



UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Facoltà di Lettere e Filosofia
Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Dottorato di Ricerca

in

Modelli di formazione. Analisi teorica e comparazione

(XXII ciclo)

-Settore Scientifico Disciplinare: M-Ped/02 (*Storia della Pedagogia*)-

Mezzogiorno e questione educativa.

Ipotesi, teorizzazioni e azioni di intervento.

Supervisore:

Ch.ma Prof.ssa Brunella SERPE

Dottorando:

Dott. Fabio STIZZO

Coordinatore:

Ch.mo Prof. Giuseppe SPADAFORA

-Anno Accademico 2008/2009-

Indice

Nota introduttivap. 5

Capitolo Primo

Mezzogiorno e Scuola dopo l'Unità: analisi storico-sociale e pedagogica

1.1 Quadro socio-politico ed economico.....p. 11
1.2 Le condizioni della scuola meridionale e il fallimento degli interventi
normativi.....p. 17
1.3 Meridionalismo classico e scuola.....p. 28

Capitolo Secondo

L'azione educativa dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI): fasi, ambiti e sperimentazioni di un progetto di intervento educativo

2.1 Società meridionale ed educazione nel primo '900.....p. 37
2.2 La fondazione, gli obiettivi e gli ambiti d'azione dell'Associazione.....p. 47
2.3 Attività educative e sperimentazioni formative: le Biblioteche e gli Asili.....p. 57

Capitolo Terzo

Le campagne di alfabetizzazione condotte dall'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA): organizzazione, attività e innovazioni pedagogiche

3.1 Il Mezzogiorno nel secondo dopoguerra. Aspetti socio-educativi.....	p. 83
3.2 La legge istitutiva della “Scuola Popolare” e il contributo dell'UNLA.....	p. 90
3.3 L'organizzazione dei Centri di Cultura e la metodologia dell' <i>Unità di Biblioteca</i>	p. 101

APPENDICE ICONOGRAFICA	p. 114
-------------------------------------	--------

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	p. 132
--	--------

SITOGRAFIA	p. 139
-------------------------	--------

Nota introduttiva

Riflettere sul tema “questione educativa e Mezzogiorno” è più complicato di quanto si possa immaginare, essenzialmente per una serie di questioni, alcune delle quali, più propriamente metodologico-documentarie, saranno trattate subito, ed altre, invece, di natura più squisitamente storiografica-educativa, saranno approfondite e sviluppate nelle diverse parti del lavoro.

Le fonti, primarie o secondarie, ufficiali e non, per una ricostruzione della storia della scuola e dell'educazione nel Mezzogiorno, sono limitate, carenti e non sempre omogenee, per la maggior parte di provenienza della classe al potere e degli organismi ed istituzioni che ad essa fanno capo; mi riferisco, in particolare, alle Inchieste di studiosi positivisti, forse solo apparentemente neutre, e alle Statistiche agrarie, consultate anch'esse per la stesura di questo lavoro. Buona parte delle fonti non ufficiali, alternative, restano, invece, ancora sepolte o comunque non sufficientemente e compiutamente esplorate e verificate dagli storici.

Non si può certo dire, tuttavia, che sia però mancato l'interesse scientifico da parte di storici, di antropologi, di sociologi, di psicologi e soprattutto di pedagogisti che anzi, con tenacia e determinazione, hanno prodotto anche una notevole e considerevole mole di ricerche che, oltre ad

evidenziare in maniera inequivocabile la fragilità e le difficoltà del sistema formativo meridionale, hanno favorito la riflessione e in alcuni casi addirittura incoraggiato l'innovazione educativa e didattica, legandola proprio alla realtà storica e culturale dell'ambiente dei soggetti destinatari dell'intervento educativo.

Quel che manca ancora oggi è invece un'opera organica che faccia il punto sulla storia dell'educazione e della scuola meridionale e, soprattutto, manca un'analisi storiografica compiuta su tutto ciò che concerne gli aspetti tecnici e/o metodologici del "fare scuola" in un contesto che, malgrado storicamente multiproblematico sorprende però la ricchezza di espressioni ed esperienze educative significative e paradigmatiche che pur tra limiti e difficoltà oggettive, hanno segnato un tracciato in questa considerevole parte del Paese.

Si pensi, in particolare, ad un modello storicamente radicatosi nel Mezzogiorno, quello della "ricerca-azione", incarnato in maniera preponderante nelle concrete azioni di intervento promosse dall'ANIMI (*Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia*) all'indomani del terremoto del 1908 che ha distrutto Reggio Calabria e Messina, ma anche alle esperienze altrettanto significative dell'UNLA (*Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo*), fondata nel 1947, che ha promosso e realizzato un organico piano di alfabetizzazione in

diverse località del Mezzogiorno, e anche alle iniziative del *Movimento di Collaborazione Civica* (MCC) e della *Società Umanitaria*.

