

UN'IDEA POSSIBILE DI SCUOLA NEL MEZZOGIORNO DEL SECONDO DOPOGUERRA. SGUARDI RETROSPETTIVI E SPACCATI AMBIVALENTI

Fabio Stizzo*

Il contributo intende proporre una riflessione sul ruolo centrale e determinante della scuola all'interno della società italiana del secondo dopoguerra; una riflessione incoraggiata e sostenuta soprattutto da una nuova e diversificata ricerca storico-educativa emergente in quegli anni, impegnata anche a denunciare le debolezze del sistema scolastico pubblico, ancora troppo frammentato e problematico che, sostanzialmente, faticava a colmare il grave ritardo accumulato fino a quel momento. Questo articolato processo di revisione e di ricostruzione storiografica ha avuto il merito, inoltre, di aver contribuito a disvelare anche le diverse contraddizioni che, ancora in quegli anni, continuavano a palesarsi soprattutto nelle scuole delle aree più depresse della penisola. Proprio in questi contesti più problematici e difficili si tenta di far assumere alla scuola una fisionomia più originale possibile, che intenzionalmente bandisce l'indolenza e il vittimismo, e che incarna, nella sensibilità e nell'azione di maestri lungimiranti, l'espressione più profonda di un impegno strategico che guarda con consapevolezza e fermezza, in una prospettiva molto più ampia, alle potenziali opportunità della scuola e dell'istruzione in generale.

The contribution intends to propose a reflection on the central and determining role of the school within the post-war Italian society. This reflection encouraged and supported above all by a new and diversified historical-educational research emerging in those years. It is also committed to denouncing the weaknesses of the public school system, still too fragmented and problematic. Substantially, it was hard to fill the serious delay accumulated until that moment. This complex process of revision and historiographical reconstruction has also had the merit of having helped to unveil the various contradictions of those years. They continue to reveal themselves especially in the schools of the most depressed areas of the peninsula. It is precisely in these more and more difficult contexts that the school tries to make it self look as original as possible. It intentionally tends to banish indolence and victimization and embodies, in the sensibility and action of visionary masters, the most profound expression. A strategic commitment that looks with awareness and firmness, in a much broader perspective, to the potential opportunities of school and education in general.

Parole chiave: Storia e storiografia della scuola italiana, secondo dopoguerra, Mezzogiorno, scuola.

Key words: History and historiography of the Italian school, second after-war period, Southern Italy, school.

Premessa

Storicamente la scuola, nei suoi vari ordini e gradi, è sempre stata indicata e riconosciuta come l'istituzione formativa ed educativa per eccellenza. Se in determinati momenti della complessa storia italiana essa si è anche spesa per dare sostegno ed accompagnare il lungo processo di formazione dell'identità nazionale, concorrendo ad unificare concretamente l'Italia non solo territorialmente, in altri, poi, è divenuta luogo

* Dottore di Ricerca, Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria. Email: fabio.stizzo@unical.it

privilegiato dove provare ad estorcere consenso inculcando nelle giovani generazioni ideologie e indottrinamenti che hanno finito, non di rado, per condizionare pesantemente quella sua autorevole e peculiare missione formativa. Una scuola, quella pubblica italiana, troppe volte sacrificata e deformata negli sviluppi e nei processi; di tanto in tanto condizionata e, in alcuni momenti critici, addirittura svuotata o indebolita da velate o ambigue dinamiche politiche e da singole responsabilità. Notoriamente, però, essa si è sempre mostrata ben disposta ed attrezzata nel fronteggiare e correggere potenziali distorsioni indotte, offrendo in cambio opportunità e occasioni di affrancamento morale e sociale e, soprattutto, di crescita e di riscatto culturale.

L'indagine storico-educativa ha da sempre rivolto lo sguardo alle più disparate vicende e agli snodi più complessi che hanno interessato l'istituzione scuola, ed anche quando studi troppo datati, ricerche viziate o contaminate da molteplici variabili o da semplici preclusioni unilaterali ci presentano un'istituzione logorata e sfiancata dagli eventi, registriamo comunque che la sua centralità, all'interno della società, continua a resistere e a permanere sempre.

1. Brevi note storiografiche

E' ben nota, ormai, la determinazione manifestata dai pedagogisti italiani, a partire dal secondo dopoguerra, di riesaminare alcune figure e momenti della passata storia d'Italia in chiave educativa, unitamente all'analisi di qualche tema classico, anche se non direttamente ascrivibile alla riflessione storico-scolastica e pedagogica, senza tralasciare, oltre a tutto ciò, di ricercare, via via negli anni, possibili percorsi che potessero contribuire a tracciare anche una sorta di controscoria della scuola italiana, ricorrendo più volte a documenti rimasti spesso in ombra e in parte trascurati, anche inconsapevolmente, dalla storiografia educativa più tradizionale.

Tratti inequivocabili di questa nuova coscienza storiografica sono direttamente rinvenibili specialmente negli studi di Lamberto Borghi, di Dina Bertoni Jovine, di Tina Tomasi, di Antonio Santoni Rugiu e di Giacomo Cives¹. Le argute argomentazioni di quest'ultimo hanno sottolineato e messo ulteriormente in rilievo come quella maggiore consapevolezza storiografica non si sia

[...] limitata a una polemica puramente astratta con la filosofia della storia idealistica, bensì si è applicata invece nella concreta ricerca e nel lavoro serio e preciso: lavoro non

¹ Senza pretese di completezza, per una ricostruzione del quadro e delle caratteristiche principali che la ricerca storico-educativa italiana ha assunto nel corso del Novecento e per una veloce rassegna del contenuto delle opere di Lamberto Borghi, Dina Bertoni Jovine, Tina Tomasi, Antonio Santoni Rugiu, Giacomo Cives, cfr., B. Serpe (2012), *La Ricerca Storico-Educativa in Italia. I fondamenti gli ambiti i metodi*, Jonia Editrice, Cosenza, pp. 19-73. Per un bilancio storiografico più articolato, rimando a F. Cambi (1992), *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-1990*, Mursia, Milano; a E. De Fort (2002), *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in Segal M.T. (2002) (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Nuova Dimensione-Ediciclo Editore, Portogruaro, pp. 32-70. Segnalò, inoltre, M. D'ascenzo (2016), *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 3(1), pp. 249-272.

limitato alle “grandi” idee, e alla loro suggestiva seriazione, ma invece riferito a un più colorito ambiente *sociale* innanzitutto, di costume, polemico, tecnologico, politico, ecc., a un mondo più vario e più pesante, cioè meno logico e più umano: quel mondo da cui soltanto sono potute scaturire anche le più realmente grandi e sintetiche concezioni filosofiche e educative, che non vivono per conto loro e per forza propria ma immerse ineluttabilmente nella storia, quel mondo senza guardare al quale, del resto, quelle stesse concezioni non si possono in seguito neppure intendere e comprendere. Lavoro naturalmente che, seppure per larga parte filologico e di documentazione, non è semplice raccolta di fatti, ma loro interpretazione e organizzazione, in funzione del nostro presente, della nostra attualità [...]².

