

“Il diritto all’istruzione nell’evoluzione della scuola italiana”

Simonetta Polenghi

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Abstract

In questo intervento intendo brevemente mettere in luce le difficoltà che storicamente hanno segnato la piena realizzazione del diritto all’istruzione nella storia della scuola italiana, dall’Unità a oggi, centrando l’attenzione su alcuni snodi specifici: l’accesso all’istruzione di base; l’accesso all’istruzione secondaria e superiore; il ritardo ancora più marcato per le ragazze; il grave ritardo per l’accesso all’istruzione per gli scolari disabili; il significato della scuola media unica.

Introduzione

Se si guarda alla storia della scuola in età moderna, si registra una fortissima divaricazione in ordine all’accesso all’istruzione tra i figli dei ceti popolari e i figli dei ceti abbienti. Limitando il discorso a quando lo Stato venne a farsi carico, in modo graduale, del sistema scolastico, in precedenza controllato dalla Chiesa, grazie a Congregazioni religiose per quanto riguarda l’istruzione secondaria (segnatamente Gesuiti, Barnabiti e Somaschi per i ragazzi; monasteri ed educandati per le femmine), mentre privati e sacerdoti per pochi soldi o per carità fornivano un’istruzione di base, troviamo appunto una netta distinzione tra scuola di base per il popolo e scuola secondaria per pochi. In realtà questo tratto contraddistingue non solo la scuola italiana, ma quella del mondo Occidentale, in Europa e nelle Americhe. L’accesso all’istruzione di tipo liceale, che garantiva poi l’ingresso all’università, era subordinato alla conoscenza della lingua latina, che costituiva lo sbarramento culturale, ma in realtà sociale.

Nell’Italia sabauda questo sbarramento rimase un punto fermo, mentre via via si allargò l’accesso delle masse all’istruzione di base e si combatté la piaga dell’analfabetismo. Questo differente approccio, di cura per l’estensione di una cultura elementare e invece di chiusura per l’accesso ai livelli secondari e superiori del sapere è stato motivato con la cosiddetta “teoria dei due popoli”, secondo la quale occorre fornire gradi diversificati di conoscenze alle classi sociali, in aderenza a una visione conservatrice, ma anche realistica della situazione economico-sociale di un paese largamente agricolo e con limitato sviluppo industriale e del terziario.

L’origine di questa teoria risaliva al Settecento e all’Illuminismo pedagogico europeo. I *philosophes* avevano come motto il kantiano *Sapere aude*, osa sapere, abbi il coraggio di servirti della tua ragione in modo autonomo, senza dipendere da altri, senza fidarti del giudizio di altri, ma intendevano questo motto in senso filosofico, ovvero come rifiuto dell’*auctoritas*, dell’*ipse dixit*, come non riconoscimento della filosofia aristotelico-tomista insegnata dalla Compagnia di Gesù,

come dubbio cartesiano sul sapere tradizionale e messa tra parentesi, quando non di netto rifiuto, delle dottrine religiose. Il dubbio radicale e lo sviluppo autonomo della ragione, in teoria applicabili da ogni uomo in quanto tale, divenivano tuttavia problematici se esercitati effettivamente da tutti. Questo fu il problema affrontato dalla *Volksaufklärung*, in *primis* in Germania.

Gli illuministi si ponevano l'obiettivo di sollevare il popolo dall'ignoranza e dalle tenebre, per favorire con ciò un miglior funzionamento della società e una diffusione del progresso scientifico e civile. Circa la quantità di Lumi da diffondere presso il popolo, però, gli uomini di Stato e i pedagogisti non avevano un'identica opinione: persisteva il timore che fornire istruzione al popolo significasse favorire l'abbandono delle campagne e l'allontanamento dalla chiesa, con il rischio di formare degli atei, degli spostati e di diffondere ambizioni sociali pericolose per la stabilità dello Stato.

I sostenitori dell'Illuminismo per i contadini (*Bauernaufklärung*) obiettavano che propagare i Lumi nelle campagne avrebbe rafforzato lo Stato, sia sotto il profilo economico che sotto quello di controllo sociale. Solo colui che governa in modo tirannico un popolo bruto, dicevano, non deve diffondere l'istruzione. Il nucleo del ragionamento era di carattere politico e risiedeva nel diverso modo di concepire il potere: il dispotismo puro si regge sulla coercizione, che esige ignoranza e obbedienza cieca e passiva, mentre il dispotismo illuminato si fonda sulla accettazione consapevole delle leggi da parte del suddito e sulla sua adesione personale al sistema politico-sociale del paese.

A forme di potere rozzo e brutale, garantito da forme coercitive di controllo fisico si sarebbero dovute sostituire modalità più raffinate di controllo sociale, introducendo più strumenti volti a favorire l'interiorizzazione di norme. Al poliziotto di sarebbe dovuto sostituire il maestro: instillare valori, far sì che i sudditi aderissero volontariamente alle leggi e tenessero volontariamente un comportamento etico avrebbe significato rendere superflui il carcere, la tortura e la pena di morte. La religione, razionalmente spiegata, diveniva il perno di questa ideologia.

