

L'alfabeto pericoloso

Giuseppe Aragno

I. Il maestro degli anni Settanta

Nell'ottobre del 1971, centodieci anni dopo l'unità d'Italia, giovane e inesperto vincitore di concorso, divenni maestro in una prima elementare rigorosamente maschile dell'80° Circolo Didattico di Napoli. La scuola, un prefabbricato al centro di una spianata cosparsa di rifiuti, era circondata da un campo di Rom, guardati con sospetto dalla gente del posto. Periodicamente – ed era questo l'unico contatto umano – gli oziosi locali assistevano silenziosi a quello che tutti chiamavano «bagno della principessa». Come per antico rito, alcuni Rom formavano una scala con pietre di tufo davanti a un fusto metallico colmo d'acqua e la giovane compagna del capo del campo, vestita dalla testa ai piedi, s'immergeva più volte poi, aiutata dagli accompagnatori, usciva dal fusto grondando acqua, tornava al campo e spariva in una roulotte.

I "Censi", il quartiere dov'era la scuola, oggi non esistono più. In quegli anni, addensate tra il cimitero, i palazzi di Corso Italia decorati con fiori di stucco e gli alveari umani di via del Cassano, c'erano le case dei miei alunni. Affacciati sulla via uno dopo l'altro, quei bui tuguri ospitavano in un paio di locali padri, madri, nonni e una numerosa prole, cui si aggiungevano cani, gatti, uccelli in gabbia e non di rado un asino. Com'era naturale, un pullulare di pidocchi causava periodiche disinfestazioni e chiusure dei locali scolastici.

Come nuovo venuto, mi toccò il "fior fiore" degli alunni: ripetenti e figli di famiglie scansate da tutti. Fino a dicembre io e i miei cartelloni parlammo arabo e gli alunni, ancora analfabeti, vegetarono tra zingari e pidocchi, finché un bambino felice non mi portò un foglio miracoloso e rivelatore. Nell'angolo in alto a sinistra aveva disegnato un topo un

po' grande rispetto al foglio; sotto il topo, fitte e ordinate file di «z», di zeta. Quando gli chiesi che cosa avesse scritto, si illuminò e rispose sicuro di sé: «la z di zoccola». Fu come un lampo. Intuii così ciò che per mesi non avevo capito: per lui il topo era e poteva essere solo un «sorice»; a seconda delle dimensioni, si faceva poi «suricillo», «zoccola» e «zucculona». Nella sua lingua il gatto era una «iatta», l'oca una «paparella», la botte una «votta» e un frate francescano si chiamava «ze monaco». L'Italiano per quei ragazzi era una sorta di “lingua due”.

Con l'alfabetiere nella loro lingua madre presero il volo. Imparai così che quartieri più o meno confinanti parlavano lingue diverse come mondi lontani; capii che un secolo dopo l'unità ai “Censi” non s'erano fatti l'Italia e gli Italiani e mi chiesi che ruolo ha la scuola se non è anzitutto strumento di liberazione di alunni e alunne che vi giungono quando qualcuno li ha già “adattati” alle sue regole. La famiglia, per esempio, che educa i figli ai suoi valori e alle sue aspirazioni sociali. È perciò che la scuola inizia, o dovrebbe iniziare, da regole e principi “socialmente utili”, ispirati, cioè, al concetto etico che regola la vita politica e sociale del Paese e se necessario, corregge una socialità diversa. Un lavoro delicato, a volte doloroso, ispirato a criteri di «produttività sociale», che impone rapporti finalizzati tra mondo interiore del discente e mondo esterno.¹ Decisivo quello con la “cultura”, i cui contorni vaghi, solo di rado oggettivi e neutri, possono attirare, ma anche soggiogare giovani, privi di strumenti per valutare in maniera critica le “verità” e i principi che trasmette. Tocca alla scuola fornire tali strumenti. Un compito fondamentale, che consente ai giovani di partecipare ai processi di trasformazione sociale² perché, quando penetrano «nella fibra dei giovani, le culture ricevono a loro volta una linfa di ringiovanimento».³ In questo senso, la funzione della scuola è decisiva, perché fa dell'adolescenza «un rigeneratore vitale nel processo di evoluzione sociale», rafforzandone l'attitudine a dedicarsi «alla conservazione di ciò che sente vero [...] e alla correzione o distruzione di ciò che ha per-

¹ E.H. Erikson, *Introspezione e responsabilità. Saggi sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica*, trad. it. di M.L. Falorni, Roma, Armando, 1972, p. 128. Non a caso Freud osserva che «il dispiacere rimane l'unico mezzo di educazione» (S. Freud, *Opere*, a cura di M. Bonaparte, A. Freud e E. Kris, vol. 7, *Le origini della psicanalisi. Lettere a Wilhelm Fliess, abbozzi e appunti, 1887-1902*, trad. it. di G. Soavi, Torino, Boringhieri, 1961, p. 372).

² Un compito così arduo, che secondo Freud «esistono tre professioni impossibili: educare, guarire e governare» (S. Freud, *Preface to Aichhorn «Wayward Youth»*, in *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, ed. J. Strachey, London, Hogart Press, 1964, vol. 19, pp. 271-275: p. 273).

³ E.H. Erikson, *Introspezione e responsabilità* cit., p. 129.

duto il proprio significato rigeneratore». Un giovane può così «vincolarsi legalmente, decidere di restare all'opposizione o diventare ribelle in obbedienza a un ringiovanimento ormai necessario». ⁴

II. Scuola e unità nazionale

Per questa sua funzione, nel 1861 chi intese l'unità come progresso intuì che solo la scuola avrebbe saputo valorizzare ciò che poteva unire gli abitanti di Stati a dimensione regionale, raccolti in un unico Regno a tappe forzate e divisi da un forte divario sociale e culturale. ⁵ Non ne sarebbe nata una coscienza nazionale, ma si poteva creare un "agire" comune, ispirato a valori in cui riconoscersi. ⁶ Naturalmente la formazione del cittadino era compito dello Stato, che poteva certamente indurre famiglie e corpi intermedi a condividere un fine: alfabetizzare i ragazzi del popolo e farne il terreno su cui gettare i semi di uno spirito nazionale.

C'è chi pensa che nella prima metà dell'Ottocento nel Regno di Sardegna, nel Granducato di Toscana e nel Lombardo-Veneto enti privati, cittadini e in parte lo Stato diedero all'istruzione pubblica spinte innovative e durature, mentre lo Stato Pontificio e il Regno delle due Sicilie sarebbero stati ostili all'istruzione popolare. ⁷ In realtà, i sovrani reazionari colpirono ovunque la scuola e il nuovo Regno ereditò sistemi formativi disastrosi. Il piano per la scuola si scontrò perciò subito con la realtà degli Stati regionali, in cui la restaurazione, ritenendo la scuola popolare rischiosa per un sistema politico basato sull'ingiustizia sociale, aveva ignorato il fervore rivoluzionario per il «diritto all'istruzione» obbligatoria, laica, popolare e gratuita dei ceti subalterni e imposto logiche di sfruttamento e gerarchie tra classi sociali che, tenendo sotto controllo la mobilità scolastica, frenavano quella sociale. ⁸

⁴ *Ibidem.*

⁵ Una via opposta a quella proposta oggi dai fautori dall'«autonomia regionale differenziata» che non unisce, ma divide.