In un momento veramente cruciale e determinante, di profondi e veloci mutamenti per l'intera società italiana, diviene sempre più crescente l'attenzione per il più “colorito ambiente sociale” e le distinte ricerche condotte dai diversi pedagogisti più brillanti e attivi in quegli anni, vanno intanto nella direzione di tentare di

[...] tracciare la storia della nostra vita scolastica, non tanto in rapporto allo sviluppo del pensiero filosofico e pedagogico, quanto in rapporto al progresso democratico della società. Quasi cento anni di lotte per la scuola, veduti attraverso le testimonianze tratte da periodici, da convegni, da battaglie parlamentari, da comizi popolari, da programmi dei partiti politici, da discussioni sindacali, ci mettono di fronte a problemi discussi, chiariti, presentati e ripresentati all'opinione pubblica, dimenticati, camuffati o elusi di decennio in decennio: e che ereditiamo, oggi, ancora immaturi, secondo la classe al potere, per una risoluzione definitiva³.

L'intenso e diversificato lavoro che ha accompagnato e seguito quel notevole processo di rivisitazione delle tematiche in chiave educativa, ha certamente restituito una storia della scuola più ricca e plurale ed ha altresì offerto la possibilità di svelare e mettere in evidenza soprattutto i limiti di un sistema scolastico ancora troppo deficitario e per il quale si continuava a reclamare, ancora a circa un secolo dall'agognata Unità, un impegno adeguato specialmente per tentare di giungere alla risoluzione di alcune gravi questioni rimaste ancora insolite e che continuavano ad affliggere soprattutto le aree più depresse del Paese. Ritornare a scommettere sulla scuola, inoltre, significava prima di tutto prendere coscienza del profondo valore trasversale che un tale investimento avrebbe sicuramente generato e garantito in termini di ricadute all'interno di una società in pieno fermento economico.

Palese è, però, la disillusione espressa con obiettività dalla Bertoni Jovine quando scrive:

La guerra per la scuola, salvo improvvisi soprassalti, somiglia a una guerra di trincea nella quale le posizioni avverse non presentano che cauti e lenti spostamenti e i bersagli sono sempre gli stessi. Di quanto abbiamo progredito dal settanta ad oggi? Rileggiamo Villari, Gabelli, De Sanctis, Salvemini; e ritroveremo nei loro scritti la denuncia di mali, di magagne, di miserie che sono le stesse magagne, le stesse miserie, gli stessi mali denunciati, oggi, dai nostri migliori educatori. In un certo senso essi si sono anzi aggravati. Il contrasto tra le esigenze del lavoro e i programmi, tra i diritti affermati per legge e il modo di realizzarli è oggi più stridente di ottanta anni fa⁴.

² G. Cives (1960), *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo-Radice*, Armando Editore, Roma, pp. 12-13.

³ D. Bertoni Jovine (1967), *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma, p. 9.

⁴ Ivi, pp. 9-10.

In questa più ampia prospettiva lo scenario che comunque andava sempre più definendosi sul piano più strettamente pedagogico-educativo, restituiva l'immagine di una scuola che, nonostante i tentativi di modernizzazione sollecitati dal contesto sociale e sostenuti da notevoli spinte riformatrici, stentava ancora nel dare risposte esaurienti e immediate ai bisogni assai differenti di un'utenza che, soprattutto dalle aree più marginali del Paese, continuava a reclamare maggiore attenzione. La persistenza di significative sacche di analfabeti ancora nel censimento del 1951, denunciava, in maniera inequivocabile, la debolezza di quel sistema scolastico pubblico, ancora troppo frammentato e problematico che, sostanzialmente, faticava a colmare, soprattutto nelle aree più depresse del Mezzogiorno ancora prive di strutture scolastiche, il grave ritardo accumulato fino a quel momento.

2. La scuola del Mezzogiorno nelle riflessioni di un maestro militante

L'articolato processo di revisione e di ricostruzione storiografica che ha interessato la sfera pedagogico-educativa, ha avuto il merito di aver contribuito a disvelare le diverse contraddizioni che, ancora in quegli anni, continuano a palesarsi all'interno delle singole realtà territoriali italiane. Negli anni Sessanta, uomini di scuola e pedagogisti, penso in particolare ad Arturo Arcomano e ad Angelo Broccoli, sulla scia di quanto ormai andava maturando a livello nazionale in ambito storico-educativo, tentano, gradualmente, di chiarire nei loro studi quella che era stata l'evoluzione storica della scuola nel Mezzogiorno, analizzando le complesse problematiche che, in tempi storici molto diversi, determinarono gli insuccessi o le trasformazioni all'interno di quel contesto sociale e territoriale più specifico⁵.

Se nelle riflessioni di Broccoli percepiamo una maggiore aderenza a quella che era la storiografia di chiara ispirazione gramsciana e marxista, in quelle di Arcomano rinveniamo in maggior misura, invece, una serie di originali suggestioni, dettate certamente anche dalle complesse e sfaccettate conseguenze del non omogeneo "miracolo economico" all'interno della penisola che gli consentono di registrare, quindi, con estrema meticolosità, gli effetti assai modesti e del tutto marginali di un progresso assai lacunoso proprio all'interno delle aree più sofferenti della sua terra d'origine, la Basilicata. Arcomano, nel suo quotidiano impegno di maestro, sperimenta di persona le difficoltà che finiscono inevitabilmente per condizionare anche la storia scolastica di quella realtà territoriale negli anni Cinquanta; una scuola costretta il più delle volte ad incrociarsi e a scontrarsi con le gravi ed ataviche disfunzioni di ordine sociale ed economico, ancora presenti in quel momento storico e proprie di un'area che continuava a far registrare forti squilibri e dove, per dirla con lo storico Guido Crainz a proposito dei "mondi rurali",

[...] il permanere dell'arretratezza cozza ormai con l'irrompere, a partire dai centri urbani, di nuovi modi di lavorare e di vivere, di concepire lo spazio e il tempo, la mobilità e l'immobilità, le distanze e le vicinanze. Cozza con il prepotente affermarsi di nuove esigenze, con il lacerarsi di antichi orizzonti mentali del mondo rurale: un mondo che offre

⁵ Il riferimento è ai lavori di A. Arcomano (1963), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Editori Riuniti, Roma, e di A. Broccoli (1968), *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*, La Nuova Italia, Firenze.

sempre meno possibilità di sopravvivenza e speranze di riscatto, e la cui diversità si colora sempre più di connotazioni umilianti, di un senso di discriminazione civile⁶.