I filantropi della *Bauernaufklärung* opponevano, dunque, ai chi temeva che la propagazione dei Lumi favorisse il diffondersi di idee rivoluzionarie, che, al contrario, solo colui che conosce i suoi doveri li può esercitare volentieri e non in modo cieco e passivo. Dare maggiori conoscenze ai contadini significava migliorare la loro condizione interiore, non certo stimolare desideri di ascesa sociale. Restava, così, irrisolta l'aporia insita nella *Volksaufklärung*: felicità del singolo e progresso dello Stato erano artificialmente armonizzati a favore del secondo: l'interesse del suddito restava, in sostanza, schiacciato dal peso di quello dello Stato, producendo nell'uomo un ampliamento cognitivo ed un miglioramento etico che non potevano e non dovevano tradursi in una mobilità sociale. Giustamente Lessing, nel 1788, avrebbe descritto "la felicità dello Stato" come "camuffamento della tirannia".

L'imposizione dell'obbligo scolastico, in Prussia e in Austria, nasceva, infatti, non solo dalla volontà dei sovrani di diffondere l'istruzione di base, ma anche dalla loro consapevolezza dell'importanza della scuola popolare quale veicolo di diffusione di valori trasmessi dall'alto. L'obbligo scolastico, dunque, per Federico II come per Maria Teresa non era tanto un provvedimento di carattere filantropico, quanto un meccanismo di disciplinamento sociale. In tal senso, l'insegnamento della religione veniva ad essere il cardine della scuola popolare, che doveva instillare nei ragazzi i valori dell'obbedienza, della sottomissione ai superiori, della laboriosità, facendo loro assimilare stabilmente l'etica cristiana. I Lumi, da dare ai contadini, quindi, dovevano essere «la giusta dose», ovvero l'educazione rurale non doveva essere né troppa, né pericolosa, per evitare di fomentare lo spirito di ribellione.

Questa concezione, nell'Ottocento, con l'affermarsi di un ceto dirigente borghese liberale e la nascita di nuovi Stati nazionali, quali l'Italia, vide l'inserimento, nel curriculum della scuola di base, dell'educazione civica o comunque dell'insegnamento dell'amor di Patria, che andava a sostituire, in un'ottica di secolarizzazione, quello religioso. Si mantenne però l'idea, come detto, dei due popoli: per la plebe era giusta ma sufficiente un'istruzione elementare, che veicolasse valori quali l'onestà, la laboriosità, l'amor di Patria, l'obbedienza, la parsimonia; per i figli della borghesia era aperta la strada all'istruzione secondaria.

1. L'accesso all'istruzione di base

In questo contesto si colloca la legge Casati, varata in regime di pieni poteri per il Regno di Sardegna esteso alla Lombardia il 13 novembre 1859, n. 3725, e poi via via estesa ai territori italiani annessi in seguito. La legge prescriveva l'obbligo scolastico, per maschi e femmine per il primo biennio di scuola elementare. Le punizioni per i genitori inadempienti erano rimandate a future disposizioni -la legge fu scritta rapidamente, sulla scorta della precedente legislazione scolastica sabauda e non si trovò, in poco tempo, l'accordo su questo punto, dato che non si volevano penalizzare i genitori abbienti che istruivano in casa i figli. La limitatezza della durata dell'obbligo, solo due anni, fu contestata dai lombardi: la legge austriaca, infatti, sin dalla *Allgemeine Schulordnung* teresiana del 1774 e poi con la *Politische Schulverfassung* del 1805, estesa al Lombardo-Veneto nel 1818, prevedeva un obbligo dai 6 ai 12 anni, per maschi e femmine.

L'arretratezza delle province meridionali condizionò la revisione di questo punto, perchè i governi liberali preferirono cercare di diffondere il più possibile una istruzione limitata di base presso le masse, anziché imporre una frequenza scolastica più lunga, che urtava contro la pratica del lavoro minorile, ampiamente diffuso nelle campagne. Parallelamente, si scelse di formare rapidamente molti maestri, con una cultura appena sufficiente, pur di far fronte a una situazione

drammatica. Insomma, prevalse -comprensibilmente- una logica della quantità a scapito della qualità.

In questa gradualità si collocava anche la Legge Coppino, varata il 15 luglio 1877 nel primo governo Depretis. La legge alzava l'obbligo solo di un anno, stabiliva le ammende per i genitori inadempienti, prevedeva un aiuto economico per i Comuni che ne avessero fatto richiesta: si trattava di un compromesso, che produsse effetti positivi però soprattutto nelle regioni del Nord, che peraltro già erano dotate di un buon numero di scuole. Il problema, infatti, era legato non solo alla povertà dei Comuni, cui spettavano le spese per l'istruzione elementare, ma pure al tessuto socio-economico. Il latifondo e il bracciantato non favorivano certo la frequenza scolastica. La scuola toglieva i bambini dal lavoro nei campi senza dar loro speranze di mobilità sociale. Inoltre, la legge istituì la materia scolastica "Diritti e doveri dell'uomo e del cittadino", terminologia chiaramente laica, di matrice rivoluzionaria, e non nominava invece la religione cattolica, che secondo la legge Casati era materia obbligatoria, aprendo così un contenzioso durato decenni.