⁶ G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.

⁷ V. Sarracino, E. Corbi, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. 1830-1999: la cultura della formazione*, Napoli, Liguori, 1999.

⁸ Il padre di Giacomo Leopardi, conte Monaldo, segnalato il rischio che «tanta diffusione dei lumi» potesse «bruciare la casa» così ebbe a scrivere: «Forse i nostri padri non sono andati sempre ben calzati e vestiti, anche se i sarti e i calzolai non conoscevano le regole della meccanica?». Parole dure scrisse Luigi Lambruschini, Segretario di Stato di Gregorio XVI, a un nipote che aveva aperto una scuola per i poveri, invece di raccogliarli «per udire pie e sode istruzioni che insegnassero loro ad essere buoni e perfetti cristiani! [...] Si accenda pure l'orgoglio delle classi ultime (destinate dalla

Nel 1861 gli analfabeti superavano il 77%. Perché la scuola svolgesse il ruolo previsto, bisognava creare istituti ancora mancanti per tre quarti della popolazione; occorrevano locali, materiale didattico, trasporti e vie di comunicazione. Una volontà politica e un impegno culturale così forti, insomma, da creare quasi dal nulla una classe docente laica, strumenti per formarla e un modello di scuola che desse risposte utili a un'utenza eterogenea e divisa. In realtà, poiché la maggior parte dei ceti dirigenti riteneva l'istruzione popolare rischiosa per la stabilità del quadro sociale, gli investimenti per la scuola furono del tutto inadeguati.⁹

Contro il piano iniziale non giocò solo la condizione delle scuole negli Stati preunitari; ostili furono il clero e l'ampia parte di società piemontese che ritenne l'unità una conquista insidiata da spinte disgregatrici, difese il ruolo egemone delle istituzioni e delle leggi sabaude, scambiò per sovversione il valore "liberatorio" della conoscenza e non capì che una scuola efficiente significava capitale intellettuale e crescita economica e sociale.¹⁰ Spinti da miopi interessi, docenti privati

Provvidenza ad esercitare arti e mestieri) con un superficiale sapere e si vedrà quali [...] buoni frutti produrrà un così calcolato sistema!». Le citazioni sono tratte da *Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia. 46 anni di storia della scuola*, a cura di F. Sassotta, in «Uil scuola Rua», 10 marzo 2011, https://uilscuola.it/wp-content/uploads/2018/05/ricerca_scuola_italiana.pdf (ultimo accesso: 29/4/2021), pp 8-9. Carducci, poi, si schierò contro «i lavori forzati del saper leggere» e definì l'alfabeto «il più ipocrita strumento di corruzione e delitto per l'uomo, questo animale eminentemente politico» (G. Carducci, lettera a Lidia del 21 marzo 1877, in T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 343).

⁹ *Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia* cit.; nel Regno di Sardegna – ritenuto area evoluta dell'Italia preunitaria – Carlo Alberto schedò i partecipanti a un convegno sulla scuola, al quale Gregorio XVI proibì di prender parte, benché gli organizzatori affermassero che «la fede cattolica è la sola [...] capace di aiutare l'intelletto» (ivi, p. 9). Gli Stati regionali spesero poco per la scuola e i docenti. Nel 1852, nel Lombardo-Veneto, anch'esso ritenuto progredito, con 280 £ all'anno, una maestra prendeva un terzo delle 750 £ di un impiegato pubblico a inizio carriera e aveva la paga di un bracciante. Stessa sorte per un maestro del Regno borbonico, area ritenuta arretrata: 180 ducati all'anno, 1/5 delle 900 £ pagate a un magistrato al primo impiego. Vd. Svimez, *Un secolo di statistiche italiane: nord e sud 1861-1961*, Stabilimento Tipografico Fausto Failli, Roma 1961, p. 175; A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola. La crisi della libertà di insegnare e di imparare*, Roma, Castelvecchi, 2020, p. 43. Per la scuola negli Stati regionali cfr. *Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia* cit., G. Canestri, *Centoventanni di storia della scuola. 1861-1983*, Torino, Loescher, 1983; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2000; R. Bracalini, *L'Italia prima dell'unità. 1815-1860*, Milano, Rizzoli, 2001.

¹⁰ M. Santoro, *Storia del libro italiano. Libro e società in Italia dal Quattrocento al*

e pennivendoli «vendicatori dei diritti di ogni classe sociale, [...] manomessi da chi [...] avrebbe il dovere di tutelarli», attaccarono un «sistema di accentramento», creato contro ogni «elementare concetto di Stato Costituzionale», mediante il quale gli uomini di governo

sopprimono ogni privata iniziativa nella cultura e nella produzione, donde un continuo scadimento intellettuale, morale ed economico della nazione, l'affarismo impudente che spadroneggia nelle pubbliche amministrazioni, la camorra organizzata dagli interessi e dalle influenze nell'occupare li Uffici dello Stato.¹¹

Affermazioni esasperate che facevano appello ai cittadini onesti e

agli amici e colleghi nel privato insegnamento che hanno causa comune con noi: le scuole private, da cui sono uscite tante glorie e tanti eroici soldati d'Italia, giacciono poco meno che sopresse con mezzi illegali che il Parlamento, supremo, ma non vigile custode delle nostre franchigie costituzionali infrangibili, assolutamente ignora.¹²

III. Passioncelle locali e interessi di parte

In realtà, dietro l'amore per le «franchigie costituzionali» c'era chi, indifferente al tema della formazione pubblica e timoroso della scuola popolare, guardava all'unità solo «dal punto di vista del mantenimento dell'ordine, della costruzione del nuovo Stato e delle garanzie della sua sicurezza interna ed esterna». Né mancarono politici ostili al Sud in nome di pregiudizi e forme di razzismo che ricordano il nostro tempo.¹³ Giovanni Battista Cassinis, ad esempio, ministro degli Interni, inviato a Napoli da Cavour, nel 1860 descrisse un «popolo napoletano [...] pigro, inerte, immobile sempre». Un giudizio che, se fondato su dati oggettivi, avrebbe dovuto rinviare al tema della formazione, che Cassinis ignorò.¹⁴ Di lì a poco, a febbraio del 1861, Giorgio Asproni definì quello

Novecento, Milano, Editrice Bibliografica, 1994, pp. 270.

¹¹ F. Schettini, L. Lapenna, *Lettera di sottoscrizione*, in «Il Calabrone», luglio 1892.

¹² *Ibidem*.

