



Storie in Corso VII
Seminario Nazionale Dottorandi
Catania, 24-25 maggio 2012
www.sissco.it

1. NOME E COGNOME: Elena Tabacchi

2. LUOGO DI RESIDENZA, INDIRIZZO POSTALE E RECAPITI TELEFONICI: Viale Martiri della Libertà, 28 –
32042 Calalzo di Cadore (BL)

3. E- MAIL: elena.tabacchi@gmail.com

4. LUOGO E DATA DI NASCITA: Pieve di Cadore, 04/07/1985

5. TITOLO DEL PROGETTO DI RICERCA:

6. DOTTORATO DI RICERCA IN: Storia contemporanea

7. SEDE UNIVERSITARIA: Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di studi storici e geografici

8. NOME DEL TUTORE: prof Simonetta Soldani, dott.ssa Monica Galfrè

9. DATA ESATTA IN CUI SI È INIZIATO IL DOTTORATO: 1 gennaio 2011

«L'occhio vigile dello Stato» Politiche scolastiche dell'Italia umbertina (1878 - 1900)

Il quesito centrale della ricerca, i suoi presupposti, i risultati attesi¹

« I nuovi elettori li cresceranno il maestro elementare e il delegato scolastico »?² Con queste parole l'on. Chimirri interveniva perplesso, nel giugno del 1882, alla discussione parlamentare sulla riforma della legge elettorale. Con la sua approvazione, nel corso di quello stesso anno, la scuola assumeva, infatti, un nuovo rilievo politico: fra i criteri di accesso alle liste elettorali, il censo veniva subordinato, per la prima volta, all'aver frequentato con successo il biennio elementare o, in via provvisoria, al saper leggere e scrivere. Se da un lato, questa riforma testimoniava ancora un certo ottimismo nei confronti della scuola,³ come strumento per il progresso civile della società, in cammino verso una lenta democratizzazione, dall'altro faceva emergere tutte le preoccupazioni della classe dirigente liberale, per gli effetti che la politicizzazione di strati sempre più ampi di popolazione, connessa alla diffusione dei saperi, avrebbe potuto sortire.

Questa ricerca si concentra perciò su quelle politiche scolastiche del ventennio umbertino (1878 – 1900)⁴ che investirono, in particolare, la scuola elementare; s'intende dimostrare come, nel corso degli anni '80 e '90 dell'Ottocento, si faccia strada e prenda corpo - sotto molti punti di vista - un atteggiamento ambivalente nei confronti della scuola, come cioè ad una retorica dell'istruzione, fondamento nazionale, si affianchi un altro discorso, che guarda all'istruzione popolare con diffidenza come una possibile minaccia; di qui l'esigenza di monitorarne più attentamente i contenuti, di vigilare sui suoi “apostoli laici” - i maestri - di fornire proposte educative che rispondano ad una nuova disciplina e alle

1 La ricerca in corso da circa un anno e quattro mesi si svolge sotto la supervisione della prof.ssa S.Soldani e della dott.ssa M. Galfrè presso il Dipartimento di studi storici e geografici dell'Università degli studi di Firenze.

2 Atti Parlamentari, Camera dei deputati, Discussioni, 10 giugno 1882.

3 E. De Fort, Storia della scuola elementare in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo, Bologna, 1996, p. 130.

4 Nell'abbracciare i limiti cronologici dell'età umbertina (1878 – 1900), si adotta una prospettiva tradizionale e largamente condivisa, considerando il periodo giolittiano come una sorta di cesura, anche in rapporto alle politiche educative; in questo senso, si possono richiamare i giudizi di S. Lanaro (cfr. « Alla fine risulta lui, Giolitti, la vera parentesi della storia d'Italia; non il fascismo» in S. Lanaro, Nazione e lavoro, Venezia, 1979, p. 16) e R. Romanelli (L'Italia liberale, Bologna, 1979) e anche la distinzione cronologica di E. De Fort ne Storia della scuola elementare in Italia, cit.

esigenze di “unità nazionale”, in un contesto qual è quello dell'Italia umbertina, di crescenti tensioni sociali e autoritarismo. Se l'emergere di queste tendenze è stato largamente evidenziato dalla storiografia, che si è occupata tanto delle problematiche più generali dell'Italia liberale quanto nello specifico di scolarizzazione, alcune questioni, legate più precisamente alle trasformazioni che investono la scuola elementare in questo periodo sono rimaste abbozzate: ad es. considerando l'intensa stagione di riforme crispine, quali sono stati gli effetti a livello normativo e amministrativo sulle strutture scolastiche? Attraverso quali dispositivi si sono tradotte le tendenze, sempre più nazionaliste e reazionarie, che emergono soprattutto nel corso degli anni '90, in ambito educativo? E quali le conseguenze dei provvedimenti repressivi negli anni '90? In altre parole, quale sia l'evoluzione delle politiche educative, in un momento di crisi del liberalismo ottocentesco, costituisce l'interrogativo aperto della ricerca. La retorica sulla scuola e la sua dimensione pubblica; la legislazione e le controversie scolastiche; la disciplina del lavoro manuale e, infine, uno specifico campione di libri di lettura per il biennio elementare inferiore rappresentano i principali campi di indagine di questa ricerca.