Arcomano nella breve *Premessa* al suo *Scuola e società nel Mezzogiorno*, edito nel 1963, sottolinea quello che è il suo impegno «[...] diretto nella lotta per il progresso democratico del Mezzogiorno»⁷; un impegno sentito quasi come un dovere verso un'area privata di tante opportunità di crescita e di sviluppo, da dedicare ai contadini e agli operai lucani insieme ai quali sente di aver «[...] condiviso, da giovanissima età, tutte le asprezze di una lotta che attraverso successi ed insuccessi, trepidazioni ed entusiasmi, rappresentava l'unica via per tenere viva la speranza e presente la prospettiva di un mondo migliore alla cui edificazione non eravamo estranei»⁸.

Nella sua analisi storica non risparmia le critiche alla classe politica postunitaria rea di aver trascurato l'intero Mezzogiorno e dunque giunge all'amara considerazione, ormai notoria ai più, che,

[...] come i governi non si curavano del Mezzogiorno in generale, così non potevano certamente guardare favorevolmente all'istruzione del sud, dove le popolazioni tenute nell'ignoranza avrebbero pur sempre potuto costruire una massa notevole di manovra, una riserva di manodopera a basso prezzo per gli agrari, una sicurezza per il ristretto numero dei campioni del clientelismo elettorale⁹.

Andando volutamente oltre quelle che sono le riflessioni di carattere più propriamente storico-politico e provando, ora, a soffermare l'attenzione sulle pagine del suo lavoro che più autenticamente esprimono il suo impegno militante, ci si imbatte immediatamente in descrizioni ed osservazioni che mettono bene in evidenza la passione del giovane maestro nel raccontare realtà scomode e nell'offrire spaccati di vita quotidiana che raccontano di miseria e precarietà, nonché dell'inefficacia dei massicci interventi statali che nulla possono per assicurare e garantire una crescita adeguata alle esigenze e ai bisogni della comunità.

Le difficoltà per ottenere un mutuo – scrive Arcomano – sono ancora oggi enormi, e si può quindi immaginare quali potessero essere negli anni passati. A volte la pratica viene lasciata agli arbitri di un ufficio provinciale o centrale. Solo i comuni che hanno qualche “santo protettore” possono sperare di ottenere il mutuo. [...] Ogni edificio scolastico ha, nel Mezzogiorno, una storia lunga che a raccontarla a volte non si è creduti¹⁰.

Il Nostro insiste ampiamente e a più riprese sull'importanza che può assumere la presenza di un edificio scolastico anche nei piccoli paesi dove «[...] rappresenta di per sé una tappa, uno sforzo per assicurare l'istruzione al popolo; rappresenta la fine di disagi, ristrettezze, umiliazioni, per alunni, maestri e genitori»¹¹.

Questa sua presa di posizione è accompagnata da spiegazioni che non lasciano spazio a fraintendimenti o distorsioni di sorta, piuttosto hanno il merito di offrirci oggi la possibilità di guardare al vissuto di quegli anni, leggerne la portata sociale ed

⁶ G. Crainz (1996), *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli Editore, Roma, pp. 94-95.

⁷ A. Arcomano (1963), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, cit., p. 7.

⁸ *Ibidem*

⁹ *Ivi*, p. 14.

¹⁰ *Ivi*, p. 27.

¹¹ *Ivi*, p. 32.

educativa, coglierne tutte quelle che sono le suggestioni e le elaborazioni che caratterizzarono e ispirarono, anche in periferia, quelle spinte più progressiste, accostabili generalmente ai settori della politica e della cultura laica e di sinistra. Attraverso le attente valutazioni proposte, Arcomano tenta di sollecitare e di ridare tono ad un dibattito che potesse incoraggiare e favorire, più concretamente, un legame sempre più indissolubile tra scuola e contesto sociale, al fine di riuscire ad arrivare più speditamente verso l'affermazione e la diffusione di un'istruzione realmente emancipatrice, interamente votata al servizio della collettività. A tal proposito egli mette insieme una serie di osservazioni che meritano di essere qui riportate integralmente:

Innanzitutto bisogna tener presente che nei comuni dove non c'è un edificio scolastico, le aule, generalmente alloggiate in locali di privati, sono lontane le une dalle altre, cosicché gli stessi ragazzi non si vedono mai tutti insieme e non hanno una visione globale del numero dei cittadini toccati direttamente o indirettamente dalla scuola, la quale non è considerata nella sua complessità, nella sua importanza ed indispensabilità in una società civile, che ha interesse al suo migliore funzionamento.

Gli stessi ragazzi, non vedendosi tutti insieme non riescono ad avere nemmeno la sensazione precisa del loro crescere nell'avvicendamento delle generazioni.

Ma c'è dell'altro, per i comuni del sud.

I maestri, già isolati per le enormi distanze che li separano dai centri, per la mancanza di un edificio sono privati anche di quei brevi incontri necessari per lo scambio di idee, di prospettive ecc.

Oggi come oggi, nelle stamberghesche che assumono il nome di aule non c'è nemmeno la possibilità di dare continuità all'azione educativa: non si possono lasciare il registro, i quaderni o altro materiale, perché se vengono risparmiati dall'acqua che puntualmente, quando piove le inonda, non sono risparmiati dai topi che provvedono a roscchiare ogni cosa.

L'edificio scolastico offre la possibilità di fare riunioni di insegnanti, e le riunioni potrebbero rappresentare la condizione per uscire dalle secche di una situazione cristallizzata, per lottare contro amministrazioni che agiscono capricciosamente.

Mancano i banchi e non si fanno costruire, mentre i bimbi stanno in piedi; manca la luce per la scuola popolare, ma l'amministratore, per motivi personali o per faziosità politica, non provvede. Le giovani maestre sono soggette a mortificazioni che spengono gli entusiasmi.

Se i maestri stessero insieme la cosa sarebbe diversa. Non si verificherebbe il fatto che in mancanza di un bidello manda un bambino a fare il giro di tutte le scuole, dislocate in punti lontani l'uno dall'altro, con le circolari della direzione didattica, perché i maestri ne prendano visione.

Oggi per le vie del paese, durante le ore in cui dovrebbe stare a scuola, si incontra questo "piccolo cireneo" che va in giro per "far leggere le carte del direttore" o per far mettere, al mattino, le firme di presenza¹².

Nelle pagine di *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Arcomano sottolinea costantemente come la scuola tardi ancora, appunto, ad «[...] essere messa al servizio della collettività, alle cui esigenze deve rispondere»¹³, e ricorda come compito basilare sia quello «[...] di dare a tutti non solo l'istruzione fino al 14° anno di età, ma di assicurare una formazione democratica e civile. [...] In una situazione di arretratezza, di

¹² Ivi, pp. 32-34.