All'interno di queste coordinate di ordine generale, si colloca il presente lavoro nel quale, cogliendo soprattutto una necessità storiografica avvertita dagli studiosi del settore, si tenta di ricostruire, nelle sue linee essenziali, dinamiche storico-sociali, culturali e pedagogiche della storia educativa e scolastica del Mezzogiorno, con particolare riferimento proprio a quel "sommerso pedagogico" e a quegli aspetti tecnici e/o metodologici del "fare scuola", ancora poco esplorati o del tutto sconosciuti.

Per l'impostazione metodologica che ha guidato la ricerca, si è ritenuto indispensabile procedere inizialmente con la ricostruzione del contesto in cui matura e si avvia il "problema" meridionale all'indomani dell'Unificazione, per poi passare ad esaminare la "questione" più propriamente educativa all'interno di questo contesto già ampiamente drammatico per le penose e disumane condizioni sociali.

Quello che emerge dalla disamina è che l'Unità d'Italia, difatti, arriva alle masse come nuova dominazione, anche perché buona parte della classe dirigente meridionale che spadroneggiava sotto i Borboni, continua ad esercitare il suo nefasto potere, per cui non si realizzano quelle migliori condizioni di vita umana e sociale che l'Unificazione avrebbe dovuto portare sotto forma di progresso economico e di elevazione popolare.

Le infelici condizioni socio-economiche costituiscono proprio il nucleo attorno al quale si intesse il “problema” del Mezzogiorno; “problema” che offre ad insigni meridionalisti, a politici, ad economisti, ai tanti studiosi di questioni scolastiche, i termini del dibattito sulla impossibilità di attuare la necessaria, indispensabile unione tra Nord e Sud non solamente sul piano politico ma anche su quello economico, sociale e scolastico-educativo.

Proprio in ambito scolastico-educativo, però, il Mezzogiorno si presenta all’indomani del 1861, con una scuola del tutto inesistente o assente, e in diverse aree, addirittura con strutture edilizie fatiscenti, insalubri, poco igieniche, sprovviste di arredamenti e di materiale didattico; e anche con una smisurata ignoranza e un inimmaginabile e travolgente analfabetismo. Seppure lodevoli nelle intenzioni, falliscono clamorosamente e senza indugio, finanche i provvedimenti legislativi scolastici (Casati, Coppino), proprio per l’assenza di qualsiasi rapporto con la concreta realtà economica e sociale, comune all’intera aree meridionale, che continua, ancora sul finire dell’Ottocento, a presentare zone depresse dove l’indigenza limita la stessa sopravvivenza.

Proprio su questi problemi, ma anche su altre diverse conflittualità post-unitarie, ad inizio del nuovo secolo, dibattono gli intellettuali e la classe dirigente più moderata nel frattempo affermatasi.

E' proprio da questo momento che si inizia, concretamente, a guardare al Mezzogiorno. Una sensibilità più diffusa su queste tematiche, si può ravvisare in quasi tutte le correnti del pensiero meridionalista (si pensi, solo per fare qualche nome, a Pasquale Villari, a Gaetano Salvemini, a Umberto Zanotti-Bianco, fino a Manlio Rossi-Doria) che, con accenni e sottolineature diverse, esprimono nel complesso una notevole consapevolezza dell'importanza dello "sviluppo civile" nel quadro della rinascita complessiva del Mezzogiorno.

In molti casi questa consapevolezza si è tradotta in iniziative militanti, quali ad esempio quelle dell'ANIMI (capitolo secondo), ed in anni successivi quelle di altre associazioni prevalentemente private, come l'UNLA (capitolo terzo); azioni che erano insieme benemerite per lo slancio ideale da cui erano animate e per il sollievo che recavano a situazioni gravissime, ma che erano anche, ed inesorabilmente, limitate perché limitati erano i mezzi di cui disponevano. Esse contribuirono tuttavia ad evidenziare la pochezza, se non l'assoluta mancanza, di un serio intervento pubblico, locale e nazionale, su questo terreno.