Il contesto storiografico nazionale e internazionale di riferimento

Parlando di politiche scolastiche, senza accennare alle condizioni materiali del sistema educativo nazionale, si rischierebbe di distorcerne la rilevanza e l'efficacia. La storiografia d'altra parte, ha dedicato - a partire dagli anni '70 - una notevole attenzione a questo tema e alle sue ricadute nel processo di costruzione dell'identità nazionale. Un riferimento ancora valido restano gli studi di G. Vigo e di G. Talamo sul rapporto, per parafrasare il titolo di un celebre saggio, tra sviluppo economico e istruzione in Italia, che forniscono un quadro analitico dell'evoluzione del sistema scolastico nella penisola, dei suoi progressi e delle sue lacune dall'Unità.⁵ G. Talamo ha insistito sull'importanza di una prospettiva di ricerca che tenesse conto dei profondi squilibri fra le province italiane, fra comuni urbani e rurali, fra alfabetizzazione maschile e femminile, dipendenti non solo dalla pesante eredità degli stati preunitari, ma anche dalle diverse attuazioni delle leggi post-unitarie. Quello che ne risulta è un quadro fortemente disomogeneo che vede, ad es., già all'inizio degli anni

5 G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, 1971; G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, a c. di L. Pazzaglia e R. Sani, Brescia, 2001, pp. 47 - 74; C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, 1971.

'80, il Piemonte avvicinarsi ai livelli di alfabetizzazione della Francia, mentre alcune aree italiane (Sicilia, Calabria, Basilicata) mantenere tassi altissimi di analfabetismo, quasi invariati rispetto a vent'anni prima.

Di fronte alla fragilità del sistema scolastico italiano, sono fiorite molte riflessioni, che hanno coinvolto, i temi dell'identità nazionale e delle eredità del periodo liberale; se si pensa, infatti, ad una scuola come strumento di nazionalizzazione del popolo, appare chiaro che il percorso italiano risulti zoppicante: di «nazionalizzazione contrastata e imperfetta» hanno parlato S. Soldani e G. Turi, nell'introduzione alla collezione di saggi *Fare gli italiani* (Torino, 1993), che riunisce i contributi di alcuni studiosi intorno al tema del rapporto fra scuola e “cultura” nell'Italia contemporanea, laddove “cultura” non va intesa non nel suo significato élitario o intellettuale, ma, sulla scia degli studi di C. Geertz, come l'insieme dei saperi condivisi da una società e come «punto forza» nella definizione dell'identità nazionale. Deficitario appare in primo luogo, l'impegno dei Comuni e dello Stato nell'organizzare un sistema scolastico nazionale, alla base, secondo questa interpretazione, di un percorso che avrebbe incoraggiato l'insorgere del fascismo. In un saggio del 2004, dedicato all'evoluzione dell'insegnamento della storia nelle scuole italiane lungo tutto l'Ottocento, A. Ascenzi ha insistito sulla difficoltà, all'indomani dell'Unità, che incontrò la messa a punto di programmi scolastici efficaci e coerente sulla storia nazionale:⁶ il fatto che la storia risorgimentale, non fosse prevista dai programmi ministeriali, fino agli anni '80, risulta la prima contraddizione nella vicenda italiana.

Scuola e nazione rappresentano ormai un binomio storiografico consolidato, a partire dall'intensa stagione di ricerca sui nazionalismi e dalla grande risonanza che hanno avuto gli studi di E. Hobsbawm, B. Andersen e G. L. Mosse, per citarne solo alcuni. Non è un caso che proprio alla Rivoluzione francese, grande catalizzatore dei nazionalismo europeo, risalga l'idea che per la creazione di una nazione moderna non si potesse prescindere da un'educazione nazionale del popolo, come ha sottolineato D. Julia;⁷ ma, considerando ancora il contesto francese, sono state soprattutto le politiche e le pratiche educative della Terza Repubblica ad aver attirato l'attenzione degli storici: si possono citare, tra i numerosi studi, i contributi di F. Chanet e di Y. Déloye, entrambi apparsi negli anni '90, che affrontano da prospettive diverse alcune problematiche comuni, intorno ai

6 A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale*, Macerata, 2004; cfr. anche S. Soldani, *Il Risorgimento a scuola. Incertezze dello Stato e lenta formazione di un pubblico di lettori*, in E. Dirani a c. di), *Alfredo Oriani e la cultura del suo tempo*, Ravenna, 1985, pp. 133 – 172.

7 D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir*, Paris, 1981.

temi della nazionalizzazione e della cittadinanza. Ne *L'école républicaine et les petites patries*, il primo ha rimesso in discussione la questione della nazionalizzazione delle culture locali, portata avanti attraverso le politiche scolastiche dagli anni '80 dell'800, mettendo in evidenza le tensioni e la complessità delle pratiche d'insegnamento; da una prospettiva influenzata dalle ricerche di M. Foucault, Déloye ha analizzato invece la convivenza di due distinti ideali di cittadinanza, proposti dai manuali scolastici francesi, rilevando due principali filoni, fondati rispettivamente sulla tradizione laica e cattolica.⁸ Nonostante le numerose critiche, questi studi hanno avuto il pregio di mettere in luce la complessità e l'ambiguità del processo di nazionalizzazione, considerando proprio il caso "per eccellenza" della Francia della Terza Repubblica.

Nell'ambito degli studi sulla costruzione dell'identità nazionale, a proposito dell'uso dei manuali scolastici come fonte storica, A. Choppin ha ricordato come « la concezione – e la messa in opera – di una politica del libro scolastico appare come uno degli elementi essenziali della costruzione identitaria delle nazioni moderne: ogni paese possiede una regolamentazione in materia [...]. Il libro scolastico fu a lungo - ed è ancora, come dimostrano alcune recenti e vive polemiche - considerato dai contemporanei come uno dei simboli della nazione».⁹ Si può sostenere, infatti, che lo studio dei manuali e dell'editoria scolastica ha ricevuto, negli ultimi due decenni, un grande impulso tanto in Francia quanto, con un certo ritardo, in Italia: basti pensare alla banca dati per i testi scolastici Emmanuelle.¹⁰

Riconsiderando la centralità e la validità stessa del paradigma nazionale, anche in ambito storico-educativo, molti studiosi hanno posto l'accento su dinamiche transnazionali, prendendo in esame la circolazione internazionale di modelli, teorie e pratiche pedagogiche, oppure ripensando alle politiche scolastiche nazionali nel quadro geo-

⁸ F. Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, 1997; I. Déloye, *Ecole et citoyenneté*, Paris, 1994.