L'ampliamento dell'istruzione di base e il suo rafforzamento, in termini di anni, si legava alla politica della Sinistra storica, che nel 1882 estese il suffragio, legando il diritto di voto anche alla provata capacità di leggere e scrivere. Inoltre, se i cattolici più intransigenti paventavano la diffusione della scuola, temendo che le masse potessero accedere a testi rivoluzionari (meglio un contadino ignorante ma devoto che un operaio rivoluzionario, si diceva), i ceti dirigenti liberali, in accordo con la pedagogia dei Lumi sopra espressa, ritenevano utile diffondere presso il popolo abilità di base e valori propri della classe borghese, secondo una pedagogia di dirozzamento delle plebi. Pertanto, non era auspicabile tenere il popolo in condizioni di subordinazione per ignoranza: piuttosto, esso andava educato alla coscienza nazionale.

La battaglia per la diffusione di una cultura di base fu portata avanti in età giolittiana, in corrispondenza del progresso economico delle regioni settentrionali, ove si richiedeva manodopera specializzata. Nel 1904 fu varata la legge Orlando, che alzava l'obbligo a 12 anni, sia pur limitatamente ai Comuni maggiori, ove si creò un corso cosiddetto popolare biennale, sostanzialmente per i figli degli operai e delle classi più basse. Contemporaneamente, la legge istituiva scuole festive e serali per contrastare l'analfabetismo degli adulti.

Tuttavia, il permanere del grave ritardo dei Comuni più poveri, soprattutto nel meridione, con sperequazioni anche nel trattamento economico del corpo insegnante, portò nel 1911 all'avocazione della scuola elementare allo Stato, grazie alla legge Daneo-Credaro, che lasciava comunque ai Comuni più grandi ed efficienti il controllo sulla scuola di base: un'autonomia che avrebbe poi tolto il regime fascista.

Nel 1923 Gentile alzò finalmente l'obbligo a 14 anni. Tuttavia, permaneva la segmentazione dei canali scolastici dopo il quinquennio di scuola elementare: il ginnasio inferiore, l'istituto tecnico inferiore, l'istituto magistrale inferiore aprivano alla secondaria superiore; il triennio della scuola complementare invece era senza sbocco.

Le statistiche relative all'analfabetismo mostrano un quadro in deciso miglioramento per le ragioni economicamente più avanzate e che, all'unità d'Italia erano già dotate di una rete efficiente di scuole e di un buon livello di alfabetismo, ovvero Piemonte, Lombardia, Liguria e Veneto (dal 1866). Ci mostra pure la lentezza del recupero nelle regioni meridionali, che ancora nel 1951 avevano tassi di analfabetismo oscillanti tra il 20 e il 30% della popolazione, nonostante i grandi sforzi messi in atto dall'ANIMI.

Possiamo dunque affermare che il diritto all'accesso all'istruzione di base si realizzò, durante il Regno d'Italia secondo un doppio binario: più rapido al Nord e assai più lento al Sud, in corrispondenza di diverse condizioni socio-economiche.

2. L'accesso all'istruzione secondaria e superiore

Come si è accennato sopra, una caratteristica di lunga durata del sistema scolastico (non solo italiano) fu costituito, per molto tempo, dalla strozzatura dell'accesso agli studi secondari. Anche la legislazione scolastica asburgica da Maria Teresa a Francesco I, la più avanzata del tempo, limitava decisamente l'accesso al ginnasio, che non fu innovato, conservando l'impianto curricolare dei collegi gesuitici. L'impronta moderna e laica del Ginnasio e del Liceo napoleonico, con un curriculum che includeva il diritto e il disegno, che dava spazio alle scienze ed escludeva il greco, andò perduta con la Restaurazione. A Milano, capitale del Regno Lombardo-Veneto, le classi sociali medio-basse però premevano per far raggiungere ai figli un livello più alto di istruzione e questi, quindi, affollavano le aule dei ginnasi, rassegnandosi ad apprendere il greco e il latino, inutili per chi non proseguisse gli studi all'università, e procurando forti preoccupazioni a Vienna, che temeva (non a torto) l'ascesa sociale, la disoccupazione intellettuale e la adesione a ideologie nazionalistiche. La forte domanda d'istruzione di questa classe, composta da piccoli bottegai e commercianti, impiegati nell'amministrazione civile e militare, ma anche da persone con lavori più umili, desiderosi di consentire ai figli una possibilità lavorativa migliore, fece quindi affollare i ginnasi e in seguito le scuole tecniche. Prima dell'unità, la *Realschule* nel Lombardo-Veneto fu infatti aperta con forte ritardo, e fu comunque ritenuta dai lombardi migliore della scuola e dell'istituto tecnico istituiti dalla legge Casati. Dopo l'unità, a Milano gli allievi delle scuole e istituti tecnici sopravanzarono per numero quelli dei ginnasi licei giù nel 1866/67.

Questo dato corrisponde al trend che si registrava nelle regioni settentrionali, ove il numero degli iscritti alla scuola e all'istituto tecnico era decisamente superiore a quello degli studenti di ginnasio e liceo, mentre nel sud, dove mancavano l'industria e un ceto medio forte, gli studi classici esercitavano comunque una forte attrazione.

Nel 1881 il Nord aveva quasi 19.000 iscritti al ginnasio, contro i 16.500 del Sud. Nel 1920 le cifre erano rispettivamente circa 25.000 e 31.000. Gli iscritti al Liceo nel Nord erano 5.700 nel 1881 e quasi 7.000 nel 1920, nel Sud rispettivamente 4.700 e 7.500. Ma gli iscritti alla scuola tecnica nel Nord crebbero da 12.000 a 78.000, nel Sud da 8.000 a 43.000. Gli studenti dell'istituto tecnico salirono nel Nord negli anni considerati da 4.000 a quasi 18.000, nel Sud da 2.200 a 12.600.