¹³ C. Klinkmann, *L'Italia meridionale dal 1860 al 1865 nel giudizio di alcuni contemporanei*, in «Rassegna storica del Risorgimento», aprile-giugno 1994, pp. 224-245: p. 244.

¹⁴ G.B. Cassinis, lettera a Cavour del 13 dicembre 1860, in C. Cavour, *La liberazione del Mezzogiorno e la formazione del Regno d'Italia: carteggi di Camillo Cavour con Villamarina, Scialoja, Cordova, Farini ecc.*, a cura della Commissione Editrice, Bologna, Zanichelli, 1949-54, vol. 4, pp. 65-66; G.B. Cassinis, lettera a R. Vegezzi del 6 dicembre 1860, in A. Colombo, *La missione di G.B. Cassinis, ministro di Grazia e Giustizia nelle provincie meridionali (18 novembre-27 dicembre 1860). Documenti*

meridionale un «popolo ignorante, presuntuoso, infeudato ai nobili e ai preti», confermando quanto scriveva Costantino Nigra a Cavour, e riferendo, senza mai prendere davvero le distanze, che

gli ufficiali Piemontesi, gl'impiegati Piemontesi e tutto quello che viene dall'Italia settentrionale, non cessano dal dire [...] ogni sorta d'ingiurie (talora meritate) contro tutto quello che vedono e odono nell'Italia meridionale.¹⁵

D'altra parte, classi dirigenti convinte del ruolo centrale della scuola non avrebbero unito nuovi popoli «con le stringhe, con le catene e gli odii».¹⁶ Un intento chiaro sin dal dicembre 1860 in una lettera di Farini, di lì a poco Presidente del Consiglio, che descriveva il Sud come terra di barbari in cui

non ci sono cento unitarii in sette milioni di abitanti. Ne pur di liberali c'è da far nerbo. E Napoli é tutto: la provincia non ha popoli, ha mandrie [...]. Or con questa materia che cosa vuoi costruire? E per Dio ci soverchian di numero nei parlamenti, se non stiamo bene uniti a settentrione.¹⁷

Come osservò Mazzini, «passioncelle locali» e interessi di parte impedirono che la scuola, punto d'incontro di bisogni e realtà diverse, «facesse gli italiani». Nata per il Piemonte e basata sul binomio liceo-università, la Legge Casati divenne infatti legge del Regno. Prevalse così una logica di classe, che tutelò i privilegi dei ceti dominanti, selezionò l'élite destinata a guidare il Paese, trascurò il ramo tecnico-professionale e affidò ai Comuni, per lo più privi di mezzi per farla funzionare, la scuola elementare resa gratuita e obbligatoria.

inediti, Torino, Lattes, 1911, p. 21. Nel 1860 il Cassinis fu prima Ministro dell'Interno e poi Ministro di Grazia e Giustizia. Per Crispi il Regno d'Italia ereditò da quello sabauda codici dispotici, mentre il Sud lo superava «nel progresso civile e per bontà di codici e di amministrazione» (F. Crispi, *Scritti e discorsi politici di Francesco Crispi (1849-1890)*, Roma, Unione Cooperativa Editrice, 1890, p. 337).

¹⁵ G. Asproni, *1-2-1861*, in Id., *Diario politico, 1855-1876*, vol. 3, 1861-1863, a cura di C. Sole, Milano, Giuffrè, 1980, p. 22; C. Nigra, lettera a Cavour del 17 marzo 1861, in C. Cavour, *Il carteggio Cavour-Nigra dal 1848 al 1861*, a cura della R. Commissione editrice, Bologna, Zanichelli, 1926-29, vol. 4, *La Liberazione del Mezzogiorno*, pp. 361-364.

¹⁶ C. Cattaneo, lettera a Saverio Friscia del 18 luglio 1862, in Id., *Epistolario di Carlo Cattaneo*, a cura di R. Caddeo, vol. 4, 1862-1869, Firenze, Barbera, 1956, pp. 52-53.

¹⁷ L.C. Farini, lettera a Minghetti del 12 dicembre 1860, in C. Cavour, *La liberazione del Mezzogiorno* cit., p. 56.

Esplose le contraddizioni, la legge Pica aprì gravi ferite tra Nord e Sud e lo Stato negò alle masse strumenti culturali atti alla sfida: le scuole tecniche sorsero a stento nei grandi centri e la frequenza della scuola di base nei Comuni si fermò per lo più al primo biennio; l'assenza di corsi professionali impedì ai lavoratori una partecipazione consapevole ai primi dibattiti sul mondo del lavoro, di cui erano parte decisiva e, con le donne sempre più presenti nel mondo del lavoro, senza asili infantili, la famiglia operaia andò in crisi.¹⁸

Quali danni causava alla crescita armonica del Paese l'ordinamento classista degli studi si capì nel 1871, allorché, dopo anni di lotta, risultò che gli analfabeti al Nord erano scesi dell'8%, al Centro del 16% e al Sud solo del 4%.¹⁹ Con questi ritmi, dal 1881 al 1951 il rapporto analfabeti-popolazione al Nord passò dal 46 al 4%, al Centro dal 59 al 12% e al Sud dall'81 al 25%.²⁰ «Piemontesizzato» il Regno e affidati ai

¹⁸ Sulla scuola di base, E. De Fort, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996; su quella secondaria, L. Ambrosoli, *La scuola secondaria*, in *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di G. Cives, Firenze, La Nuova Italia, 1990. In Italia, tra la fine dell'Ottocento e il primo decennio del Novecento, il modello di produzione capitalista apre il mondo del lavoro a una sempre più significativa presenza femminile, modificando la vita familiare e sociale. Nonostante la meccanizzazione, la lavorazione del tabacco è affidata a mani femminili in tutta la filiera, dalla coltivazione, al raccolto, alla cernita, alla lavorazione del prodotto. Le donne sono presenti nell'industria meccanica e tessile, nel commercio e come impiegate negli uffici delle amministrazioni pubbliche. Secondo i dati del Censimento del 1881, in Italia lavora il 50% della popolazione femminile e tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento la manodopera femminile costituisce il 35,3% del totale degli occupati. Cfr. I. Barbadoro, *Storia del sindacalismo italiano dalla nascita al fascismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1973; G. Chianese, *Storia sociale della donna in Italia. 1800-1980*, Napoli, Guida, 1980; *Storia della famiglia italiana. 1750-1950*, a cura di M. Barbagli e D.I. Kertzer, Bologna, il Mulino, 1992.

¹⁹ *Annuario Statistico Italiano, 1878*, Roma, Tipografia Elzeviriana, 1878. De Mauro osserva che «coloro a cui toccava nel 1861 la qualifica di “non analfabeti” erano lontani in genere da un possesso reale della capacità di leggere e scrivere»; poiché solo «dal 1951 i censimenti italiani hanno distinto, nella massa di coloro che hanno una qualche dimestichezza con l'alfabeto, i “semianalfabeti” e gli “analfabeti a pieno titolo” [...]: é impossibile determinare quanti fossero i semianalfabeti nel 1861» (De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita* cit., p. 37).