⁹ A. Choppin, *L'histoire des manuels scolaires: une approche globale*, in "Histoire de l'éducation", 9, 1980, pp. 1 - 25; id., *Politique du livre scolaire et construction de l'identité nationale dans la France du XIXe siècle*, in P.-L. Ballini e G. Pécout, *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, Venezia, 2010, pp. 189 - 205.

¹⁰ G. Chiosso, *Tra artigianato ed imprenditorialità. L'editoria per la scuola nel secondo Ottocento*, in "Contemporanea", 2, 2000, pp. 333 - 355; Id., *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, 2000; Id., *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820 - 1943)*, Brescia, 1998; Id. (a c. di), *Teseo. Tipografi ed editori scolastici nell'Europa dell'Ottocento*, Milano, 2003; I. Porciani, *L'industria dello scolastico*, in id. (a c. di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, 1983, pp. 473 - 491; id., *Improvvisazione pedagogica e controllo del sapere: i libri di testo per le elementari nei primi decenni unitari*, in "Educazione oggi", 1, 1980, pp. 90 - 11; M. Galfrè, *Il Regime Degli Editori. Libri, Scuola e Fascismo*, Roma-Bari, 2005.

politico più allargato offerto dagli imperi coloniali.¹¹ L'intrinseca debolezza che caratterizza il processo di alfabetizzazione nell'Ottocento italiano - largamente sottolineato dalla storiografia - non dev'essere preso come un invito a concepire l'insieme delle politiche educative in modo indifferenziato o omogeneo; per quanto concerne gli ultimi due decenni del secolo, alcuni studiosi – da F. Chabod a M. Raicich e più recentemente M. Nani - hanno posto l'accento su alcune tendenze di fondo, come l'emergere, con le aspirazioni a fare dell'Italia una Terza Roma, di una visione sempre più militarizzata della cittadinanza.¹² Tuttavia, gli effetti di questo nuovo atteggiamento sulle scelte politiche, in materia di scuola elementare, non sono state oggetto finora di una riflessione organica, che ne consideri le specificità e vada oltre un'interpretazione strettamente culturalista. Questo percorso di ricerca mira a rileggere le politiche scolastiche degli ultimi decenni del secolo, tenendo conto, da una parte, delle nuove esigenze di controllo sociale e disciplinamento e, dall'altra, di nazionalizzazione, considerando diversi piani: dall'analisi del discorso pubblico sulla scuola, la ricerca si sposta sulle trasformazioni della legislazione (sui maestri e le maestre elementari) e, dove possibile, sulla sua applicazione, per approfondire infine la disciplina del lavoro manuale-educativo e dei libri di lettura.

11 C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner (a c. di), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Frankfurt-New York, 2004; P.-J., Saunier, *Les régimes circulatoires du domaine social 1800-1940 : projets et ingénierie de la convergence et de la différence*, "Genèses", n. 71, 2008, pp. 4-25; D. Matasci, *Le système scolaire français et ses miroirs (1850 - 1914)*, in "Histoire de l'éducation", n. 125, 2010, pp. 5 - 26. Per quanto riguarda un quadro comparativo: D. Tröhler, T. S. Popkewitz e D. F. Labaree, *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century*, New York, 2011. P.L. Ballini e G. Pécout, *Scuola e nazione in Francia e in Italia nell'Ottocento*, cit.

12 F. Chabod, *Storia della politica estera in Italia dal 1870 al 1896*, vol. I, bari, 1951; M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, 1996; M. Raicich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, 1981; M. Nani, *Ai Confini Della Nazione. Stampa e razzismo nell'Italia di fine Ottocento*, Roma, 2006.

Lo stato dell'arte sul tema della ricerca e la collocazione del lavoro di dottorato al suo interno

1. La scuola nel discorso pubblico¹³

La prima parte della ricerca affronta il discorso pubblico sulla scuola, a partire dai primi anni '80, quando cioè ha inizio la discussione parlamentare per la riforma elettorale. Il 1882, anno dell'approvazione della nuova legge che allarga il suffragio maschile a 2 milioni di individui, può essere considerato, da molti punti di vista, una data simbolica e controversa, come ha sottolineato anche R. Romanelli: da una parte, segna la ratifica dell'alleanza internazionale tra Italia, Prussia e Austria-Ungheria, all'insegna della conservazione dell'ordine sociale, e dall'altra vede il primo deputato socialista, A. Costa, sedere in un seggio parlamentare. Seguendo la lettura di Romanelli,¹⁴ nel dibattito si confrontavano due modelli: uno dottrinario che individuava nel censo, ovvero nell'imposta diretta sul reddito, la garanzia della capacità dell'elettore, e uno democratico, che invece trovava nelle istituzioni nazionali della scuola e dell'esercito, come nel valore militare e civile e militare, le basi della cittadinanza. Nel testo definitivo, in effetti, il censo - abbassato ad un minimo di 19.80 L. annue - restò fra i requisiti di voto, la maggiore età venne portata a 21 anni, passò dopo lunghe discussioni lo scrutinio di lista (doppio turno).¹⁵ La novità era rappresentata dal fatto che l'aver ottenuto almeno la licenza elementare (per il corso inferiore) oppure dar prova di saper leggere e scrivere divennero

¹³ Con discorso pubblico ci si riferisce qui a quei discorsi, opinioni, espressioni pronunciati quasi esclusivamente da uomini politici in occasione di discussioni parlamentari, di conferenze o di comizi elettorali per lo più. Si escludono in questo modo altri soggetti in grado di agire della sfera pubblica come giornalisti e scrittori e si privilegia invece l'ambito istituzionale (discorsi parlamentari).