¹³ Ivi, p. 51.

stagnazione o di inizio di sviluppo, la scuola deve anch'essa porsi come elemento di rottura, di progresso, di apertura, di esperienza democratica [...]»¹⁴. Poco più avanti aggiunge, con una punta di ottimismo, che è passato «[...] il tempo in cui il compito della scuola era di insegnare a leggere, scrivere e far di conto; oggi la scuola deve guardare ad un'umanità nuova, libera, non conformista»¹⁵, ed auspica una maggiore sensibilizzazione della scuola in Basilicata che potrebbe certamente contribuire, in un'ottica più globale ma certamente ancora troppo utopistica per quegli anni, «[...] alla soluzione del problema meridionale, che è anche formazione di una coscienza autonoma e critica, che consenta l'esercizio dei propri diritti, in un regime di sana democrazia»¹⁶.

Molte delle questioni, riproposte, sollevate e poi analizzate con attenzione da Arcomano, continueranno comunque ad essere dibattute nei decenni immediatamente successivi e anche oltre, soprattutto alla luce dei grandi cambiamenti a cui sembrava comunque tendere, seppure lentamente, la scuola italiana, e la cui portata politica e sociale non tarderà a palesarsi, di lì a breve, nell'intera penisola italiana.

3. Le questioni insolute e le permanenze nella scuola meridionale

È opportuno precisare, sulla scia di quanto già ben evidenziato dalla Bertoni Jovine nella *Premessa* al suo testo *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* (1967)¹⁷, che già a Pasquale Villari, eminente storico e filosofo napoletano, futuro Ministro della Pubblica Istruzione dal 9 febbraio 1891 al 15 maggio 1892, non era sfuggito l'indissolubile nesso tra questione socio-economica e questione scolastico-educativa. Villari, nel famoso scritto apparso l'1 novembre 1872 sulla rivista "Nuova Antologia" intitolato *La scuola e la questione sociale in Italia*, sottolineava l'inutilità di qualsiasi azione in campo educativo all'interno del debole contesto meridionale qualora tale iniziativa non fosse poi stata realmente accompagnata da un radicale e rilevante risanamento di ordine sociale ed economico favorevole alle popolazioni.

Ancora, particolare attenzione al rapporto tra istruzione e questione economico-sociale nelle province meridionali, a distanza di qualche anno, era stata posta pure dall'inchiesta commissionata dal Ministro Michele Coppino a Gerolamo Buonazia per seguire l'andamento dell'applicazione della legge 3961 del 15 luglio 1877 sull'obbligo dell'istruzione elementare nell'intero Regno d'Italia¹⁸.

Per completezza di analisi, anche se molto brevemente, non possiamo non segnalare, inoltre, tutta quella significativa tradizione di studi, inchieste, dibattiti, che si svilupperà con particolare intensità soprattutto ad inizio Novecento, quando nel Paese iniziava a registrarsi, seppur timidamente, un generale sviluppo di ordine sociale ed economico e questo sembrava però non lambire minimamente il Mezzogiorno. Il riferimento, nello specifico, è a quelle Associazioni, a quelle donne e a quei giovani intellettuali, a tutte quelle grandi personalità di alto profilo etico e morale che tentarono di mettere in campo proposte concrete di intervento, arrivando a individuare e a

¹⁴ Ivi, p. 52.

¹⁵ Ivi, p. 100.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Cfr., D. Bertoni Jovine (1967), *La scuola italiana dal 1870...*, cit., pp. 9-10.

¹⁸ Cfr., Ministero della pubblica istruzione (1878), *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia. Attuazione della legge 14 luglio 1877*, Tip. Botta, Roma, pp. 45-48.

demarcare, all'interno delle problematiche socio-economiche che attanagliavano il Mezzogiorno, quelle di carattere più propriamente scolastico ed educative¹⁹.

Proprio dalla comparazione tra i diversi scritti di quel periodo e le riflessioni e gli studi che videro la luce nel secondo dopoguerra, emerge l'insoluta questione scolastico-educativa nella quale il Mezzogiorno continuava ancora a fluttuare miseramente. Dalle pagine di *Scuola e società nel Mezzogiorno*, oltre a quelle esaminate in precedenza, si continua a reclamare un'attenzione che fino a quel momento era stata puntualmente disattesa e che nei fatti lascia quasi inalterata la dolorosa piaga dell'edilizia scolastica in buona parte delle comunità meridionali a cui faceva da corollario anche l'assenza di arredamenti e di materiali didattici.

Se si scende ancora più nei dettagli, non c'è poi molta differenza tra gli spazi adattati ad aule scolastiche visitati e poi descritti da Giuseppe Stolfi in *La Basilicata senza scuole* (1923), con quelli osservati e magistralmente raccontati da Umberto Zanotti Bianco ne *Il martirio della scuola in Calabria* (1925), con le "scuole" lucane descritte con grande perizia da Arcomano.

Giuseppe Stolfi scrive della condizione della scuola come qualcosa «[...] da far rabbrivire»²⁰; nelle "aule" l'aria e la luce non sono mai sufficienti, le mura trasudano di umido e il pavimento in terra battuta diventa impraticabile quando piove; le pareti sono spoglie, nessun materiale didattico a disposizione dei discenti. Segnala solo la presenza di qualche utensile domestico appeso agli alari del camino poiché la scuola spesso doveva fungere da cucina per la maestra²¹.

Sicuramente le descrizioni del poliedrico intellettuale e filantropo Zanotti Bianco, noto anche per essere stato tra i fondatori più operosi e autorevoli dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI)²², appaiono ancora molto più crude e dirette perché raccolgono le testimonianze dei maestri che si trovano ad operare in contesti assai depressi e spesso isolati e che raccontano di un grave degrado, certamente non dissimile da quello in cui versavano le "scuole" di quasi tutto il meridione.

Zanotti Bianco nella sua Inchiesta sul "martirio" della scuola calabrese racconta di "aule" dove «l'arredamento consiste in un tavolo primordiale, in una sedia, in una lavagna e qualche quadro murale [...]»²³; di altre invece riporta le descrizioni nauseanti del luogo dove sono allocate, «[...] sottostanti alla pubblica piazza, circondate da orinatoi, in luogo estremamente umido»²⁴. Di una scuola in provincia di Reggio

¹⁹ Cfr., sull'argomento F. Stizzo (2012), *Mezzogiorno e questione educativa tra Otto e Novecento. Il magistero di uno straordinario itinerario intellettuale e filantropico*, in F. Cambi – G. Trebisacce (2012) (a cura di), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 307-326; G. Malvezzi – U. Zanotti Bianco (1910), *L'Aspromonte occidentale*, Libreria Editrice Milanese, Milano; U. Zanotti Bianco (1925), *Il martirio della scuola in Calabria*, Vallecchi Editore, Firenze; M. Isnardi Parente (a cura di) (1985), *Giuseppe Isnardi. La Scuola, la Calabria, il Mezzogiorno. Scritti 1920-1965*, Editori Laterza, Roma-Bari.