L'accesso all'Università era consentito solo a chi aveva terminato il Liceo (ovvero il Liceo classico). L'unica altra possibilità era data, secondo la legge Casati, a chi avesse frequentato la sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico, di 4 anni. Questi però poteva iscriversi solo alla Facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali. Questa strozzatura rimase anche con la Riforma Gentile: il ministro neoidealista, infatti, intese sfollare le aule della scuola e dell'istituto tecnico, rafforzando il ginnasio-liceo quale pilastro formativo del ceto dirigente e canale d'accesso alle facoltà universitarie. Il liceo scientifico, di soli 4 anni, costituiva una possibilità formativa più moderna e meno ancorata al modello classico, ma, come pure il rinnovato istituto magistrale, non permetteva l'accesso all'università. Il latino, oltre che al Ginnasio e Liceo classico, era presente nel Liceo scientifico, in quello femminile e nell'Istituto magistrale. La riforma Gentile, che migliorava il curriculum delle scuole secondarie, nella sua ansia di meritocrazia produceva un sistema scolastico secondario rigido, che garantiva una assai limitata mobilità sociale, dato lo sbarramento iniziale, dopo i 5 anni di scuola elementare e la restrizione d'accesso alle facoltà universitarie.

3. L'accesso femminile all'istruzione secondaria e superiore

La legge Casati non vietava alle ragazze l'iscrizione agli studi classici né a quelli superiori, per la semplice ragione che nel 1859 era impensabile che esse vi accedessero. La legge, infatti, usava il maschile e il femminile (scolari e scolare, alunni e alunne) solo per l'istruzione elementare e per quella normale (ossia le scuole per la formazione degli insegnanti elementari), poi usava non a caso solo il maschile. Ma la legge subordinava l'immatricolazione al possesso della licenza liceale; quindi, non precludeva *de jure* ma *de facto* alle giovani l'accesso all'università, in quanto i licei, come i ginnasi, erano esclusivamente maschili. Le ragazze, oltre che alle Scuole normali, potevano in alcune città iscriversi alle Scuole superiori femminili eretta da alcuni Comuni, come Milano già nel 1860, per rispondere a un bisogno sociale, ovvero dare alle figlie della borghesia una formazione laica (evitando loro di dover entrare in educandati religiosi). Tuttavia, queste scuole,

secondo l'autorevole pedagogista Aristide Gabelli, non potevano certo paragonarsi a licei, ma tutt'al più ad una specie di ginnasi inferiori o, meglio, di scuole tecniche. I *curricula* delle scuole normali (la cui popolazione studentesca rapidamente si andava femminilizzando), ma pure quelli delle scuole superiori femminili, erano riconosciuti unanimemente come insufficienti per accedere a studi universitari, ciò che valeva anche per la preparazione che ricevevano le fanciulle negli educandati e nei collegi religiosi.

Negli anni Settanta del secolo XIX, però, in Europa si registrò un ampio dibattito in ordine all'accesso delle donne all'università, sulla scia del quale il ministro Ruggero Bonghi, con il regolamento universitario del 3 ottobre 1875, aprì alle donne la possibilità di immatricolarsi. Egli, infatti, abolì l'esame d'iscrizione e fece esplicita menzione delle donne, ammettendole come studentesse al pari dei maschi, senza necessità per alcuno di un esame preliminare. Tuttavia, il provvedimento del ministro partenopeo, se riconosceva apertamente il diritto delle ragazze ad accedere agli studi superiori, era inficiato dal fatto che esse non possedevano la licenza liceale. In effetti, il ministro non intendeva affatto prendere un provvedimento rivoluzionario. Riteneva, piuttosto, di dare una giusta possibilità a quelle pochissime donne, di carattere "mascolino", che per merito potevano accedere agli studi superiori: si trattava cioè di pochissimi eccezioni, che non avrebbero intaccato il quadro sociale che vedeva la donna borghese confinata nei ruoli di moglie e madre.

La realtà fu però diversa. Non esistendo ginnasi-licei femminili, le ragazze furono obbligate ad iscriversi alle scuole maschili, creando comprensibili imbarazzi. Basti pensare alla difficoltà, per le famiglie come per i docenti, di accettare che una giovane sedesse in una classe interamente maschile, o alla necessità, per i capi di istituto, di predisporre spazi appositi per le allieve, dai servizi igienici agli spogliatoi.

Nell'incertezza legislativa, alcuni presidi rifiutarono l'iscrizione alle ragazze, altri la consentirono. Il ministro Coppino nel 1879 propose di erigere ginnasi femminili, per evitare la coeducazione. Bonghi osservò che le famiglie non chiedevano affatto per le loro figlie un'istruzione profonda, adatta solo ai maschi: occorre «fare in modo che l'istruzione non sposti artificialmente dalle missioni naturali né ecceda i bisogni e i desideri del paese e delle famiglie, che se domandano qualcosa di più, non chiedono certo l'Università per le loro figliole». Per Bonghi, quindi, favorire l'accesso agli studi secondari e superiori non significava rispondere ad una domanda d'istruzione, bensì crearla «artificialmente», introducendo bisogni nuovi e non rispondenti alla natura. Si noterà, in questo ragionamento, la similitudine con le analoghe argomentazioni storicamente opposte all'accesso dei ceti popolari all'istruzione, sin dal Settecento. Le donne, prive di diritti

politici e giuridicamente in posizione subordinata, erano equiparate ai soggetti maschi esclusi dal voto e dai gradini più alti della scala sociale.