All'interno di quest'ultimo scenario, complesso però ricco di "ipotesi" e "teorizzazioni", ma anche di parziali fallimenti, si è ritenuto opportuno soffermarsi maggiormente per "recuperare" ed evidenziare alcune specifiche ed importanti "azioni di intervento", avviate nel Mezzogiorno a

partire dal 1910 e portate avanti per circa mezzo secolo, con particolare riferimento proprio a quei “modelli di formazione” e a tutti quegli aspetti tecnici e/o metodologici, che, come si diceva in precedenza, risultano ancora poco esplorati o del tutto sconosciuti alla storiografia pedagogica che pur ha prodotto importanti contributi mettendo in relazione non solo “Questione Meridionale” e “Questione Educativa”, ma offrendo anche monografie e saggi su temi, problemi e momenti della travagliata storia educativa e scolastica del Mezzogiorno.

CAPITOLO PRIMO

Mezzogiorno e scuola dopo l'Unità: analisi storico-sociale e pedagogica

1.1 Quadro socio-politico ed economico

Con l'Unità, faticosamente raggiunta il 17 marzo 1861, le condizioni dell'intero Mezzogiorno non migliorano, anzi, si aggravano.

E' sicuramente un dato indiscusso, ed ormai abbondantemente sostenuto anche da una copiosa produzione scientifica, che l'intero processo di "piemontesizzazione" non poteva di colpo mutare costumi e mentalità secolari e che le "leggi moderne" non potevano, inoltre, alleviare le tristi condizioni di un'economia già depressa che, difatti, continua ad essere dominata dal latifondo e condanna, ancora una volta, il contadino ad essere servo e dipendente dal padrone.

Appare dunque chiaro fin da subito che <<[...] in questa unificazione ci fosse chi unificava, chi si lasciava unificare, e anche chi veniva unificato senza saperlo e per forza [...]>>¹.

¹ R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, p. 6.

Il grande divario esistente tra Nord e Sud del Regno si evidenzia in tutti gli aspetti economici e sociali, ma più tipicamente e in maniera estremamente incisiva, in quel grande movimento migratorio che spopola in maniera impressionante intere contrade e diversi centri del Mezzogiorno.

Questo impressionante movimento migratorio, oltre a divenire fin dagli anni Ottanta dell'Ottocento, e con più incisività, un irresistibile richiamo per le misere popolazioni meridionali, ben presto priva delle forze più giovani e sane interi paesi della Sicilia, della Calabria, della Basilicata, della Puglia, della Campania e dell'Abruzzo, e finisce per rappresentare altresì <<uno dei tramiti principali attraverso i quali venne rivelandosi al paese la situazione ambientale del Mezzogiorno e si venne prendendo progressivamente coscienza della natura e dei temi della 'questione meridionale'>>².

Le terre vengono abbandonate e l'agricoltura, già scarsamente produttiva, rimane in mano alle persone meno adatte alla produzione: donne e vecchi. Intere famiglie si smembrano, perdono gli uomini, ma nello stesso tempo si avvantaggiano delle rimesse in denaro che gli emigrati, i cosiddetti *americani*, fanno arrivare da oltreoceano e dalle quali, però, non riescono a trarne i benefici in termine di crescita economica più complessiva anche per l'intera società meridionale ma semplicemente si <<[...] modifica [...]

² G. Galasso, *Mezzogiorno medievale e moderno*, Torino, Einaudi, 1975, p. 351.

l'assetto urbanistico dei piccoli centri>> anche se si introducono <<[...] nuove tecniche e materiali di costruzione>>, e si affermano lentamente <<[...] nuovi bisogni e una nuova mentalità>> e <<tutto diventa più mobile e dinamico, anche i consumi e le abitudini alimentari>>³.

<<Molto male si disse dell'emigrazione quanto al lato morale: dissoluzione delle famiglie, per la lontananza del capo, immoralità delle donne rimaste sole, molte nascite illegittime. In realtà questi son casi sporadici. Quasi dappertutto i legami famigliari si mantengono strettissimi nel Mezzogiorno; e l'onestà delle donne è assai rigida. Se il livello morale nel complesso è rimasto sano ed elevato, è nato, come cosa nuova, il bisogno dell'istruzione. Anche qui l'emigrazione ha cominciato a chiedere e a volere l'insegnamento scolastico. Il legislatore italiano ha creduto di intervenire con le leggi, [...] a diffondere l'istruzione nel Mezzogiorno, partendo dall'ipotesi che le classi dirigenti non ne volessero sapere e che il popolo ne ignorasse il valore.