²⁰ G. Stolfi (1923), *La Basilicata senza scuole*, Piero Gobetti Editore, Torino, p. 59.

²¹ Ivi, pp. 59-60.

²² Per approfondimenti sull'Associazione, fondata a Roma nel 1910 a seguito del tremendo evento tellurico che colpì Messina e Reggio Calabria nel 1908, e sugli interventi da essa promossi nel tentativo di migliorare le condizioni del meridione attraverso una serie di iniziative a favore di bambini e adulti si rimanda, in particolare, a B. Serpe (2004), *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Jonia Editrice, Cosenza.

²³ U. Zanotti Bianco (1925), *Il martirio della scuola in Calabria*, cit., p. 18.

²⁴ Ivi, p. 20.

Calabria, riporta quelle che sono invece le sconcertanti impressioni di un ispettore ministeriale:

Locale indecente, inadatto, anti-igienico; è un antro privo di luce; segnerà sempre la vergogna di qualunque amministrazione che persisterà a mantenere una scuola in simili condizioni; per accedervi occorre rimboccarsi i pantaloni perché bisogna valicare il letame di un porcile attiguo. Esistono cinque arnesi sgangherati che non si sa come dover chiamare banchi scolastici; lo scrittoio non è largo più di 10 cm., il sedile è una tavola appoggiata a due picchi infissi nella parete. La lavagna... un pezzo di ardesia appeso con una fune alla soffitta bassa, che si tocca con la mano. Non esistono finestre; nulla di materiale didattico²⁵.

Scorrendo oggi le pagine dell'Inchiesta di Zanotti Bianco si è come travolti da un senso di inquietudine e di angoscia, disarmante e senza tempo, che non ha però irretito i più; anzi, ha spinto a lavorare sempre più responsabilmente per la crescita della scuola e dell'istruzione anche quando il regime fascista cercherà di imbavagliare le amare denunce dell'intellettuale condizionandone il nobile magistero dispiegato a favore dell'intero meridione.

4. Dalle denunce alle proposte: l'impegno e l'indirizzo dei maestri militanti

Lo stato degli spazi che regolarmente, e in modo certamente inopportuno, vengono dunque adattati ad aule scolastiche soprattutto nelle aree più marginali e problematiche del Mezzogiorno, almeno fino a buona parte degli anni Cinquanta del secolo scorso, contribuiscono inesorabilmente ad appesantire la già complessa realtà che anche i maestri, e soprattutto le tante maestre, si trovano a dover affrontare quotidianamente. Malgrado ciò, ad essi spesso si continua comunque a chiedere di andare oltre la dimensione puramente vocazionale, sulla scia di una tradizione che già ad inizio Novecento si era andata definendo soprattutto attraverso quell'associazionismo di categoria che non rivendicava solo miglioramenti economici ma che guardava, con maggiore interesse, verso una più compiuta preparazione culturale dei maestri anche perché, come aveva avuto modo di sottolineare Zanotti Bianco, se è vero che «[...] scarsa e limitata sarà l'opera educativa e civilizzatrice della scuola finché questa avrà sede in indecenti e malsani abituri [...]»²⁶, è altrettanto vero che scuole belle e veramente funzionali «[...] qual luce recheranno tra le nostre masse se non saranno vivificate dallo spirito innovatore dei maestri?»²⁷. Tale sollecitazione, è evidente, andava certamente nella direzione di puntare verso una maggiore e più consapevole sensibilizzazione delle maestre e dei maestri rispetto al loro ruolo professionale e, nello stesso tempo, richiamava ad una particolare attenzione verso la eterogeneità dei bisogni e delle esigenze di cui era comunque portatore ogni singolo discente.

Tuttavia, ancora nel secondo dopoguerra e, soprattutto nel Mezzogiorno,

la scuola, oltre che trovarsi di fronte alla miseria dei fanciulli senza scarpe, malvestiti, denutriti, ecc., all'insufficienza delle aule, alla mancanza del materiale didattico, si trova di fronte ad una certa mentalità, ad una certa cultura, che vengono da un certo ambiente in cui il "nuovo" si scontra o si incontra e convive col "vecchio", suscitando contraddizioni con

²⁵ Ivi, p. 22.

²⁶ Ivi, p. 67.

²⁷ *Ibidem*.

cui deve fare i conti. In una situazione del genere la posizione della scuola non è delle più facili. Le difficoltà ambientali sono notevoli e, spesso, anche uomini di cultura non credono che la scuola possa operare efficientemente in modo nuovo nel Mezzogiorno [...]. È chiaro che diventa scuola di rinnovamento quella che partendo da una situazione obiettiva, si proponga di andare al di là del vecchio “leggere scrivere e far di conto”, per dare il suo contributo all’evoluzione dell’ambiente. Scuola di rinnovamento è quella che partendo dalle esigenze dei ragazzi e dalla “realtà” effettiva, le superi attraverso esperienze multilaterali, rese possibili da una vita di vera comunità scolastica, la quale affronta e risolve i suoi problemi giorno per giorno; che si lega all’ambiente in cui vive, ne comprende i bisogni, le necessità, i problemi e contribuisce a risolverli, entro i limiti, che le sono propri. Da qui verrà veramente un’educazione nuova [...]²⁸.

Ma sempre nel Mezzogiorno del secondo dopoguerra, però, «Faticare è la regola ordinaria [...]»²⁹; e si affaticano alacremenente « [...] i ragazzi e spesso i fanciulli, al pascolo ovino, disertando forzatamente la scuola che pure è per essi, quando possono giungervi, veramente dilettevole ozio all’antica»³⁰.

Non era facile, in quegli anni, arginare la piaga della dispersione scolastica né quella della frequenza saltuaria o dell’abbandono. Più in generale, la limitata scolarità era favorita proprio dalla difficile congiuntura economico-sociale che, il più delle volte, finiva per aggravare ulteriormente le già precarie condizioni esistenziali di quelle vaste aree del Mezzogiorno d’Italia che, abbandonate ancora ad un imbarazzante isolamento a causa della mancanza di un efficiente sistema infrastrutturale, si presentavano come maggiormente bisognose di un serio ed incisivo intervento di carattere scolastico e formativo.