Il progetto Coppino non andò in porto, e l'ingresso di poche fanciulle nei ginnasi continuò, tra le polemiche, sino a che nel 1883 le ragazze furono esplicitamente e definitivamente autorizzate a frequentare le scuole secondarie. Furono soprattutto le scuole tecniche a registrare un forte presenza femminile (nel 1905 vi erano 9729 ragazze contro 48 865 maschi). Molte famiglie, però, preferivano far studiare privatamente le figlie, per poi presentarle come candidate esterne all'esame di licenza liceale.

Dopo il regolamento Bonghi, nel 1877 si registrò la prima laurea femminile, quella in medicina di Ernestina Paper, nel 1877 all'Istituto di Studi superiori di Firenze (e non della Montessori! che all'epoca aveva 7 anni). Dal 1877 al 1900 le lauree rilasciate a donne furono 257, in larga misura le giovani si laureavano in Lettere, per insegnare (in classi femminili) o lavorare come bibliotecarie. L'accesso alle professioni, quali medico o avvocato, era problematico o impossibile (basti ricordare il caso di Lidia Poët).

Insomma, se l'ingresso delle donne nell'università fu un fatto minoritario, l'impossibilità giuridica o l'ostilità sociale all'esercizio delle professioni venne a impedire lo sbocco lavorativo. Non a caso, fra le laureate scarsissime furono le figlie di professori universitari e di uomini politici: le laureate non provenivano da cultura medio-alta ma esprimevano le inquietudini e le aspirazioni di un'Italia marginale e minoritaria, come ha scritto M.Raicich.

Solo cinque donne giunsero alla libera docenza (con non poche difficoltà) nei trent'anni posteriori al regolamento Bonghi: Giuseppina Cattani nel 1887, Paolina Schiff nel 1891, Rina Monti nel 1899, Teresa Labriola nel 1901 e Maria Montessori nel 1904. Tra loro, solo la Monti ottenne la cattedra, entrando nei ruoli di docente ordinario, prima donna in Italia, nel 1911.

Nel 1928, le donne furono escluse dalle cattedre di lettere, latino, greco, storia e filosofia nei licei classici e scientifici, di italiano e storia negli istituti tecnici e dai ruoli di dirigenti o presidi scolastico. Occorre attendere la Repubblica per vedere ripristinato il loro pieno diritto alla docenza.

4. La scuola media unica

La Costituzione repubblicana all'art.34 riconosceva che «L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.» La Costituzione confermava l'obbligo sino ai 14 anni, ma non si pronunciava su come tale obbligo dovesse essere strutturato, ossia in che scuola, tuttavia affermava il diritto dei meritevoli ad accedere all'università, pur se privi di mezzi, grazie a borse di studio e sussidi alle famiglie.

Il tema della scuola media unica era stato già proposto nel 1905 dal ministro Bianchi ed era stato dibattuto nei decenni seguenti, senza però attuazione: una scuola media unica, infatti, se priva di latino e povera di contenuti, risultava insoddisfacente per chi avrebbe proseguito gli studi, ma per converso sarebbe stata inutilmente difficile, se conservava il latino e contenuti culturali astratti, per coloro che sarebbero andati subito al lavoro. Anche intellettuali di sinistra, quali Gaetano Salvemini si erano espressi per questo contro la media unica, ritenendola inadatta alle condizioni del popolo italiano. La Carta Bottai del 1° luglio 1940 aveva istituito una scuola media “unitaria” con il latino (“fattore di formazione morale e mentale”), per l’accesso al liceo, all’istituto tecnico e a quello magistrale, accanto alla scuola professionale e tecnica. La scuola elementare, inoltre, aveva un triennio artigianale postelementare. Vi era dunque una scuola media non unica ma unitaria, funzionale all’accesso alla scuola secondaria superiore, ove il liceo scientifico era articolato in 5 anni. Permaneva però la segmentazione, anche se semplificata.

Negli anni '50 il dibattito su come garantire il dettato costituzionale coinvolse i partiti e i pedagogisti. In modo estremamente schematico, possiamo riassumere dicendo che il PCI, sulla scorta della scoperta dei *Quaderni dal carcere* di Gramsci, venne ad assumere una sempre più netta posizione in favore della scuola media unica, posizione condivisa dai socialisti. L’associazionismo magistrale cattolico era diviso: i maestri rivendicavano a loro la docenza in una scuola postelementare, i docenti liceali chiedevano invece una scuola secondaria. Prevalse quest’ultima linea, grazie all’azione di Aldo Agazzi, che sulla scia della teoria pedagogica di Hessen, fece prevalere l’idea di una scuola democratica, aperta a tutti, senza una precoce professionalizzazione. L’Italia del boom economico non poteva più restare ingessata in una scuola con canali rigidi, che precludevano la mobilità sociale e consentivano solo a pochi di conseguire un diploma secondario.