¹⁴ R. Romanelli, *Alla ricerca di un corpo elettorale. La riforma del 1882 e il problema dell'allargamento del suffragio*, in id., *Il comando impossibile*, Bologna, 1988, pp. 151 - 206.

¹⁵ Lo scrutinio di lista a doppio turno rimase in vigore fino al 1892, quando venne ristabilito il sistema uninominale, sempre a doppio turno. Questa legge, insieme ad una più severa normativa stabilita pochi anni più tardi che disciplinava le procedure d'iscrizione alle liste (talvolta poco trasparenti), portò ad una contrazione del corpo elettorale di ottocento mila unità, a testimonianza dell'atteggiamento scettico della classe politica nei confronti dell'allargamento del suffragio.

requisiti di per sè sufficienti per l'iscrizione alle liste elettorali.¹⁶ Sostenere che, nel discorso pubblico sull'istruzione, ad una retorica che vede la scuola come luogo di progresso e fondamento della società civile, se ne affiancasse un altro, che ne sottolineava invece il carattere destabilizzante, non aggiunge molto a quanto già notato, da E. De Fort, nella sua storia della scuola elementare nell'Italia liberale.¹⁷ In che modo e perché queste due posizioni, che si confrontano nel dibattito degli anni '80, confluiscono - nel corso degli anni '90 - fino a confondersi in una visione della scuola elementare dal carattere fortemente ambivalente (strumento di nazionalizzazione, di disciplinamento sociale, fucina di sobillatori, ...) resta invece da chiarire. Attraverso i discorsi dei principali sostenitori dell'idea che l'istruzione fosse "nutrimento" della società civile (Coppino in primis), si vuole ricostruire la metamorfosi del discorso politico sulla scuola, per mostrare come l'esigenza di vigilare su questa istituzione e prevenirne i possibili contagi socialisti (e anarchici) diventi una priorità della classe dirigente sul finire del secolo. L'instabilità sociale, le tendenze repressive che caratterizzano a più riprese questa fase (i provvedimenti contro i Fasci siciliani, le repressioni di anarchici e i socialisti, ecc.) e lo stress a cui fu sottoposto, in crescendo, il regime liberale spiegano d'altra parte l'emergere delle preoccupazioni della classe dirigente.

Fonti: Discussioni parlamentari sulla riforma elettorale e su altri progetti di leggi, discussioni annuali sul bilancio di previsione del Ministero della Pubblica Istruzione; conferenze e discorsi di uomini politici.

2. Dimensioni pubbliche della scuola

Attraverso l'analisi di alcuni casi di studio, la ricerca mira ad arricchire e ridiscutere la questione della dimensione pubblica e sociale della scuola, tentando di rispondere ad alcuni interrogativi senza per questo avere la pretesa di esaurire un argomento di così ampio respiro: in che occasioni la scuola ha goduto di una visibilità pubblica? Chi ne risultava coinvolto? Quali significati politici venivano valorizzati? Verranno esaminati tre

¹⁶ La legge prevedeva che bastasse una dichiarazione redatta di proprio pugno di fronte ad un notaio e due testimoni per certificare la capacità elettorale di chi non avesse frequentato la scuola dell'obbligo o non rientrasse in altre categorie. Erano ammessi all'iscrizione inoltre una serie di categorie di piccoli contribuenti, di decorati al valore civile e militare, di impiegati pubblici e funzionari dello stato di vario livello, nonché i licenziati dall'esercito con il grado di sottotenente o chi avesse frequentato con successo la scuola reggimentale. Il corpo elettorale passò così a contare su circa 2 milioni di elettori (6.9% della popolazione) rispetto ai 2.2% inclusi secondo i criteri precedenti.

¹⁷ E. De Fort, Storia della scuola elementare in Italia dall'Unità al fascismo, cit., p. 130 e ss.

diversi casi di studio: 1. la «Festa degli alberi», una festa pensata esclusivamente per le scuole e istituita da G. Baccelli alla fine degli anni '90, infine proclamata festa nazionale nel 1902; mutuata dall'Arbor Day americano, questa festa scolastica intendeva sensibilizzare i più giovani alla cura del territorio, all'interno di un più vasto progetto – come si vedrà – di rilancio del lavoro manuale e della vita rurale; 2. la celebrazione per i cinquant'anni dello Statuto (1898), che coinvolse direttamente molte scolaresche nelle celebrazioni svolte a Torino e che coincisero con l'anniversario dei moti; 3. l'ultimo caso riguarderà la festa annuale del 20 settembre nelle scuole.

Il tema delle celebrazioni nazionali mette in gioco molte questioni (dalla scelta delle date da festeggiare all'organizzazione e lo svolgimento delle feste) legate alla memoria storica e la costruzione dell'identità nazionale; negli ultimi due decenni, sulla scia del grande interesse storiografico sull'argomento è emerso – grazie agli studi di I. Porciani, M. Baioni e C. Brice - soprattutto il carattere contrastante e spesso irrisolto delle rappresentazioni pubbliche della nazione Italia.¹⁸ Un carattere, quello della conflittualità, che è stato ribadito anche da E. Gentile,¹⁹ sebbene quest'ultimo abbia insistito piuttosto sul fatto che lo scontro tra diverse concezioni identitarie sia intrinseco ad ogni storia nazionale; quello che merita un approfondimento – ha ricordato Gentile - sono invece le peculiarità dei singoli casi nazionali. In questa direzione, per la seconda metà dell'Ottocento, I. Porciani ha sottolineato come la decisione di non celebrare la nazione tout court (ma la monarchia con la Festa dello Statuto)²⁰ abbia marcato il percorso italiano all'insegna dell'egemonia sabauda. Di come queste celebrazioni fossero recepite nelle scuole del regno, si è occupata la stessa Porciani, individuando alcuni caratteri ricorrenti:²¹ 1. l'impostazione militaresca; 2. la consuetudine a premiare gli alunni più meritevoli con una distribuzione di premi; 3. la promozione di un'immagine salvifica della scuola condita dalla retorica del self-help.