Di esperienze educative nuove, «[...] la cui importanza va al di là delle pareti dell’aula scolastica, per proiettarsi in una più ampia prospettiva di vita»³¹, ci riferisce ancora Arcomano nel suo *Scuola e società nel Mezzogiorno*. Una di queste esperienze prende forma proprio in terra lucana, pur tra grandi difficoltà e deficienze ambientali, ed attira subito la sua attenzione. Egli avverte forte il desiderio di scrivere finalmente di «[...] una scuola “privilegiata”, nata tale, che aveva tutto, viveva in condizioni ideali, dal punto di vista dei mezzi a disposizione»³², quella cioè del borgo rurale “La Martella”, frazione della città di Matera³³. Questo borgo era sorto in seguito alla promulgazione della Legge del 17 maggio 1952 n. 619 sul *Risanamento dei rioni dei “Sassi” nell’abitato del comune di Matera*; una legge che permise il totale sfollamento di quel groviglio di tuguri malsani e la conseguente dislocazione della popolazione in complessi abitativi rionali più salubri³⁴.

Nella scuola in questione una maestra, Ester Continanza Mango, che per tanti anni ha insegnato con piglio vivace e mai opprimente alle diverse generazioni di quel territorio, accoglie di buon grado di dividere con il maestro Arturo Arcomano, collega di una classe parallela a Roccanova (PZ), le spese per l’acquisto di «[...] un

²⁸ A. Arcomano (1963), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, cit., pp. 141-142.

²⁹ M. Isnardi Parente (a cura di) (1985), *Giuseppe Isnardi. La Scuola, la Calabria, il Mezzogiorno...*, cit., p. 301.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ A. Arcomano (1963), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, cit., p. 150.

³² *Ivi*, p. 151.

³³ A proposito della scuola di “La Martella”, si veda E. Palumbo (1955), *Una scuola nuova per una vita nuova*, Montemurro, Matera.

³⁴ Per un maggiore approfondimento sull’argomento, si rinvia, in particolare, al testo di A. Pontrandolfi (2002), *La vergogna cancellata. Matera negli anni dello sfollamento dei Sassi*, Altrimedia Edizioni, Matera.

complessino tipografico per la pubblicazione di un giornalino scritto e stampato dai bambini»³⁵. Attraverso il giornalino la scuola di quell'area geografica usciva dal circoscritto ambiente locale

[...] per allargare il suo orizzonte allacciando rapporti con molte scuole del centro-nord. Si andavano precisando le idee di sfruttamento didattico-pedagogico di questa nuova attività. Necessariamente si giunse al lavoro a gruppi, mentre si veniva creando un certo spirito di socialità e di collaborazione, necessario per un lavoro in comune: ciò ha un particolare valore per i paesi del Mezzogiorno, dove predominano l'individualismo più esasperato e la cavillosità più assurda³⁶.

Con la presenza della tipografia all'interno di quella scuola si incoraggiavano le allieve alla composizione libera

[...] che non è né il componimento tradizionale, né il tema libero, né il diario. È qualcosa di diverso, che parte da motivazioni immediate. In un dato giorno della settimana le bambine venivano invitate a leggere i testi, per sceglierne uno da stampare. Nessuno era obbligato a scrivere, per cui, chi portava il testo, l'aveva fatto perché vi era stato spinto da una motivazione che aveva vinto tutte le resistenze, che in genere impediscono al fanciullo di scrivere³⁷.

La valenza di tale attività, dal punto di vista didattico, è notevole. Essa, difatti, si discosta nettamente da quella metodologia ancora in uso nelle scuole più tradizionali, soprattutto del profondo Sud, e da quei maestri ancora poco attenti o probabilmente diffidenti ad accostarsi ad una rinnovata metodica maggiormente sensibile alla ricerca di strategie atte a favorire un pieno coinvolgimento dei discenti senza per questo sacrificarne lo sviluppo delle capacità logiche e creative, in ottemperanza a quelle che erano le disposizioni ministeriali.

La coinvolgente esperienza partita dalla scuola del borgo rurale "La Martella", ben presto portò ad una maggiore articolazione del progetto educativo originario.

³⁵ A. Arcomano (1963), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, cit., p. 153.

³⁶ Ivi, p. 154.

³⁷ Ivi, p. 156. Arcomano ritorna a riflettere sul "testo libero" come "tecnica di rinnovamento" all'interno del saggio *Scuola e società nel Mezzogiorno*, pp. 167-171, ma rimanda al volume del pedagogista Célestin Freinet, *La scuola moderna*, pubblicato in Italia dalla casa editrice Loescher di Torino nel 1963 a cura di Giuseppe Tomagnini; a quello di Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, edito nel 1961, per comprendere maggiori particolari di natura tecnica. Egli invece manifesta la volontà di «[...] mettere in risalto i contenuti che vengono a scuola col testo libero, ai fini della determinazione del suo valore, in rapporto ad un ambiente in cui la scuola si pone come fattore positivo di progresso. [...] il testo libero porta con sé, a scuola, tutti gli aspetti della vita dei ragazzi e, con essi, tutte le manifestazioni, gli atteggiamenti mentali e le contraddizioni dell'ambiente. Ciò, evidentemente, è possibile in una atmosfera di vita scolastica che consente al bambino di esprimersi liberamente. Non ci sono limiti al testo libero, perché esso viene scritto come, dove e quando i bambini vogliono. Questi scrivono quando sono suggestionati da un fatto che desiderano far conoscere a scuola. I testi vengono letti dai ragazzi quando viene fatta la scelta per la stampa. La scelta cade sempre sul testo che per il suo contenuto è più aderente alla mentalità dei ragazzi: da qui la freschezza degli scritti stampati. Il momento della scelta è veramente importante [...]. In effetti, per fare una scelta bisogna operare una valutazione, e questa è possibile soltanto passando in rassegna, attraverso i titoli, dopo la lettura, tutti i contenuti dei testi. Questo mi pare importante per i ragazzi, agli effetti della conquista di una certa elasticità mentale capace di sintetizzare e cogliere elementi essenziali», Ivi p. 168.

Vengono intrapresi contatti con scuole di altre zone d'Italia e prende avvio una fitta corrispondenza interscolastica³⁸; inoltre

la realtà che penetrava nella scuola era quella della vita di ogni giorno, di tutto l'ambiente, con tutte le sue deficienze. La bambina che parlava dei carbonai conosceva la loro vita, perché ogni giorno doveva fare tanta strada a piedi, per venire a scuola dalla campagna dove abitava. La scuola di altri tempi avrebbe disdegnato di tenere conto delle sue osservazioni, perché nulla esse avevano a che fare con il programma e con i testi. Queste osservazioni trovano ora il modo di inserirsi in un contesto culturale valido³⁹.

Altra importante iniziativa intrapresa ancor prima dell'entrata in vigore del DPR 14 giugno 1955 n. 503 *Programmi didattici per la scuola primaria*, emanati su proposta del Ministro della pubblica istruzione Giuseppe Rufo Ermini, riguarda lo studio e l'esplorazione dell'ambiente⁴⁰.