La legge 1859 del 1 dicembre 1962 istituì finalmente la scuola media unica triennale per l’assolvimento dell’obbligo scolastico, con un compromesso sul latino, materia obbligatoria al secondo anno e facoltativa al terzo. Educazione musicale e applicazioni tecniche erano materie obbligatorie al primo anno, opzionali al secondo e terzo. Nel 1977 il latino venne abolito e vennero invece rese obbligatorie educazione tecnica ed educazione musicale. Gli insegnanti dovevano essere laureati.

La riforma della scuola media unica costituì un momento fondamentale nel processo di democratizzazione della scuola italiana. Tra i suoi effetti, vi furono il deciso aumento della scolarizzazione sino ai 14 anni e l’aumento delle donne nel corpo insegnante secondario.

Tuttavia, non va sottaciuto il fatto che la riforma ebbe, nell’immediato, anche effetti diversi da quelli voluti. L’utilizzo di personale docente laureato avrebbe dovuto garantire una miglior qualificazione del corpo insegnante, rispetto ai maestri e alle maestre, privi di laurea. I primi, però,

mancaivano di competenze pedagogiche per insegnare a preadolescenti, ed erano adusi a una scuola ancora di stampo gentiliano, fortemente selettiva. Essi quindi faticarono ad adattarsi a classi con alunni di provenienza sociale disparata, a ragazzini in condizioni di disagio. Non di rado gli insegnanti vissero la loro collocazione nella media inferiore come una perdita di status, una *diminutio*. Essi applicarono la logica delle bocciature, adatta al liceo gentiliano ma non a classi di periferia. La legge prevedeva la creazione di classi di aggiornamento in prima e terza, per aiutare chi proveniva da situazioni di disagio e per accogliere in terza i bocciati, evitando loro di sedere con compagni più piccoli. Erano altresì previste le classi differenziali, originariamente aperte nelle scuole elementari di Roma da G.F.Montesano per il recupero dei “falsi anormali”, ovvero bambini di intelligenza normale ma in condizioni familiari che oggi definiremmo di povertà educativa. Dopo un anno di istruzione personalizzata, questi bambini potevano rientrare nelle classi normali.

Le classi differenziali, però, divennero negli anni '60 una sorta di scuola a sé all'interno della scuola media unica, ove si riversavano i ragazzini che non riuscivano, per varie ragioni, a stare al passo. Da luogo di recupero, divennero luogo di emarginazione. In particolare, erano i figli dei meridionali migrati al nord negli anni del boom economico a finire in queste classi: il mancato possesso della lingua italiana costituiva un ostacolo spesso insormontabile.

A fronte di questo perpetuarsi di una logica dei due popoli, una serie di maestri ed educatori, da Mario Lodi ad Albino Bernardini, da Alberto Manzi a Bruno Ciari mostrò concretamente come si poteva portare avanti una scuola efficace e democratica al contempo. Nel 1967 la pubblicazione della *Lettera a una professoressa* scosse la logica meritocratica della scuola secondaria, svelandone la componente di classe. Il movimento del '68 di lì a poco si sarebbe appropriato del pensiero di don Milani e avrebbe chiesto in modo radicale la fine della valutazione. Nel 1969 l'Università italiana fu aperta a qualsiasi diploma secondario e si inaugurò l'università di massa, con una serie di poderosi problemi. Il ritardo della legislazione scolastica e universitaria e l'improvvisa apertura teoricamente antiselettiva comportarono in quegli anni una solo parziale realizzazione del diritto allo studio.

5. L'accesso dei disabili alla scuola

I primi istituti per bambini disabili non di mera assistenza e reclusione, bensì con un preciso obiettivo di istruzione, finalizzato all'integrazione in società, furono quelli per i disabili sensoriali che sorsero in Italia all'inizio dell'800, in età napoleonica e nel periodo della Restaurazione. Tra il 1801 e l'unità d'Italia (1861) furono aperti 27 istituti per sordomuti, 14 nella Lombardia e nel Veneto. Nel Meridione ve ne era solo uno, a Palermo. La ragione di questo forte differenza geografica è legata al fatto che queste scuole erano quasi sempre fondate da sacerdoti appartenenti a

congregazioni religiose, molte delle quali erano nuove congregazioni sorte appunto in Lombardia e nel Veneto. Anche in questo caso, vediamo come il Sud fosse penalizzato. Nel 1901 meno di un terzo dei sordomuti sapeva leggere. Gli istituti non soddisfacevano il bisogno nazionale e persisteva il divario tra Nord e Sud Italia: dei 48 istituti, solo 11 erano nel Meridione. Lo Stato non supportava questi enti considerandoli non scuole, ma luoghi assistenziali, istituzioni caritative della Chiesa. I docenti, benchè altamente specializzati, non erano riconosciuti dal ministero della pubblica istruzione. Nel 1923 Giovanni Gentile riconobbe pienamente il diritto all'istruzione per i disabili sensoriali. Per i quali l'obbligo scolastico fu esteso al 16° anno, anziché al 14°, riconoscendo che il processo di apprendimento per questi ragazzi, con il metodo orale, richiedeva più tempo. Gentile assegnò allo Stato tre istituti per sordomuti, a Milano, Roma e Palermo, che dovevano essere scuole modello per quelli delle tre aree geografiche della penisola, che avrebbero potuto ricevere sussidi dallo Stato. Tuttavia, 15 anni dopo si vide che questo supporto economico era del tutto insufficiente ed era erogato senza controlli: un altro caso di distanza tra il principio affermato nella legge e la sua realizzazione.