¹⁸ C. Brice e M. Baioni (a c. di), *Celebrare la nazione. Anniversari e commemorazioni nella società contemporanea*, in "Memoria e ricerca", 34, 2010; M. Baioni, *Risorgimento conteso. Memorie e usi pubblici nell'Italia contemporanea*, Reggio Emilia, 2009; id., *Rituali in provincia. Feste e commemorazioni civili a Ravenna (1861-1975)*, Ravenna, 2010; M. Isnenghi, *L'Italia in piazza: i luoghi della vita pubblica dal 1848 ai giorni nostri*, Bologna, 2004; id., *I luoghi della memoria*, Roma-Bari, 2010.

¹⁹ E. Gentile, *La Grande Italia. Mito della nazione nel XX secolo*, Roma-Bari, 2006, p. XI.

²⁰ Il nome originario della celebrazione era in realtà "Festa dello Statuto e dell'Unità nazionale", ma come ha fatto notare I. Porciani, la seconda parte del nome si è subito persa, rivendicandone il carattere sabauda.

²¹ I. Porciani, *Le feste della nazione*, Bologna, 1997.

I casi di studio, che questa ricerca intende affrontare, mirano ad allargare e ridiscutere la questione della dimensione pubblica della scuola, del processo di nazionalizzazione e del suo coinvolgimento diretto nella celebrazione della nazione.

Fonti: Per quanto concerne la Festa degli alberi, la maggior parte del materiale è inedito e conservato presso l'Archivio centrale di Roma (fondo del Gabinetto del ministro Guido Baccelli), mentre per il cinquantenario dello Statuto e le celebrazioni del 20 settembre si fa riferimento alle circolari ministeriali (pubblicate sul Bollettino Ufficiale della Pubblica Istruzione, BUMPI d'ora in poi) e altro materiale a stampa (opuscoli, edizioni speciali curate per l'occasione da insegnanti o uomini politici, ...), resta da valutare anche la possibilità di sondare qualche giornale dell'epoca.

3. Legislazione e controversie scolastiche (1886 - 1903)

Oggetto di questo capitolo è il controverso rapporto fra il maestro, le istituzioni periferiche (prefetto, amministrazioni comunali, consigli scolastici provinciali) e centrali (ministero della pubblica istruzione): si tratta di un impianto che rimane quasi inalterato dal momento della sua fondazione (legge Casati) fino al 1911, che tuttavia subisce, proprio in età umbertina, alcune significative evoluzioni. S'intende dimostrare come, dalla seconda metà degli anni'80 e soprattutto nel corso del decennio successivo, mentre viene discusso il miglioramento delle condizioni economiche degli insegnanti elementari, s'inasprisca il controllo politico sulla scuola.

Questa riflessione s'inserisce nel contesto più ampio di una serie di riforme, portate avanti da F. Crispi - dal nuovo rilievo che assume il prefetto ai provvedimenti contro socialisti e anarchici, all'istituzione del Casellario politico - che segnano, come ha definito Melis, il passaggio da "guardiano notturno" a "vigile controllore" del nuovo apparato statale.²² Non essendo la scuola investita direttamente da grandi riforme, buona parte della storiografia si è limitata a sostenere che la maggior influenza della fase crispina sulla scuola si possa riscontrare nel farsi spazio di una sensibilità di stampo più nazionalista, testimoniata dai nuovi programmi didattici del 1888 e ancor più del 1894, dai libri di testo, ecc. Esistono poi molti studi che si sono occupati della figura del maestro in età liberale (formazione, status

22 G. Melis, Il Consiglio di Stato, in L. Minervini e L. Violante (a c. di), Storia d'Italia. Legge diritto giustizia, Annale XIV, Torino, 1998, p. 830.

sociale, condizioni economiche, rappresentazioni culturali, ecc.),²³ ma nessuno finora ha indagato,²⁴ se non in modo marginale, i delicati equilibri di potere, che intorno alla scuola e, in particolare, alla legislazione sulla condotta dei maestri, si venivano definendo in questo periodo: ribaltare la prospettiva, evidenziando l'emergere di un più deciso controllo politico sulla scuola, è uno degli obiettivi di questo studio.

È ben noto lo stato di assoluta subalternità di cui versavano gli insegnanti e, ancor più, le insegnanti elementari nei confronti del Comune: innanzitutto il maestro era assunto per concorso, indetto dal Consiglio scolastico provinciale o dal Comune, e da quest'ultimo veniva stipendiato. Semplificando la procedura di nomine, si può ricordare che, dopo un biennio di prova, potevano seguire sei anni di nomina provvisoria al termine dei quali, il maestro poteva ottenere la nomina a vita. Il Comune aveva così otto - dieci anni, in alcuni casi, per valutare l'idoneità del candidato. Al contrario, liberarsi di un maestro sgradito era piuttosto semplice: il cosiddetto "licenziamento intempestivo" subentrava in caso di violazione singole o ripetute di alcuni vaghissimi articoli della legge Casati, lasciando alle amministrazioni comunali un grandissimo margine d'azione. Non è difficile perciò immaginare quanto e con che facilità queste ultime potessero far leva su tali strumenti per allontanare i più malvisti. Il Consiglio scolastico provinciale fungeva da tribunale di prima istanza per dirimere le controversie, mentre al Ministero della pubblica istruzione giungevano i ricorsi.