²⁰ *Annuario Statistico Italiano, 1878* cit; cfr., i volumi dell'*Annuario Statistico Italiano* per il 1884 (Roma, Eredi Botta), il 1904 (Roma, Tipografia Nazionale G. Bertero), il 1912 (Roma, Tipografia Nazionale G. Bertero), il 1927 (Roma, Istituto poligrafico dello Stato), il 1934 (Roma, Istituto Poligrafico dello Stato), il 1954 (Roma, Istituto Poligrafico dello Stato). Cfr. *La dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno. I nuovi analfabetismi della società italiana. Indagine conoscitiva della VII Commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport)*. Raccolta di Atti e Documenti, a cura di D. Raven-

Comuni i costi delle elementari, il divario divenne strutturale.²¹ L'analfabetismo a Sud fu sempre il più alto, diminuì più a rilento e dal 1921 al 1951, in percentuale, nel Meridione gli analfabeti superarono la somma di quelli censiti nel Centro-Nord: 48% contro 44% in età liberale, 39% contro 31% col fascismo, 25% contro 16% con la repubblica.²²

Letti con cura, i dati ci dicono che le Regioni meno bisognose ebbero più di quelle bisognose e chi parla oggi di autonomia differenziata torna a scelte che acuirono le disparità. Dal 1871 al 1900, per esempio, al Nord i Comuni poterono spendere per le elementari 3,30 lire pro capite, al Centro 1,56, al Sud 0,84 e nelle isole 0,88.²³ Ai primi del Novecento su 60.000 aule della scuola di base solo 20.000 erano in buono stato; «buono» però aveva valore relativo: il divario tra Regioni era tale, che per la gente dell'Avellinese i locali erano «soddisfacenti messi in confronto con le misere casupole nelle quali [...] dimoravano».²⁴

Nel 1896, benché avesse pagato sul pubblico insegnamento più tasse delle altre aree del Paese, tra Medie superiori, Università e Istituti di Cultura e Arte, il Sud aveva un Istituto statale ogni 463 Km quadrati, il Centro uno ogni 363 Km quadrati e il Nord uno ogni 299 Km quadrati.²⁵ Un divario confermato dal rapporto scuole-analfabeti, che nel 1871-72 è di 1/409 al Nord, 1/732 al Centro, 1/2274 al Sud e 1/2039

na, Roma, Senato della Repubblica, 1992, pp. 568-569; dati elaborati dall'autore.

²¹ C. Corradini, *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 l'Istruzione primaria e popolare*, Roma, Tipografia romana operaia cooperativa, 1910, pp. 544-545.

²² *Ivi*, dati elaborati dall'autore. Nel 2011 le regioni del Sud superano quelle del Centro-Nord per popolazione senza titolo di studi. Istat, Censimenti 2001-2015. Dati dell'Unione Nazionale Lotta all'Analfabetismo.

²³ Queste le spese per Regioni: Emilia 4,11, Piemonte 3,46, Liguria 3,07, Lombardia 3,07, Veneto 2,83, Lazio 1,89, Toscana 1,84, Marche 1,74, Umbria 0,87, Puglia 1,57, Abruzzo e Molise 0,54, Basilicata 1,12, Campania 0,74, Calabria 0,24, Sardegna 1,04, Sicilia 0,73. *Ivi*, pp. 86ss, riportati da T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita* cit., p. 388. Dal 1871 al 1902, le Forze Armate costarono 49.681 miliardi, l'Istruzione 5.537 miliardi (*Finanze dello Stato. Spese effettive ordinarie*, in *Annuario Statistico Italiano, 1904* cit., pp. 592 e 595. Dati elaborati dall'autore).

²⁴ C. Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia* cit., p. 156. Nel 1908 un'inchiesta del Corradini aiutò il passaggio delle elementari allo Stato e influì sulla legge Daneo-Credaro, che nel 1911 creò il Patronato scolastico per assistere gli alunni poveri, provò a migliorare la condizione dei maestri rurali, ma lasciò la scuola elementare ai Comuni che ne avevano garantito il funzionamento.

²⁵ Nel 1897, le tasse sono così divise: 35% al Nord, 27 al Centro e 38 al Sud. F.S. Nitti, *Il bilancio dello Stato dal 1862 al 1896-97. Prime linee di una inchiesta sulla ripartizione territoriale delle entrate e delle spese pubbliche in Italia*, Napoli, Piero, 1900, p. 148. Dati elaborati dall'autore.

nelle Isole e 80 anni dopo, nel 1949-50, cambia nei numeri, non nelle distanze: 1/46 al Nord, 1/175 al Centro, 1/500 al Sud e 1/412 nelle Isole.²⁶ Non a caso nel 1951 il Sud ha oltre la metà degli analfabeti del Paese.²⁷ A questo punto della sua ricerca, il maestro dei “Censi” sa che un rapporto di causa-effetto lega antiche scelte politiche alla condizione in cui lavora, ma si chiede com'è andata negli anni della repubblica, che sono quelli della sua vita.

IV. Investire e disinvestire. L'Italia “al passo coi tempi”

Nel 1975, coi «piani di sviluppo», la frequenza in aumento e i 3.755 miliardi spesi per la formazione, l'Italia non sembra più un Paese a sistema formativo «semiavanzato».²⁸ In realtà, senza una visione d'insieme che orienti le scelte, i mutamenti parziali e settoriali isolano i vari livelli del sistema e non creano qualità. Poiché le spese aggiuntive superano le risorse stanziare, l'uso squilibrato dei fondi, più che rispondere a «piani di sviluppo», sembra inseguire le esigenze della crescita, sicché dal 1980, con la spesa corrente giunta al 93% del totale, per il rinnovamento e la sperimentazione resta ben poco.²⁹ Col

²⁶ *Popolazione e Istruzione*, in *Annuario Statistico Italiano, 1878* cit; cfr. *Annuario statistico italiano, 1884* cit. e *Annuario statistico italiano, 1951* (Roma, Istituto Poligrafico dello Stato); dati elaborati dall'autore. La Calabria, che nel 1861 aveva dati migliori della Toscana, nel 1950 non era giunta ancora allo stato del Piemonte, della Liguria e della Lombardia al momento dell'Unità.

²⁷ Nel 1961 su 3.774.565 analfabeti, 2.591.562 (il 68 %) sono al Sud, 548.562 (14%) al Nord e 1.183.003 (18%) al Centro, Campania e Sicilia ne hanno più dell'intero Nord e Calabria e Puglia più della somma di quelli censiti in Liguria, Piemonte e Lombardia. Istat, Serie Storiche, *Appendice statistica on line. Indice delle tabelle, Istruzione, TAB. A.2.7, Tassi di alfabetismo in Italia e nelle sue regioni, 1871-2007*, in «Le edizioni del Mulino», https://www.mulino.it/edizioni/volumi/appendici/felice_appendicestatistica.pdf, p. 15 (ultimo accesso: 29/4/2021); dati elaborati dall'autore.