La terza categoria di disabili per i quali si aprirono scuole speciali, dopo i sordomuti e i ciechi, fu quella dei rachitici. La prima scuola per bambini rachitici fu aperta a Torino nel 1872 dal conte Ernesto Ricardi di Netro, patriota, filantropo fondatore dell'Istituto per ciechi di Torino e fondatore con R.Obermann della Società di ginnastica della stessa città. Nel 1874 a Milano un medico massone, Gaetano Pini, fondò il Pio Istituto per i rachitici, il cui presidente era Gaetano Sacchi, importante pedagogista. Questi due istituti, modello per i successivi, erano due scuole che ospitavano bambini dai 4 ai 10 anni, condottivi con una carrozza a cavalli. Non erano internati, perché questi bambini vivevano in famiglia: non erano quindi istituzioni segreganti. Lo Stato non si curava di loro, ma gli amministratori locali, i filantropi laici e i sacerdoti sì. I bambini con disabilità mentale, invece, non avevano diritti, non erano tutelati. I sordomuti, i ciechi, gli storpi potevano essere integrati nella società perché la loro anormalità era nel corpo, non nella mente.

La vera differenza, alla fine dell'Ottocento, nella cultura permeata di Positivismo, era data dalla mancanza di intelligenza. All'interno della disabilità, vi erano due categorie: gli educabili e gli ineducabili. La parola "anormale" era usata in particolare per definire le persone con ritardo mentale, che, se non accudite in famiglia, erano reclusi, anche se minorenni, in manicomio con i pazzi, oppure erano assistite da sacerdoti. La svolta nei confronti dei fanciulli "anormali" avvenne tra Otto e Novecento, grazie all'opera del cosiddetto gruppo di Roma, costituito da psichiatri e psicologi dell'Università di Roma come Clodomiro Bonfigli, Sante De Sanctis, Giuseppe Ferruccio Montesano e Maria Montessori. Il gruppo romano diede vita a tre nuovi istituti: gli *Istituti Medico-pedagogici*, internati per i ritardati di grado medio-grave, non autosufficienti; gli *Asili-scuola*,

scuole speciali per i ritardati di grado lieve, le *Classi differenziali*, classi all'interno delle scuole elementari, per i "falsi anormali", ovvero bambini con intelligenza normale ma le cui difficoltà di apprendimento erano causate da deprivazioni ambientali. L'Asilo-Scuola, istituito da De Sanctis, non aveva internato, per non togliere il bambino dalla famiglia. De Sanctis rifiutava gli istituti chiusi per questi bambini, che voleva integrare nella società tramite il lavoro. Gli Istituti medico-pedagogici, gli Asili-scuola, le classi differenziali si diffusero in Italia.

La Costituzione repubblicana, in vigore dal 1 gennaio 1948, riconosce con gli articoli 2, 3 e 34 l'eguaglianza di tutti i cittadini, senza distinzioni. I diritti delle persone disabili sono dunque implicitamente riconosciuti. L'art.38 espressamente riconosce alle persone invalide e disabili il diritto all'istruzione e all'avviamento al lavoro. Tuttavia, questi articoli non furono subito attuati. L'idea diffusa in Parlamento era che gli adulti divenuti invalidi a causa della guerra o per incidente sul lavoro avessero il diritto di essere reinseriti al lavoro, ma questo diritto non si estendeva ai disabili nati. La tradizione educativa in favore dell'integrazione mediante il lavoro non era recepita dallo Stato. Don Carlo Gnocchi sostenne il diritto all'istruzione e al lavoro e fu supportato dalla Chiesa, da molti uomini politici e da innumerevoli cittadini. Egli aprì a Milano un centro di riabilitazione per i piccoli mutilati di guerra che divenne centro di eccellenza per centinaia di bambini e che si ramificò sul suolo nazionale. Ancora una volta alle carenze dello Stato sopperiva l'iniziativa privata, cristiana o laica.

Negli anni Sessanta e Settanta la cultura modificò il suo atteggiamento verso i "diversi" e le istituzioni segreganti, dietro la spinta delle riflessioni di E.Goffman e M.Foucault e del movimento del '68. Negli anni Sessanta gli istituti per minori senza famiglia e per i devianti, simili a carceri, vennero sostituiti gradualmente con piccole case, a modello familiare. Sacerdoti ed educatori cattolici qui giocarono un ruolo importante, imponendo il modello della famiglia e della cura educativa individualizzata. La battaglia per la chiusura dei manicomi fu guidata da Franco Basaglia e dalla "Psichiatria democratica", per i quali i manicomi, come alcuni istituti per disabili mentali, erano luoghi organizzati strutturalmente come carceri e campi di concentramento. Nel 1978 si giunse alla famosa Legge Basaglia, che chiuse tutti gli ospedali psichiatrici italiani. Su questo sfondo culturale si innesta la battaglia in favore dell'integrazione dei disabili. Nel 1971 la legge n.118 riconosceva il diritto all'invalidità civile anche per i minorenni, garantiva il diritto al trasporto gratuito a scuola, sanciva la abolizione delle barriere architettoniche, e l'integrazione in classi normali a meno che il deficit (fisico o mentale) fosse troppo grave. Nello stesso anno fu varato il cosiddetto "tempo pieno" che estendeva la frequenza al pomeriggio (L. n.820). La questione concreta di come realizzare l'integrazione scolastica prevista nel 1971 fu affrontata nel 1974 da una commissione ministeriale presieduta da Franca Falcucci, ex-insegnante, membro del

partito cattolico e senatrice, futura ministra della pubblica istruzione. La commissione spinse per l'inserimento scolastico di tutti i bambini disabili, e sostenne la necessità di una didattica individualizzata, grazie anche al tempo pieno. Nel 1975 la figura dell'insegnante di sostegno fu istituita per legge. Sui giornali scolastici e pedagogici si discuteva di come cambiare la didattica per meglio aiutare i bambini con disabilità.