È evidente come in quegli anni l'attenzione per la scuola, e per tutte quelle complesse problematiche sociali ed economiche che andavano ad interfacciarsi con essa, non si esaurisse certo nella riproposizione, al suo interno, di un modello diversificato di emancipazione. La scuola diviene luogo di confronto e laboratorio dove provare a sperimentare e poi a diffondere nuove metodologie didattiche. Le tante voci che dal suo interno continuano a levarsi convergono tutte in un'unica direzione, quella cioè di reclamare costantemente anche un ripensamento complessivo della cultura pedagogico-didattica italiana al fine di ricevere da essa sollecitazioni utili a progettare itinerari che tenessero in debito conto soprattutto le peculiarità del singolo che inizia ad aprirsi al mondo.

L'impegno di buona parte di maestri attivi in quel singolare momento storico nel Mezzogiorno, non si è limitato a riprodurre pratiche e a proporre modelli di formazione asettici; molti di essi si sono spesi anche nel confronto costruttivo su esperienze didattiche innovative che hanno poi trovato significativi momenti di sintesi all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)⁴¹, l'Associazione della pedagogia popolare italiana fondata nel 1951.

³⁸ «Questa corrispondenza era tanto diversa da quelle che languono nella retorica del “noi stiamo bene e così...”; diversa anche da quelle che hanno per base e finalità la richiesta di qualche notizia per “incoraggiare lo studio delle regioni...”. Ogni bambina aveva la sua piccola amica alla quale scriveva individualmente. Gli argomenti della corrispondenza erano infiniti: dalla vita della scuola al paese; dalla regione alla vita dei contadini, ecc... Ogni lettera era una risposta a domande che le amiche avevano fatte, mentre si ponevano nuovi quesiti. Accanto a questa corrispondenza c'era il contatto con scuole di Milano, Firenze, Fano, Roma, ecc., per lo scambio dei giornalini. La corrispondenza era uno stimolo enorme all'applicazione, alla ricerca, all'approfondimento della propria umanità, alla collaborazione. Con la corrispondenza si allargavano i limiti del proprio mondo, il cui orizzonte si ampliava, superando la cresta delle montagne che circondano il paese», Ivi p. 158.

³⁹ Ivi, p. 161.

⁴⁰ «Dallo stemma del paese, stampato a limografo, dalle poche notizie di carattere storico, che le bambine ricercavano su volumi messi a disposizione dalla maestra, si passò all'esame delle caratteristiche del paese, alle sue condizioni economico-sociali», *Ibidem*.

⁴¹ Per una ricostruzione della storia e dei caratteri fondamentali del Movimento di Cooperazione Educativa, si rimanda, tra gli altri, ad A. Pettini (1980), *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Emme Edizioni, Milano; N. Lanciano (2005) (a cura di), *La memoria storica del MCE*, Vol. 1, Edizioni Nuova Cultura, Roma; N. Lanciano - F. Fedele (2006) (a cura di) *La memoria storica del MCE*, Vol. 2, Edizioni Nuova Cultura, Roma; R. Rizzi (2017), *Pedagogia popolare da Célestin Freinet al MCE-FINEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Edizioni del Rosone, Foggia.

Non è qui il caso di ricostruire, seppur a grandi linee, l'entità e la portata del Movimento; una storia, quest'ultima, che sarebbe certamente bisognosa e meritevole di ben più altro approfondimento. Tuttavia, è, però, opportuno precisare che nonostante le difficoltà e i dissensi fuori e dentro il Movimento, indicativi di un disagio socio-politico sempre più ingombrante in quegli anni, esso si era comunque ritagliato uno spazio da intendere e da leggere come esplicita

[...] iniziativa di liberi insegnanti che, considerando il rinnovamento scolastico momento importante del costume democratico, intendono valersi della libertà didattica garantita dalla Costituzione al fine di promuovere attraverso la collaborazione, estesa anche a colleghi stranieri, l'arricchimento della loro capacità umana e professionale ed il completo sviluppo della personalità degli alunni di qualsiasi condizione sociale⁴².

Per di più, le diatribe e i pregiudizi attorno al Movimento non scoraggiarono, comunque, l'azione di quei maestri che, con impegno e abnegazione, da Nord a Sud della penisola, avevano tuttavia saputo ripensare e tracciare percorsi indubbiamente innovativi ed originali seguendo anche la scia e l'esempio pedagogico e sociale di Célestin Freinet, riproposto dal MCE in un'ottica certamente rinnovata e riadattata a quella che era la realtà scolastica italiana post '45.

In definitiva, e alla luce di quanto emerso fin qui, è evidente come l'esperienza lucana della tipografia a scuola assumesse, soprattutto nel Mezzogiorno,

[...] un valore maggiore che nelle altre zone [...]. Con il lavoro a gruppi si rompe il tradizionale individualismo e l'isolamento. Attraverso il testo libero l'ambiente con i suoi miti, le sue superstizioni, le sue magie, penetra nella scuola, cosicché queste forme di cultura deteriore, portate sul piano della discussione possono essere combattute, contribuendo così alla formazione di una mentalità critica, mentre la corrispondenza interscolastica allarga gli orizzonti umani. Con la tipografia si rompe anche la magia della carta stampata⁴³.

Intanto attorno al mondo della scuola si raccolgono, via via negli anni, diversi studiosi e intellettuali militanti, parecchie maestre e tanti maestri. Dai loro scritti, ma anche dalle più varieguate testimonianze di cui disponiamo, emerge tutta una problematica educativa attorno alla quale hanno gravitato alcune delle esperienze più significative che spesso la storiografia di settore ha preferito, anche inconsapevolmente, tralasciare o ignorare del tutto. Forse, in ultima analisi, non è bastato solo confrontarsi con una scuola intesa in quegli anni come istituzione che deve aprirsi e tendere verso una compiuta emancipazione sociale del singolo e della collettività; era necessario valutare ulteriormente quella che era, o sarebbe potuta essere, la sua funzione nei contesti più problematici anche per meglio individuare le contraddizioni di fondo che l'attraversano, prescindendo dagli aspetti puramente ideologici e politici. Probabilmente, anche sul piano della legislazione scolastica ci sarebbe stato bisogno di guardare in modo nuovo al segmento dell'istruzione pubblica visto che, nell'intero Paese e nel mondo, erano in atto una serie di mutamenti assai veloci e profondi che, di lì a poco, coinvolgeranno in pieno anche la scuola.

Nel Mezzogiorno la scuola subisce direttamente quei ritmi frenetici e convulsi caratterizzanti la storia italiana di fine anni Cinquanta, anche perché a dettare i tempi e

⁴² T. Tomasi (1977), *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Editori Riuniti, Roma, p. 113.

⁴³ A. Arcomano (1963), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, cit., p. 163.

le priorità in quella fase erano, evidentemente, le contingenze politico-economiche del Paese e non le specifiche necessità che pur si levavano ripetutamente per reclamare un'adeguata attenzione sulle complesse problematiche scolastiche ancora insolute e che, legittimamente, attendevano di essere affrontate con maggiore determinazione e più pieno sostegno, anche dal punto di vista economico.