Dai primi risultati della ricerca, sono emersi alcuni aspetti interessanti: 1. una forte conflittualità, per tutti gli anni '80, a livello locale fra amministrazioni comunali, consigli scolastici e insegnanti elementari, tale da indurre il ministero ad istituire un'apposita commissione consultiva per questo genere di controversie; 2. una nuova sensibilità verso il controllo politico sui maestri, che si esplicita anche a livello normativo; 3. un nuovo rilievo acquisito dalla figura del prefetto, anche negli affari riguardanti la pubblica istruzione. Con questo non si vuole certo sostenere che la causa principale di conflitto fra maestri e comuni fosse di natura esclusivamente politica, anzi le principali motivazioni riguardavano

23 R. Sani e A. Tedde (a c. di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, 2003. M. D'Ascenzo, *La scuola elementare nell'età liberale: il caso di Bologna 1859 - 1911*, Bologna, 1997; id., *Tra centro e periferia: la scuola elementare a Bologna dalla Daneo -Credaro all'avocazione statale (1911 - 1933)*, Bologna, 2006.

24 Del caso della maestra suicida Italia Donati, vessata dal sindaco prima e accusata poi di essere una donna di malaffare, è stato citato anche da C. Duggan, *La forza del destino*, Roma-Bari, 2010, pp. 314 - 320. Anche G. Vigo sottolinea il carattere conflittuale del rapporto fra maestri e istituzioni locali (G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, cit.).

la soppressione di classi o scuole, spesso indebite, oppure il pagamento degli stipendi, che mostrano - ancora una volta - il disinteresse o l'ostilità delle classi dirigenti locali rispetto alla questione dell'educazione del popolo.

A sostenere che le esigenze di sicurezza e di controllo politico coinvolgessero sempre più la scuola, lo dimostra l'evoluzione della legislazione sul licenziamento dei maestri. Attraverso alcuni passaggi normativi, vengono messi a punto strumenti di intervento contro chi si mostrasse politicamente scomodo: dall'«incapacità pedagogica», che significava altresì essere tacciato di socialismo, al più esplicito « avere fatto, tra gli alunni, propaganda di principii contrari all'ordine morale ed alla costituzione dello Stato» si testimonia un forte inasprimento della disciplina contro i maestri politicamente sgraditi nel corso degli anni '90.²⁵ Inoltre, il prefetto, già a capo del consiglio scolastico provinciale, ottiene anche la facoltà di denunciare e sospendere, indipendentemente dal comune e dal consiglio scolastico, il maestro, nel corso degli anni '90, a dimostrazione di come acquisisse un inedito rilievo anche in questo frangente.

Fonti: Legge Casati (RD. 13 novembre 1859, n. 3725), Legge Coppino (RD. 15 luglio 1877, n. 2962), Leggi sul miglioramento delle condizioni dei maestri elementari e sull'aumento di stipendio dei maestri stessi (RD. 9 aprile 1886, n. 3099 en. 3798), Regolamenti generale per l'istruzione elementare del 1888 e del 1895, Legge sul puntuale pagamento degli stipendi ai maestri elementari (RD. 26 marzo 1893, n.159), Legge sulle nomine, licenziamenti e stipendi dei direttori didattici e degli insegnanti elementari (RD. 19 febbraio 1903, n. 45); le relazioni annuali e i pareri della Commissione consultiva per le controversie scolastiche, pubblicate in BUMPI dal 1889. Per quanto riguarda le vicende personali di alcuni insegnanti elementari il materiale conservato presso l'Archivio centrale, Casellario penale.

4. Il lavoro manuale educativo

Nel corso degli anni '80 dell'Ottocento, fiorì un certo interesse, non solo fra educatori ed studiosi di pedagogia, ma anche fra alcuni uomini politici, intorno alla questione del lavoro manuale – educativo, delle sue finalità e delle sue possibili applicazioni nel contesto scolastico italiano. Ne danno conto le missioni pedagogiche di questi anni, tra cui la più famosa fu quella coordinata da A. Pick e patrocinata dal Ministero della pubblica istruzione, (1887) che attraversò molti Paesi europei visitando le scuole di educazione manuale dei fanciulli e di formazione di maestri specializzati. La scuola di Nääs in Svezia,

25 cfr. Art 7 della Legge sulle nomine, licenziamenti e stipendi dei direttori didattici e degli insegnanti elementari (RD. 19 febbraio 1903, n. 45).

meta principale della spedizione, costituiva l'esempio più avanzato nel campo. I benefici di questo genere di educazione erano stati d'altra parte descritti già, tra Sette e Ottocento, da Froebel, ideatore di un vero e proprio metodo pedagogico progressivo, e da Pestalozzi.²⁶ Pensata, in Italia, secondo due diverse tipologie, per le scuole rurali e per quelle urbane (e talvolta distintamente anche per bambini e bambine) l'educazione manuale consisteva generalmente nell'osservazione diretta e nello svolgimento di alcune attività pratiche: un esempio su tutti, il campetto scolastico, promosso dal ministro G. Baccelli, doveva servire a familiarizzare con le tecniche agricole e il lavoro nei campi.

Intorno a questo tema, due sono le finalità della ricerca: 1. dimostrare come il lavoro manuale assuma, nell'Italia degli anni '90, non solo un carattere disciplinante, ma una precisa vocazione politica all'interno di un progetto educativo più grande; 2. far emergere la dimensione transnazionale, pur considerando le peculiarità del caso italiano, della questione del lavoro manuale educativo, finora trascurata dalla critica.