²⁸ F. Harbison, C.A. Myers, *Education, manpower, and economic growth: strategies of human resource development*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1964; M. Ferrera, F. Maino, *Welfare State. Origini, evoluzione e prospettive*, in «Il politico. Rivista italiana di scienze politiche», 228, 2011, numero monografico *L'Italia che cambia. 1861-2011*, a cura di S. Beretta e C. Ge Rondi, pp. 286-306.

²⁹ G. Gozzer, *Programmazione scolastica e sistemi educativi*, in *La Pedagogia. Storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, a cura di L. Volpicelli, vol. 2, *Educazione e Politica*, Milano, Vallardi, 1970, pp. 199 e 598. Tra il 1956 e il 1958, grazie al dibattito sullo «schema di sviluppo dell'economia e del reddito» legato a Ezio Vanoni, i problemi della formazione si posero in termini di programmazione. Vd. *Bilancio di Previsione dello Stato per l'anno finanziario 1979 e bilancio pluriennale per il triennio 1979-1981*, Roma, Ministero del Tesoro, 1979 e 1980; S. Pantani, L. Tajoli, A. Bruzzo, *Le spese statali per l'istruzione pubblica*, Verona, Il Segno, 1980, p. 25.

debito pubblico alle stelle e l'Amministrazione che, secondo una «filosofia borbonico-piemontese ereditata dall'Unità», indugia nella lettura delle norme, le spese per la formazione calano gradualmente e nel 1994 sono sotto lo zero.³⁰

La cura che uccide il malato – «tagliare e privatizzare» – giunge col delirio neoliberista, il razzismo antimeridionale della Lega, la crescita tecnologico-produttiva del Nord e l'integrazione capitalistica euro-occidentale.³¹ Mentre il dibattito sulla scuola torna a contrapporre pubblico e privato, i dati, nati da parametri nuovi, mostrano un sistema sofferente per lo sviluppo duale di una società, che al Nord cambia con ritmi ignoti al Sud, crea nuovi squilibri e aggrava quelli già esistenti.³²

V. Geografia scolastica della disparità

Negli anni Sessanta, la frequenza del «grado preparatorio» delle elementari cresce col lavoro femminile. Non a caso il Nord ospita il 49% di tali scuole, con il 50% delle sezioni e il 45% degli iscritti.³³ Nel 1968, con la «scuola materna», il settore, cresciuto del 25%, offre percorsi formativi istituzionalizzati ai bambini piccoli, ma è così marginale, che lo Stato copre il 30% del mercato e la domanda nasce da bisogni di assistenza e «parcheggio».³⁴ Il Paese comunque è più colto. Nel 1951 i laureati sono 429.344 e i diplomati 1.372.791, ma

³⁰ G. Spadolini, *Il bilancio della pubblica istruzione per il 1980*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 2, marzo-aprile 1979, pp. 138-144. Nel 1982 le risorse scendono al 4%: cfr. *ivi*, p. 33 e *Annuario Statistico italiano, 1995*, Roma, Istat, 1995, p. 459, tav. 19.7. In rosso, con le spese universitarie (-2%), quelle in conto capitale per la scuola elementare (-2%) e di primo grado (-1%). Nel 1979 il Ministro Spadolini assegna tre scopi al bilancio di previsione: ottimizzare l'uso del personale, rendere produttiva la spesa per l'istruzione, ridurre i costi, ma nel 1980 le risorse coprono solo le spese correnti e il bilancio, fermo ai valori del 1979, di fatto è in rosso (cfr. S. Pantani, L. Tayoli, A. Bruzzo, *Le spese statali per l'istruzione pubblica cit.*, p. 42).

³¹ Cfr. E. Santarelli, *Storia critica della Repubblica. L'Italia dal 1945 al 1994*, Milano, Feltrinelli, 1996.

³² Dal 1945 le schede dei censimenti hanno dati quantitativi e qualitativi. Per scuola elementare s'intende: a) insieme di classi affidate a più maestri, situate in uno o più edifici che formano, comunque, un unico organismo scolastico; b) insieme di classi affidate a un solo maestro, operanti in località isolate. Per gli alunni troviamo il sesso, la divisione per classi di età e il numero dei ripetenti; per le scuole lo stato dei locali.

³³ Il Sud ha il 33%, delle scuole, il 34% delle sezioni e il 39% degli alunni; il Centro rispettivamente il 17, il 16 e il 15%.

³⁴ «Scuole materne» erano giardini d'infanzia, case di bambini e vari istituti organizzati da una pluralità di enti. D. Izzo, *La scuola materna nella fascia dell'obbligo*, in «Rassegna dell'Istruzione», 5-6, 1986, pp. 292 e 294.

il 43% dei primi e il 49% dei secondi – quasi metà di chi studia dopo la media inferiore – si trova al Nord.³⁵ Trent'anni dopo i laureati sfiorano il milione e mezzo, ma la divisione per aeree non cambia e l'aumento dei diplomati – 47% al Nord, 22 al Centro, 31 al Sud – vede quest'ultimo recuperare solo due punti sul Nord. Quanto alla media inferiore, dei 12.480.629 iscritti, il 49% è al Nord, il 19 al Centro e il 32 al Sud, che in trent'anni cresce di 6 punti ma non colma la distanza dal Nord dove troviamo infatti il 46% della popolazione dai 6 anni in su e il 50% di chi ha preso la licenza media; al Centro c'è il 19% sia della popolazione sia di coloro che si fermano all'obbligo, al Sud, il 35% della popolazione e il 31% di chi non prosegue.³⁶ Dal 1951 al 1981, infine, nel Centro-Nord diminuiscono molto coloro che lasciano dopo le elementari (rispettivamente 81% e 18% in meno); al Sud 6.728.955 ragazzi si sono fermati nel 1951, 6.741.894 nel 1981. Non un calo, quindi, ma un aumento.³⁷

Intanto l'inseguimento alla parità nell'alfabetizzazione si interrompe quando il traguardo è spinto avanti giustamente dall'elevamento dell'obbligo scolastico; l'agognata e misera licenza elementare, titolo ultimo d'una parità minima, d'un tratto non basta più, esclude dai lavori più umili e diventa un umiliante confine. Per uscire dal ghetto, non basta più poter dire con malcelato orgoglio che la «licenza elementare», quella almeno la si è presa. L'umile rivendicazione è ora mesta confessione: «solo la licenza elementare...». È il limite di una nuova esclusione, una maledizione che impone di tornare a correre.