³ Cfr., V. Teti, *Emigrazione, alimentazione, culture popolari*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*, Roma, Donzelli, 2001, pp. 575-597. Interessante, a tal proposito, anche la riflessione del meridionalista potentino Ettore Ciccotti (1863-1939): <<Il paese d'origine, che pur risente questi benefici, non dà con la sua emigrazione un'esuberanza di forze che non possono trovare impiego in patria. Dà invece il meglio della sua forza, con un effetto di cui possono essere misura le lunghe distese di campi incolti e abbandonati. [...] Le rimesse stesse degli emigranti, su cui si fa tanto assegnamento, [...] non servono in buona parte che ad alimentare le donne, i minorenni, i vecchi, tutti gli elementi improduttivi della famiglia rimasti in Italia e resi inattivi dall'assenza del capofamiglia; o vanno semplicemente a ingrossare quel fondo delle *Casse di risparmio postali*, che se giova sicuramente a' bisogni de' comuni – ed è bene – non trova, molto spesso, alcun impiego in trasformazioni agrarie od in altra industria produttiva>>, E. Ciccotti, *L'emigrazione*, in AA.VV., 1912. *La questione meridionale*, Bari, Palomar, 2005, pp. 125-126.

Come al solito il legislatore è arrivato in ritardo.

Dopo l'emigrazione, i contadini hanno cominciato a reclamare l'istruzione. I contadini tornati dall'America si dolgono di non saper leggere e ne mostrano i danni.

Gli americani hanno fatto in questo senso la più larga propaganda, e certo la più creduta, contro l'analfabetismo. L'ufficiale sanitario di Tricarico diceva: "Le scuole sono frequentate a causa degli *americani*, che raccomandano ai figli di andare a scuola. E gli americani non si contentano delle cinque classi elementari; fanno andare i figli anche a scuole private". Un contadino di Montescaglioso, dopo aver detto delle difficoltà trovate in America e dei suoi risparmi, aggiungeva: "Noi quando torniamo paghiamo la terra troppo cara. Non abbiamo chi ci consiglia, io non so leggere e scrivere. Per fare qualche cosa buona ci devono istruire. Se no che facciamo?">>>⁴.

Queste infelici condizioni socio-economiche costituiscono, comunque, il nucleo attorno al quale si intesse il fondamentale problema che offre ad uomini e politici, economisti, studiosi di questioni scolastiche, i termini del dibattito sulla impossibilità di attuare la necessaria, indispensabile unione tra Nord e Sud non solamente sul piano politico ma anche su quello economico e sociale.

⁴ L. Einaudi, *Le speranze del Mezzogiorno*, in AA.VV., 1912. *La questione meridionale*, Bari, Palomar, 2005, pp. 137-138.

<<E' in queste condizioni di miseria -scrive Arturo Arcomano- che si aggravano di anno in anno, senza che lo Stato volesse o potesse porvi rimedio, che va visto lo sviluppo della scuola e dell'istruzione nel Mezzogiorno; altrimenti sfugge il nocciolo della questione, e qualcuno continuerà ancora a parlare solo di inettitudine dei meridionali, di inferiorità di razza o di clima, ecc.>>⁵.

C'è comunque da aggiungere che la nascita della “Questione meridionale”, invece, come problema di studi e proposte di miglioramento delle condizioni disastrose del Mezzogiorno d'Italia può essere fissata al 1875 con la pubblicazione delle “Lettere Meridionali” di Pasquale Villari. <<*Le lettere meridionali* di Pasquale Villari [...] sono storicamente considerate l'inizio della questione meridionale probabilmente perché questo studio risulta nel contesto generale del periodo storico tra Otto e Novecento uno dei testi che più chiaramente pone il problema della diversità economica tra il Settentrione e il Meridione d'Italia e anche fa proposte concrete sui possibili rimedi per cambiare la situazione di diversità tra le due aree del paese>>⁶.

Questi scritti pongono una condizione essenziale sullo studio della annosa “Questione”: <<[...] la conoscenza della realtà: da qui l'esigenza e il gusto dell'indagine diretta, le inchieste, l'applicazione anche alla società

⁵ A. Arcomano, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Roma, Editori Riuniti, 1963, p. 13.

⁶ G. Spadafora, *Educazione e Questione Meridionale. Nodi e prospettive*, Cosenza, Jonia, 1992, p. 33.

meridionale di quella attitudine all'osservazione sperimentale e diretta che fu una delle qualità più perspicue del gruppo dei riformisti liberali>>⁷.