Alla disciplina del lavoro manuale educativo, era sottesa, infatti, una particolare visione della cittadinanza, già emersa d'altra parte durante il dibattito per la riforma elettorale, l'idea cioè che l'elettore ideale dovesse essere individuato tra le schiere dei piccoli coltivatori della terra, lavoratori agricoli, magari analfabeti, ma attaccati alla proprietà. In questo senso, si traduce in pratica la convinzione che il lavoratore dei campi fosse garanzia di stabilità sociale, a differenza dell'operaio, che vivendo in città, poteva perciò facilmente entrare in contatto con i soggetti corrotti. Da questa prospettiva, si può meglio comprendere il progetto educativo del lavoro manuale-educativo e dei campicelli scolastici, che appaiono in tutta la loro contraddittorietà se si pensa che proprio negli ultimi anni '90, l'Italia stava vivendo una fase d'intensa industrializzazione.²⁷ Con l'approfondimento di questo tema, si coglierà l'occasione per tracciare un bilancio dell'effettiva diffusione del lavoro manuale-educativo in Italia, delle sue specificità nazionali, dei suoi agenti e dell'impatto della circolazione internazionale, attraverso i dati forniti dal ministero.

Fonti: P. Villari, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari*, Urbino, 1943; id., *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze, 1891; A. Pick, *Scritti pedagogici*, a c. di A. Momigliano, Udine, 1911 (altridocumentiee lette

26 J. C. Albisetti, *Froebel crosses the Alps: Introducing the Kindergarden in Italy*, in "History of Education Quarterly", 49, maggio 2009, pp. 159 - 169.

27 Con lo slogan "Istruire quanto basta, educare più che si può", Baccelli aveva presentato la riforma dei programmi scolastici del 1894, all'insegna di un approccio meno nozionistico e più pratico.

re sono conservati presso la biblioteca civica V. Joppi di Udine); A. Gabelli, *Del lavoro manuale educativo presso le scuole elementari in Francia*, BUMPI, vol. XI, dicembre 1885; P. Villari e A. Gabelli, *Sul riordinamento dell'istruzione elementare*, BUMPI, vol. XIV, febbraio 1888; E. Rossi, *L'istruzione pubblica agli Stati Uniti*, BUMPI, vol. XIV, febbraio giugno 1888; E. P. Paolini, *Lo stato e l'educazione e all'estero ed in Italia. Relazione a S.E. Il ministro della Pubblica Istruzione del regno d'Italia*, BUMPI, vol. XIV, novembre 1888; un'inedita relazione di una commissione speciale sul lavoro educativo, conservata all'Archivio Centrale di Roma; circolari e resoconti e altro materiale, forniti dal Ministero della Pubblica Istruzione sul lavoro educativo, e pubblicato sul *Bollettino*; le relazioni sull'applicazione del lavoro manuale e sulle attività della scuola di Ripantrasone sempre in BUMPI.

5. I libri di lettura per il biennio elementare²⁸

Nella sua ultima parte, questa tesi intenderà affrontare le rappresentazioni della cittadinanza attraverso l'analisi di un particolare gruppo di testi scolastici: i libri di lettura per il biennio elementare, approvati da due commissioni centrali, operanti tra il 1881 e '83 e tra il 1895 e '99. Promosse, ancora una volta, da G. Baccelli, queste ultime ebbero il compito di vagliare migliaia di libri di testo in circolazione, per tutti i gradi e tipi di scuola, con il fine di controllarne i contenuti, la forma e tentare di disciplinare così il mercato dello scolastico.²⁹ Se l'efficacia del lavoro delle commissioni resta discutibile, sotto molti punti di vista, esse forniscono uno specchio dei valori che il governo centrale intendeva promuovere e si costituiscono come il primo tentativo di instaurare un controllo forte (e in gran parte fallito) sull'editoria dello scolastico.

Proprio perché selezionati da un'apposito organo governativo, questi libri sono un osservatorio privilegiato e, sebbene lo studio dei libri di testo abbia goduto, negli ultimi

²⁸ Si tratta solamente di una proposta per abbozzare l'ultimo capitolo; i libri di testo e il materiale concernente le Commissioni centrali per i libri di testo verranno presi in considerazione solo a partire dal secondo semestre del 2012.

²⁹ Non esiste una ricca bibliografia sulle Commissioni centrali per i libri di testo il cui riferimento principale resta. A. Barausse, *Il libro per la scuola dall'Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla legge Gentile (1861 - 1922)*, Macerata, 2008; cfr. anche F. Cristiano, «Tropicale ricchezza della flora libraria...». *L'editoria scolastica nell'Italia unita*, in "Accademie e Biblioteche d'Italia", LXV, 3, 1997, pp. 23- 40. Anche il materiale archivistico, conservato all'Archivio Centrale di Stato di Roma è in parte lacunoso sull'argomento. La tesi di laurea di D. Pedol (*Il problema del controllo statale dei libri di testo per le elementari nell'Italia dell'Ottocento*, depositata presso la Biblioteca di lettere e filosofia dell'Università degli studi di Firenze e discussa nel 2000, relatrice prof.ssa S. Soldani) è attualmente il lavoro più completo, disponibile sull'argomento.

anni, di una grande fortuna storiografica in Italia,³⁰ la scelta di concentrarsi su un campione specifico permetterà di confrontare i contenuti approvati ufficialmente da queste istituzioni, con quelli proposti da altri testi per l'infanzia che non passarono il vaglio, ma che godettero di una grandissima circolazione.