Se il possesso della sola licenza media segna distanze ancora forti, per l'istruzione di grado superiore il quadro è a dir poco complesso. Al Nord nel 1981 il 23% della popolazione dai 6 anni in su dopo l'obbligo ha lasciato gli studi. Un limite in cui al Centro e al Sud rientrano solo Lazio (26%) e Sardegna (23%). Le altre regioni del Sud, tranne la Campania, che col 23% supera Marche, Toscana e Umbria, sono tutte dietro a quelle del Centro-Nord.³⁸ Per i laureati, tranne Lazio e Liguria, che hanno percentuali significative – rispettivamente 5% e 3% della popolazione dai 6 anni in su – nelle altre regioni il divario

³⁵ I laureati sono il 25% al Centro, e il 32 al Sud; i diplomati il 22% al Centro e il 28 al Sud. Censimento del 1951; dati elaborati dell'autore.

³⁶ Nel 1951 ne aveva 2.514.474. Censimenti del 1951 e del 1981.

³⁷ A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola* cit, p. 109.

³⁸ Il rapporto tra popolazione dai 6 anni in su e quanti hanno come titolo di studio la licenza media inferiore in Trentino giunge al 31%, in Friuli al 22, in Lombardia al 27 e in Liguria al 26.

non supera l'1%.³⁹ Quanto ai diplomati, Lazio e Liguria ne hanno di più (rispettivamente 16% e 14%); i dati peggiori sono al Sud, che ha però anche buone percentuali. In Sardegna, Sicilia e Puglia affiancano o superano quelli del Trentino.⁴⁰ Campania, Molise e Basilicata sono alla pari con Veneto e Val d'Aosta e la Calabria è dietro il Piemonte per meno dell'1%.

VI. La scuola per i più piccoli

Grazie alla pur limitata crescita culturale, negli anni Settanta i giovani genitori colgono la differenza tra assistenza e conoscenza, sicché dal 1961 al 1987 la materna statale passa dal 30% al 47% e nel 1971 nascono gli asili nido.⁴¹ Se sommiamo pubblico e privato, il Sud, col 46% delle scuole e il 45% delle sezioni e degli alunni, supera le aree centrosetentrionali.⁴² Un dato difficile da spiegare, anche perché in quegli anni gli asili statali o di altri enti pubblici al Sud giungono al 54% del totale con il 61% degli iscritti. Guardando però solo al privato, che al Nord gestisce il 65% degli asili e il 66% degli iscritti, al Centro il 45 e il 47 e al Sud il 46 e il 39, qualcosa cambia. Al Nord l'asilo nido privato nei luoghi di lavoro risponde all'aumentata presenza femminile in fabbrica e sfugge al censimento; al Sud in fabbrica trovi meno donne, il privato langue e il pubblico segna il passo.⁴³ La Regione Campania, del resto, emana una legge sugli asili nido solo nel 1974, ma non attiva alcun asilo. Come in Abruzzo, Molise, Sicilia, Sardegna, e Calabria, le leggi regionali sugli asili, nate per rendere omogenee le politiche sociali del Paese, sono lettera morta e accentuano il divario tra Nord e Sud.⁴⁴

³⁹ Queste le percentuali: 3 al Sud, 4 al Centro, 3 al Nord. Il divario tra Centro e altre aree del Paese dipende dall'alta percentuale registrata per il Lazio.

⁴⁰ In Trentino e Sardegna i diplomati erano il 9% della popolazione dai 6 anni in su, in Puglia e in Sicilia il 10.

⁴¹ D. Izzo, *La scuola materna nella fascia dell'obbligo* cit., pp. 294-295.

⁴² Al Nord le scuole sono il 36% con il 37% delle sezioni e il 17% degli alunni; il Centro ha il 18% delle scuole, delle sezioni e degli alunni. *Annuario Statistico Italiano, 1986-87* cit., dati elaborati dall'autore. La legge 1044 del 1971 rese l'asilo nido un servizio pubblico. Vd. N.S. Barbieri, *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, Padova, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, 2015, pp. 22-23.

⁴³ *Annuario Statistico Italiano, 1962 e 1986-87* cit.; dati elaborati dall'autore. Dal 1961 al 1987 anche al Centro la scuola materna statale, passata dal 30 al 55% delle unità scolastiche, con il 53% degli iscritti, prevale nettamente. I dati del 1961, anteriori alla legge 444/1968, non rendono facili però confronti con quelli degli anni successivi.

⁴⁴ N.S. Barbieri, *Asili nido e servizi educativi* cit., p. 36.

VII. Achille e la tartaruga

Quando ci sono, del resto, i progressi parziali non potenziano gli “indici di funzionalità”. Dal 1949 al 1979, per esempio, al Sud la materna passa da una scuola ogni 111 alunni a una ogni 59, e supera il Nord, sceso da 1 ogni 65 a 1 ogni 63.⁴⁵ Di lì a poco, però, nel 1987, il Nord ha una scuola ogni 56 alunni, il Centro è fermo al 1979 e il Sud torna ultimo con una scuola ogni 63 alunni. Un *gap* qualitativo presente nel rapporto sezioni-alunni (nel 1987 è di 1 per 25 al Sud e di 1 per 23 al Centro e al Nord) e in quello alunni-docenti, salito ovunque, senza eliminare distanze minime tra le tre aree.⁴⁶ È un circolo destinato a non chiudersi, in cui due soggetti, diretti a diversa velocità verso lo stesso traguardo, vedono ridursi di continuo la distanza che li separa, ma non si affiancano mai. È l'incubo antico di «Achille più veloce», che ha davanti l'eterna tartaruga: più il guerriero corre e s'affanna e più, lenta e irridente, la tartaruga lo inchioda disperato alle sue spalle.

Paradossalmente, in un Paese che pone in rotta di collisione modo di produrre e disposizione del vivere civile, se indica qualità, il dato numerico spinge di nuovo avanti il Centro-Nord, sicché nel 1985, sommando scuola statale e non statale, il processo di scolarizzazione al Nord impegna il 90% dei ragazzi dai 3 ai 5 anni, al Centro l'89% e al Sud l'81%.⁴⁷ Per l'edilizia scolastica statale, nel 1962, un secolo dopo l'Unità, sperperi e divari sono immutati. Al Sud, infatti, alle elementari il 37% delle aule si trova in locali «adattati» o «di fortuna». Un dato che in Calabria sfiora il 60% e pur riducendosi, nel 1989 supera il 25%. In quell'anno il Sud ha il 33% delle sezioni in «edifici non appositamente costruiti ad uso scolastico, né permanentemente adattati a tale uso»; al Centro siamo al 17% e al Nord al 7%.⁴⁸ Un dato più amaro, se i locali «di fortuna» o «adattati» diventano locali in fitto, che al Nord ospitano il 58% delle sezioni, al Centro l'81%, al Sud l'84%.⁴⁹

⁴⁵ Il Centro passa da 1 ogni 94 a 1 ogni 54.

⁴⁶ Nel 1987 al Nord c'è un docente per 11 scolari, al Centro uno per 12, al Sud uno per 13 (*Annuario Statistico Italiano, 1951, 1962, 1980-81 e 1986-87 cit.*; dati elaborati dall'autore).