La spinta per la piena integrazione, indicata dalla Commissione Falcucci, portò alla Legge n.517 del 1977, una legge rivoluzionaria, che recepiva la legislazione degli anni precedenti e prescriveva che tutti i bambini dovessero frequentare le scuole comuni, senza distinzione socio-economica o di deficit fisico o mentale. Nessuna scuola poteva rifiutare l'iscrizione di un bambino, sulla base della sua disabilità. Questa normativa portò alla chiusura delle scuole speciali, degli istituti medico-pedagogici e delle classi differenziali. Seguendo le indicazioni della Commissione Falcucci, la legge prescriveva che per ogni alunno disabile fosse compilato un Piano Educativo Individualizzato.

Così come la Legge Basaglia, la legge 517 segnò una cesura importantissima, ma provocò anche una serie immediata di problemi. Questa integrazione "forzata", definita anche "integrazione selvaggia", non fu facile per la prima generazione di alunni inseriti né per gli insegnanti, molti dei quali non erano sufficientemente preparati. In moltissimi casi esistevano ancora le barriere architettoniche, mancavano strumenti didattici specifici.

L'effettiva realizzazione dell'integrazione scolastica necessitava di altri provvedimenti. Nel 1982 gli insegnanti di sostegno furono estesi alla scuola pre-elementare, mentre nel 1987 la Corte Costituzionale chiarì che agli alunni disabili doveva essere garantita anche la frequenza alla scuola secondaria di secondo grado e all'università. Nel 1992 fu emanata la Legge n.104, che unificò le prescrizioni precedenti e sancì la piena inclusione di ogni alunno, qualunque sia il suo tipo di disabilità, nelle scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola d'infanzia all'università. Le scuole speciali per ciechi e sordomuti, che ancora erano rimaste attive, a questo punto chiusero definitivamente.

Conclusioni

Il diritto all'istruzione si è concretizzato in Italia con lentezza, una lentezza dovuta alle condizioni socio-economiche ma anche a pregiudizi culturali. La creazione di una scuola elementare pubblica di massa è avvenuto in modo difforme nella penisola, in corrispondenza di diversi gradi di sviluppo economico. Aprire nuove scuole e sancire l'obbligo scolastico non è sufficiente a realizzare effettivamente la frequenza di tutti i bambini. La povertà e con essa il lavoro

minorile, il pessimismo nei confronti di una scuola della quale non si vedevano i vantaggi, in una società con scarsa mobilità sociale, erano ostacoli profondi alla diffusione dell'alfabetismo.

La teoria dei due popoli, a lungo dominante, garantì la strozzatura del sistema scolastico dopo la scuola elementare, con un sistema segmentato di tipi di istruzione postelementare o secondaria non comunicanti, nei quali erano incanalati i bambini non tanto per merito intellettuale quanto per condizioni sociali della famiglia. L'istituzione della scuola media unica, che realizzava l'art.34 della Costituzione e inaugurava un modello formativo democratico, non venne accompagnata da una adeguata formazione pedagogico-didattica degli insegnanti e per alcuni anni, in realtà, venne nuovamente a realizzare al suo interno forme di esclusione socialmente determinate.

L'esclusione delle ragazze dalla scuola secondaria e superiore, non essendo sancita dalla legge Casati, venne ad essere aggirata a partire dagli anni '70 dell'Ottocento, grazie al graduale ma costante ingresso femminile nei ginnasi licei e nelle scuole e istituti tecnici, come nell'università. L'ingresso iniziale delle ragazze nelle scuole secondarie si può paragonare, per il suo effetto dirompente sulla mentalità del tempo, a quello dei bambini disabili nella scuola pubblica dagli anni '70 del Novecento.

Nonostante la preclusione, di diritto o di fatto, di molte professioni alle donne, la pressione femminile crebbe, in maniera assai marcata negli anni Sessanta e Settanta del XX secolo, quando contemporaneamente fu riconosciuto anche ai ragazzi e alle ragazze disabili il diritto all'istruzione, sancito dalla Costituzione repubblicana.

Nel complesso, il ritardo nel garantire quello che oggi riteniamo un diritto fondamentale ovvero quello all'istruzione si verificò in Italia per ragioni connesse al ritardo nello sviluppo economico, tuttavia va anche rimarcato che in anni di grande crescita, quali gli anni '50 del secolo scorso, la classe politica non riuscì a legiferare in maniera soddisfacente. Il ritardo con il quale fu varata la scuola media unica, dopo decenni di proposte, e il ritardo nel processo di integrazione scolastica, dopo decenni di mancato impegno dello Stato, comportarono problemi nella attuazione di tali provvedimenti. In quanto alle donne, non fu tanto la legge, quanto la mentalità del tempo a osteggiare il loro pieno diritto all'istruzione.