Metodologia

Le varie tipologie di fonti coinvolte in questo lavoro impongono alcune riflessioni metodologiche di fondo; si richiamano qui solo alcuni punti per incoraggiare la discussione: a) l'analisi del discorso politico vanta una grande tradizione di studi e contributi metodologici, tra i quali l'analisi fondata sulla teoria della distinzione (DTA) sembra fornire strumenti critici interessanti; si tratta di considerare ogni forma discorsiva come il frutto di una distinzione preliminare, che ne determina e circoscrive i contenuti. Tentando di rilevare i meccanismi di distinzione, nel discorso pubblico, si vuole ricostruire l'insieme di valori e idee, spesso ambivalente, contrastante o ambiguo, che legittima o delegittima di volta in volta la scuola³¹ b) la scelta di utilizzare i libri di lettura³² come fonte principale, si basa su diverse ragioni (spesso ad es. l'unico libro a disposizione nelle classi inferiori). Nel campione in questione, che riunisce un numero considerevole di volumi (23 per la prima Commissione e un centinaio per la seconda) ci si servirà di metodi qualitativi d'analisi e, in parte, quantitativi. Attraverso un approccio quantitativo, ad esempio, è possibile evidenziare quali case editrici e quali autori vennero favoriti dalle Commissioni; mentre, da un punto di vista qualitativo, verranno analizzate le "immagini"

³⁰ Tra i molti contributi che sono apparsi su questo tema, negli ultimi anni richiamo A. M. Banti, *Sublime madre nostra*, Roma-Bari, 2011 e A. Ascenzi, *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy*, Macerata, 2009. In generale su questo tema cfr. anche S. Lanaro, *Il plutarco italiano: l'istruzione del popolo dopo l'Unità*, in C. Vivanti (a c. di), *Storia d'Italia, Intellettuali e potere, Annale IV*, Torino, 1981.

³¹ Ad es., durante il dibattito degli anni '80, ma anche oltre, si esplicita spesso una distinzione che serve a delegittimare la scuola, fra città e campagna, che segna una vera e propria geografia morale della penisola. Mentre la campagna e il contadino vengono presentati come emblemi della stabilità sociale (quest'ultimo risparmiatore, attaccato alla proprietà, obbediente), la città diventa luogo di disordini sociali, perché popolata da spostati, che magari hanno ricevuto più facilmente una qualche istruzione, a differenza dei contadini, ma che rappresentano comunque delle minacce sociali. Ecco allora che la scuola non solo non contribuisce al bene della nazione, ma anche può metterne a rischio la stabilità. Questo argomento, utilizzato dai detrattori della riforma elettorale nell'82, non era destinato a spegnersi in fretta, ma ricorrerà più tardi, nelle parole del min. Baccelli, presentando le linee di fondo della riforma dei programmi del 1894.

³² P. Bianchini, *Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia: il libro scolastico*, in *"Contemporanea"*, III, 1, gennaio 2000, pp. 175 e ss.

del buon cittadino, del buon lavoratore e quelle dell'alterità e la loro interazione;³³ c) approfondire i temi della disciplina, della sicurezza e del controllo sociale senza affrontare almeno marginalmente l'opera di M. Foucault risulta piuttosto difficile; via negationis, si può premettere che ciò non interessa ai fini di questa ricerca è l'analisi dei rapporti di forza - tra maestro e allievi – di cui si parla in *Sorvegliare e punire*,³⁴ collocando la scuola tra le istituzioni disciplinari. Più interessanti invece appaiono le suggestioni del filosofo (soprattutto ne *L'ordine del discorso*)³⁵ sul rapporto sapere-potere, sui processi di strutturazione dei campi del sapere (come la pedagogia) e delle sue interazioni con le pratiche di legittimazione.

33 Cfr. F. Pingel, *Guidebook on Textbook Research and Textbook*, Paris, 1999.

34 M. Foucault, *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*, Torino, 2004.

35 M. Foucault, *L'ordine del discorso*, Torino, 2004.

Struttura provvisoria della tesi:

Titolo provvisorio:

«L'occhio vigile dello Stato». Politiche scolastiche dell'età umbertina (1878 - 1900)

I. La scuola nel discorso pubblico

- I.1 «La fabbrica degli elettori»? Scuola e riforma elettorale all'inizio degli anni '80
- I.2 L'analisi del discorso politico sulla scuola: alcune considerazioni metodologiche
- I.3 Legittimazione e delegittimazione dell'istruzione pubblica nel discorso pubblico (1877 - 1900)
- I.4 Altri mondi possibili: esercito, educazione fisica ed educazione civica

II. La dimensione pubblica della scuola

- II.1 La Festa degli Alberi nella sua trascrizione italiana di fine secolo(1898)
- II.2 Il cinquantenario dello Statuto e il 20 settembre a scuola

III. «Sunt bona mixta malis».

La legislazione sui maestri elementari in età umbertina (1886 - 1903)

- III. 1 Condizioni lavorative, nomine e licenziamenti degli insegnanti elementari dalla Legge Casati al 1903
- III. 2 Contraddizioni, esasperazioni del sistema: alcuni esempi
- III. 3 «Bisogna difendere la scolaresca»: l'inasprimento del sistema disciplinare
- III.4 Il caso di Achille Mariani

III. «Torniamo al lavoro!»! L'educazione al lavoro manuale tra curiosità pedagogica e progetti politici

- III.1 Agenti e networks internazionali della circolazione di pratiche e idee pedagogiche negli ultimi decenni del secolo
- III.2 «Ara, Aratum, Arbor Patibuli»: le politiche del lavoro manuale-educativo e la riforma dei programmi elementari 1894.

IV. Cittadinanza e lavoro nei libri di lettura per il biennio elementare

- IV.1 Le Commissioni per i libri di testo (1881 - 1883 e 1895 - 1899)
- IV.2 Il buon cittadino, il bravo lavoratore nei libri di lettura per le scuole elementari
- IV.3 Rappresentazione della cittadinanza in una prospettiva di genere