⁴⁷ D. Izzo, *La scuola materna nella fascia dell'obbligo cit.*, p. 295.

⁴⁸ In Puglia si giunge al 41% e in Sicilia al 42. *Istruzione, Scuole speciali; scuole pratiche e colonie agricole*, tav. XXX, in *Annuario statistico italiano, 1884 cit.*, p. 210 e *Scuole industriali e commerciali*, *ivi*, pp. 212-217; *Istruzione elementare. Scuole, aule, classi, alunni, insegnanti*, in *Annuario Statistico Italiano, 1962*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1963, tav. 87, p. 92; dati elaborati dall'autore.

⁴⁹ *Sintesi conoscitiva su Direz. Generale Personale e Affari Generali e Amministrativi, Divisione IX, Patrimonio Immobiliare scolastico, alcuni aspetti problematici*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 1989.

È il quadro di un Paese che al Nord ha il volto della tutela sindacale e della grande azienda con l'asilo nido che non trovi nelle statistiche e al Sud quello, duro a morire, del lavoro nero in fabbrichette di guanti, giubbini imitati, borse, jeans e fiori di carta. Come non pensare alle "scuole di intrattenimento", sorte negli anni Cinquanta a Napoli, capitale di un mondo che soffre «dello sviluppo del capitalismo e del suo insufficiente sviluppo»?⁵⁰ Dal bisogno di asili che unisce vaste aree del Paese proprio quando risposte diverse tornano a separarle, emerge l'elemento qualificante di sperimentati meccanismi dualistici. Meccanismi confermati del resto dai dati dei successivi gradi del sistema formativo.

Per la scuola elementare statale, ad esempio, il dato più notevole non è l'aumento di scuole e aule rilevato tra il 1960 al 1987, ma il rapporto tra alunni e strutture, che penalizza il Sud più di quanto dica una linea di tendenza vagamente positiva. Se si pongono in rapporto agli alunni censiti tre elementi decisivi come le scuole, le aule e i docenti, i dati per il 1961 sono questi:

a. Nord: 38% degli alunni, 44% delle scuole e delle aule e 41 dei docenti; un'eccedenza positiva, quindi, del 6% per le scuole e le aule e del 3% per i docenti;

b. Centro: 16% degli alunni, 24 delle scuole, 20 delle aule e 19 dei docenti; un'eccedenza dell'8% per le scuole, del 4% per le aule e del 3% per i docenti;

c. Sud: 46% degli alunni, 32 delle scuole, 36 delle aule e 40 dei docenti; un deficit complessivo del 30%, così diviso: -14% per le scuole, -10% per le aule, -6% per i docenti.

Nel 1987, dopo quasi trent'anni, il divario cala, ma il deficit per il Sud è ancora pesante: 18 punti, così divisi: 8% per le scuole, 5% per le aule, 5% per i docenti.⁵¹

VIII. Evasione, dispersione e marginalità sociale

Un divario attestato da altri indicatori di qualità che, in vista del XXI secolo, mostrano quanto pesino ancora le carenze strutturali.⁵² Al

⁵⁰ E. Ciccotti, *La funzione del partito nel Mezzogiorno*, in «La Propaganda», 7/5/1899, che riprende un'analisi di Marx.

⁵¹ Immutato ma positivo il bilancio del Nord: +6% per le scuole, +4 per le aule, +4 per i docenti. In attivo, ma ridimensionato quello del Centro: +2 per le scuole, +1 per le aule, +1 per i docenti.

⁵² Al Nord nel 1995 il rapporto alunni-docenti, alunni-classi e docenti-classi è

Nord, per esempio, le classi con attività pomeridiana sono il 93% del totale, al Centro il 67, al Sud il 31; distanze ribadite sia per le classi in cui si insegna lingua straniera (Nord 54%, Centro 47, Sud 33), che per quelle a tempo pieno con mensa (Nord 23%, Centro 22, Sud 4).⁵³ Nel 1987 anche l'evasione mostra inefficienze e disparità che rinviano al clima postunitario d'una faticosa alfabetizzazione, sicché a colpire di più non è il dato macroscopico della ripartizione per aree geografiche (14% al Nord e al Centro, 16% al Sud), quanto contraddizioni nuove e difficili da leggere, presenti nelle singole realtà regionali. È il caso della Sardegna che, con il 12%, non solo ha meno evasori delle regioni centro-settentrionali, tranne Trentino e Liguria, ma, per la media inferiore col suo 5% registra addirittura il minor tasso di evasione del Paese. Ci riconducono alla "normalità", però, Campania, Calabria e Puglia, dove l'evasione sfiora il 19%, con distacchi che, rispetto al Nord, vanno dal 4 all'8%.

Va così anche per le bocciature. Nel 1987 infatti il Sud ha il triplo dei ripetenti del Centro e quasi il doppio di quelli del Nord. In Sicilia, alle elementari, i bocciati sfiorano il triplo di quelli di tutta l'Italia Centrale e superano la somma dei bocciati del Nord. Da sola la Calabria ha più ripetenti dell'area centrale del Paese, la Campania più del doppio e la Puglia supera ciascuna delle regioni del Centro-Nord. E non va meglio per l'edilizia scolastica. Nel 1989 il Sud ha il 23% delle aule delle scuole statali in pessimo stato ed è primo a ogni livello del sistema formativo per quelle situate in edifici non in regola: 12% nelle elementari, 21 nella media inferiore, 31 nella superiore. A conti fatti, il 22% delle classi si trova in edifici privati e per molte di esse (l'82%) si paga un affitto.⁵⁴

Così ridotta, una scuola storicamente chiamata a prevenire e recuperare, non può fermare la crescita di una criminalità minorile che nel 1991 presenta un indice di bassa scolarità del 58% a Napoli città e del 42% nella provincia. Se nel 1870 l'85% dei minori internati è analfabeta, nel 1990 la bassa scolarità prevale ancora negli istituti penali campani, dove l'88% dei minori non ha assolto all'obbligo scolastico.⁵⁵

pari rispettivamente al 10, 13 e 2%; al Centro abbiamo il 10, il 17 e il 2%, al Sud il 12, il 18 e il 2%. «Proiezioni», 15-6-1996.

⁵³ *Ivi.*

⁵⁴ *Sintesi conoscitiva* cit.; dati elaborati dall'autore. Senza riportare i dati del Centro-Nord e dei singoli settori, ci limitiamo a dire che le scuole campane di ogni ordine e grado sono prime per tutti i problemi ricordati.

⁵⁵ Il 2% è analfabeta, il 21% non ha la licenza elementare, il 65% ha solo quella, l'11% ha la licenza media e solo l'1% ha frequentato le superiori.