Altra costante registrabile in quegli anni è quella riguardante l'attenzione e l'esemplare dedizione con la quale i tanti maestri hanno comunque continuato ad operare nei contesti più depressi e svantaggiati del Mezzogiorno anche quando si trovarono a dover proseguire in solitudine il compito istituzionale loro affidato. Attraverso i loro resoconti, come abbiamo visto, è possibile cogliere la rilevanza assunta dalla scuola e dall'istruzione all'interno di quelle comunità dove, soprattutto tra gli anni Cinquanta e Sessanta, essi sono i testimoni del fallimento di alcune scelte politiche troppo disgiunte da quel contesto ancora impreparato ad abbracciarle.

Conclusioni

Affrontare con taglio nuovo le questioni ed esaminare le esperienze educative e scolastico-formative che storicamente hanno animato il dibattito sulla scuola del Mezzogiorno, significa anche provare a conoscere ancora meglio le circostanze, le motivazioni e le spinte che, via via negli anni, sono andate sempre più precisandosi e svelandosi allo studioso in maniera più limpida e meno elusiva. Una ricerca sulla scuola che arrivi a dilatare il suo raggio di azione pur restando nell'ambito ristretto di un particolare territorio, o semplicemente circoscritta ad un momento storico, a persone o iniziative, può sicuramente contribuire, oggi, a porre le basi da cui partire per una ricerca di più largo respiro che possa contemplare in essa una maggiore e più articolata gamma di spunti e di ipotesi di lavoro che consentano allo studioso di rastrellare tutte quelle storie sommerse, altrimenti destinate all'oblio, di raccoglierle, di valorizzarle e di farle poi conoscere.

Sul ruolo e sulla funzione della scuola in quegli anni così complessi e ancora aspri, sulla percezione che di essa si continuava ad avere nel Mezzogiorno e anche sulla mobilitazione propositiva che nasceva dal basso grazie all'impegno di maestri illuminati, c'è ancora tanto da riflettere. La rivisitazione storiografica di quegli anni, condotta attraverso un moltiplicarsi di angoli di osservazione, ha consentito di cogliere delle peculiarità e di individuare delle ramificazioni che solitamente hanno sempre conferito alla ricerca di settore maggiore originalità; al ricercatore il compito di continuare a prospettare nuovi scenari attraverso l'indicazione di percorsi di studio originali e soddisfacenti.

Di fronte alla profondità, alla ricchezza e alla varietà di studi e di ricerche che può oggi vantare la storia dell'educazione e della scuola italiana, la sfida da raccogliere con determinazione resta quella di continuare a recuperare la complessità e le scombinare articolazioni, le prospettive e i punti di vista provenienti anche da una storia solo apparentemente parcellizzata o localistica, anche perché, oggi ancora più di ieri, «*una civiltà che elimina le differenze, la Storia deve restituire il senso perduto delle particolarità*»⁴⁴.

⁴⁴ Ph. Ariès (1987), *Il tempo della storia*, Laterza, Roma-Bari, p. 221.

Bibliografia di riferimento

- Arcomano A. (1963), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Editori Riuniti, Roma.
- Ariès Ph. (1987), *Il tempo della storia*, Laterza, Roma-Bari.
- Barausse A. - Ghizzoni C. - Meda J. (2018) (a cura di), *Il campanile scolastico. Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, dossier monografico *Rivista di Storia dell'educazione*, n. 1, 2018, pp. 7-307.
- Bertoni Jovine D. (1967), *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma.
- Bonetta G. (2013), *Prefazione*, in Arcomano A. (2013), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, CLUEB, Bologna, pp. 7-13.
- Bonetta G. - Santamaita S. (1992) (a cura di), *Scuola ed emancipazione civile nel Mezzogiorno. Studi di neomeridionalismo scolastico*, Franco Angeli, Milano.
- Broccoli A. (1968), *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi F. (1992), *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-1990*, Mursia, Milano.
- Cives G. (1960), *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo-Radice*, Armando Armando Editore, Roma.
- Crainz G. (1996), *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli Editore, Roma.
- D'Alessio M. (2015), "Our Schools". *The work of the Association of Southern Italy against illiteracy in Basilicata (1921-1928)*, in *History of Education & Children's Literature*, a. X, n. 2, pp. 463-480.
- D'Ascenzo M. (2016), *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, in *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), pp. 249-272.
- De Fort E. (2002), *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in Segà M.T. (2002) (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Nuova Dimensione-Ediciclo Editore, Portogruaro, pp. 32-70.
- De Scisciolo N. (2013), *Postfazione*, in Arcomano A. (2013), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, CLUEB, Bologna, pp. 167-194.
- Frabboni F. - Pinto Minerva F. - Trebisacce G. (1990) (a cura di), *Sistema formativo e Mezzogiorno. L'altra scuola, risorsa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gabrielli P. (2011), *Anni di novità e di grandi cose. Il boom economico fra tradizione e cambiamento*, il Mulino, Bologna.
- Gramigna A. (2003), *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*, Armando Editore, Roma.
- Isnardi Parente M. (a cura di) (1985), *Giuseppe Isnardi. La Scuola, la Calabria, il Mezzogiorno. Scritti 1920-1965*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Malvezzi G. - Zanutti Bianco U. (1910), *L'Aspromonte occidentale*, Libreria Editrice Milanese, Milano.
- Palumbo E. (1955), *Una scuola nuova per una vita nuova*, Montemurro, Matera.
- Pettini A. (1980), *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Emme Edizioni, Milano. Pontrandolfi A. (2002), *La vergogna cancellata. Matera negli anni dello sfollamento dei Sassi*, Altrimedia Edizioni, Matera.
- Rizzi R. (2017), *Pedagogia popolare da Célestin Freinet al MCE-FINEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Russo T. (2012), *Arturo Arcomano. Ritratto di un intellettuale educatore*, CLUEB, Bologna.
- Santamaita S. (1999), *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano.

- Serpe B. (2012), *La Ricerca Storico-Educative in Italia. I fondamenti Gli ambiti I metodi*, Jonia Editrice, Cosenza.
- Serpe B. (2004), *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Jonia Editrice, Cosenza.
- Stizzo F. (2012), *Mezzogiorno e questione educativa tra Otto e Novecento. Il magistero di uno straordinario itinerario intellettuale e filantropico*, in F. Cambi - G. Trebisacce (2012) (a cura di), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 307-326.
- Stolfi G. (1923), *La Basilicata senza scuole*, Piero Gobetti Editore, Torino.
- Tomasi T. (1977), *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Editori Riuniti, Roma.
- Zanotti Bianco U. (1925), *Il martirio della scuola in Calabria*, Vallecchi Editore, Firenze.