Non a caso, del resto, Napoli e il Sud guidano in quegli anni l'ennesima triste classifica. Meridionali sono infatti le prime quattro province in cui alle elementari la pessima proporzione alunni-docenti coincide con i più alti indici di disagio: Napoli (1), Palermo (0,81), Caltanissetta (0,78) e Catania (0,76). Giunti al 92° posto della classifica, si scopre che delle città in cui la buona proporzione alunni-docenti coincide con i minori indici di disagio – Reggio Emilia (0,05), Bologna (0,01), Modena (0) e Parma (0) – nessuna è meridionale.⁵⁶ Torna in mente così un limite nato con l'Unità e mai superato – la difficoltà di vedere nella scuola il più qualificato e spesso più urgente investimento produttivo – e la critica di Labriola a ministri incapaci di formulare il concetto di scuola popolare.⁵⁷

IX. Nella spirale della povertà

Con la vendita di beni ecclesiastici e del demanio e i prestiti pubblici, molta ricchezza del Sud finì al Nord, che contribuì di meno, sfruttò di più le spese dello Stato e fece man bassa dei pubblici appalti.⁵⁸ Tra le colpe dei governi – autonomie locali e finanze comunali mortificate, sistema fiscale che drena capitali dal Sud per investirli al Nord, politica doganale e mancata riforma agraria – non c'è mai il ruolo svolto a lungo dalle politiche scolastiche nello sviluppo duale del Paese; questo, benché all'alba della Repubblica il 75% degli iscritti non ottenesse la licenza elementare, meno di un terzo approdasse dalle elementari alla media, che «licenziava» uno studente su tre. In genere i «respinti» venivano da regioni povere e famiglie sfavorite per reddito e grado di cultura ed è sintomatico che nel 1951 quasi il 50% degli studenti licenziati fosse dell'Italia nord-occidentale.⁵⁹

Frequenza scolastica, lavoro del padre dello studente, istruzione e reddito familiare formano un buon indicatore di status e prospettive sociali. Dei ragazzi che iniziano la scuola nel 1949, otto anni dopo l'85% dei figli di professionisti o imprenditori è al terzo anno delle medie o dell'avviamento professionale; i figli di dirigenti o impiegati sono l'80%, i figli di lavoratori in proprio sono il 25% e quelli di lavoratori dipenden-

⁵⁶ M. Sorcioni, *Una scuola in similoro*, in «Proiezioni», 24-1-1995.

⁵⁷ A. Labriola, *Della scuola popolare*, in Id., *Scritti vari, editi e inediti di filosofia e politica*, a cura di B. Croce, Bari, Laterza, 1906.

⁵⁸ R. Zangheri, *Dualismo economico e formazione dell'Italia moderna*, in *La formazione dell'Italia industriale. Discussioni e ricerche*, a cura di A. Caracciolo, Bari, Laterza, 1969, p. 286.

⁵⁹ Istat, Censimento 1951. Al Sud, nel 1951, più del 40% degli iscritti non giunse alla licenza elementare e meno del 25% ottenne quella media.

ti manuali il 20%.⁶⁰ Di fatto, in un contesto di forte selezione, solo di rado i figli di genitori indigenti proseguivano gli studi dopo le elementari; ed è evidente anche come l'assenza di formazione professionale, che venti-trenta anni prima aveva spinto tanti giovani al precoce abbandono della scuola, obbligava i loro figli a percorrere la stessa strada.

È la prova concreta dell'esistenza di una «spirale della povertà», di un binario su cui

da un lato la precarietà economica si accompagna di norma a una istruzione scarsa, dall'altro blocca le possibilità di sviluppo e formazione dei figli [...] per mancanza d'istruzione [...] e per mancanza di quegli stimoli al progresso economico e sociale che si hanno solo se gli orizzonti delle classi di appartenenza possono spaziare oltre la ristretta esperienza familiare.⁶¹

È una condizione che influenza la personalità. Apatia, scarsi stimoli a migliorare le proprie condizioni di vita si sommano all'impossibilità di ottenere una specializzazione moderna, alla debolezza sul mercato del lavoro, all'esposizione a infortuni e disoccupazione e la povertà perpetua se stessa per mancanza di formazione professionale. Un serio ma breve sforzo di centrare «l'obiettivo dell'uguaglianza delle opportunità dinanzi all'istruzione», intesa come «precondizione dell'uguaglianza delle opportunità dinanzi al lavoro», c'è stato negli anni in cui il giovane maestro giunge ai «Censi», ma non ha avuto modo di decollare.⁶² Dalla fine del Novecento, sul sistema formativo si è abbattuta, infatti, un'idea politica della formazione intrisa di conservatorismo e fortemente repressiva:

⁶⁰ A. Gandiglio, *Origine sociale e disuguaglianza delle opportunità educative*, in «Proiezioni», 33-11-1995. I dati si riferiscono a tutti i titoli di studio e posizioni di scolarità e a tutte le categorie professionali.

⁶¹ P. Braghin, *La disuguaglianza sociale. Analisi empirica della situazione di disuguaglianza in Italia*, Milano, Sapere, 1973, vol. 1, pp. 176-232.

⁶² A. Gandiglio, *Origine sociale e disuguaglianza delle opportunità educative* cit. Nel 1962 nacque la Scuola Media unica e si ebbero le prime classi miste; nel 1971-72 furono formate le prime sezioni che lavoravano a tempo pieno; nel 1973-74 furono approvati i Decreti Delegati e nel 1977 si abolirono le classi differenziali. Il prevalere delle disuguaglianze rimase tuttavia forte. Cfr. A. Marzi, *La miseria come causa e come conseguenza del disorientamento professionale*, in *Atti della Commissione parlamentare di inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla*, Roma, Istituto editoriale italiano, 1963, vol. 8, pp. 109-198; F. Padoa Schioppa, *Scuola e classi sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974, pp. 16ss; R. Bauer, *Gli errori nell'orientamento professionale come causa di miseria*, in *Atti della Commissione parlamentare di inchiesta sulla miseria* cit., vol. 7, pp. 41-60.

si è tornati così inevitabilmente alla trappola unidimensionale descritta da Marcuse: la scuola non ha potuto diventare per davvero uno dei “gangli direttori della vita sociale” per scioglierne un nodo tra i più intricati: quel “lato delicatissimo della questione sociale” che lega il disagio al recupero, il male alla terapia.⁶³

Ora il maestro dei “Censi” ha capito: grazie all’aziendalismo la scuola non ha più il suo ruolo sociale e non educa al pensiero critico. Fondarla su un’etica imprenditoriale, estranea a interessi generali, ne farebbe una fabbrica di “soggetti di prestazione”, educati esclusivamente a produrre e consumare.⁶⁴

⁶³ A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola* cit., p. 162.

⁶⁴ Questo breve lavoro si ferma qui, perché il suo scopo era quello di delineare le ragioni storiche l’insieme delle politiche scolastiche che dall’Unità agli anni Novanta del secolo scorso, gettarono le basi per la drammatica crisi della scuola di questi anni. Per gli eventi di questo primo ventennio del nostro secolo, si rimanda al citato volume di Angelucci e Aragno.