Con la presa di coscienza, dunque, del problema meridionale come problema fondamentale dell'Unificazione, ha inizio una intensa attività di studi e di proposte fatte da insigni meridionalisti. Studi che oltre ad allarmare, svegliano i governi e li inducono a prendere iniziative; si promuovono inchieste agrarie, inchieste sull'analfabetismo, sull'emigrazione, sull'edilizia scolastica, sulla sanità, e molte altre ancora. Le relazioni sono ovviamente tutte allarmanti; dappertutto c'è miseria, abbandono, squallore e disperazione. Bisogna aspettare i primi anni del Novecento, però, per vedere i primi interventi dei governi a favore del Mezzogiorno attraverso le cosiddette "Leggi speciali": per la Basilicata, il 31 marzo 1904; per Napoli, l'8 luglio 1904; per la Calabria, il 25 giugno 1906; per le province meridionali e le isole, il 15 luglio 1906.

⁷ R. Villari, *Il Sud nella Storia d'Italia*, vol. I, Bari, Laterza, 1966, p. 107.

1.2 Le condizioni della scuola meridionale e il fallimento degli interventi normativi.

Gravato dal pesante fardello di un'atavica miseria, di una smisurata ignoranza e di un inimmaginabile e scoraggiante analfabetismo, il Mezzogiorno si presenta all'indomani della proclamazione del Regno d'Italia con una scuola del tutto inesistente o assente. Evidenzia, a proposito, Arturo Arcomano nel suo lavoro *Scuola e società nel Mezzogiorno* 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 costituire una massa notevole di manodopera, una riserva di manodopera a basso prezzo per gli agrari, una sicurezza per il ristretto numero dei campioni del clientelismo elettorale.

I comuni e le province del nord, data la loro maggiore floridezza e la maggiore larghezza di vedute, subito dopo l'Unità si poterono occupare della istruzione, mentre nelle campagne meridionali imperversava il brigantaggio. Era questo un altro fenomeno che aveva le sue radici nella miseria e nella delusione unitaria delle masse meridionali, che vedevano ancora una volta tradite le loro speranze per il possesso di quella terra che avevano agognata per millenni e che per un complesso di ragioni

apparteneva ai feudatari usurpatori, alla borghesia che si era in parte sostituita alla vecchia aristocrazia, agli ordini religiosi, ecc.>>⁸.

La legge Casati, promulgata da Vittorio Emanuele II il 13 novembre del 1859 ed estesa a tutto il Regno nel 1861, è sicuramente un atto lodevole nelle intenzioni perché tiene conto dell'importanza e della necessità di formare gli italiani e, per dirla con la Bertoni Jovine, di <<[...] facilitare una fusione più armonica dei vari Stati>>⁹; ma non poteva avere alcun rapporto però con la concreta realtà economica e sociale comune all'intera area meridionale, e dunque i punti deboli non tardarono ad emergere in tutta la loro drammaticità.

⁸ A. Arcomano, *Scuola e società...*, cit., pp. 14-15.

⁹ D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965, p.135. Sempre in *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Dina Bertoni Jovine scrive: <<All'atto della unificazione la legge scolastica rivelava un altro dei suoi aspetti negativi: quello di un eccessivo accentramento che le impediva di adattarsi alla situazione speciale delle diverse regioni. La situazione delle province meridionali si prospettava tanto difficile e disordinata che il Ministro De Sanctis, che aveva personalmente diretto la pubblica istruzione a Napoli durante il trapasso e si era fatto un merito di porre alle dipendenze del ministero della Pubblica Istruzione l'Istituto di incoraggiamento, le Società economiche e le Scuole di Arti e Mestieri, proponeva subito un temperamento dell'indirizzo accentratore.

Nei confronti delle province meridionali l'errore sostanziale era quello di voler forzare con manifestazioni del tutto esteriori la formazione di una coscienza unitaria, nazionale. Le modificazioni del De Sanctis consistevano nel riconoscere l'esigenza di un certo decentramento in fatto di amministrazione e di direzione scolastica perché l'organismo educativo trovasse il modo di inserirsi vitalmente nella civiltà meridionale. Il De Sanctis, meridionale, ben sapeva che a Napoli o a Palermo le disposizioni emanate da un governo residente a Torino potevano sembrare atti di sopraffazione, tanto più in quanto, spesso, non fondate su una conoscenza adeguata dei problemi peculiari dei luoghi.

Prima di affrontare le grandi incongruenze di quella legge organica, [...] egli tenta quindi di sgomberare il terreno dagli ostacoli più appariscenti che avrebbero potuto renderla ancora più inefficiente e dalle contraddizioni più pericolose fra gli ordini e le disposizioni emanate dal centro e il parere delle autorità locali. Le due autorità in contrasto, nel caso specifico, erano il provveditore e l'ispettore regio>>, D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965, pp.141-142. Sul carattere fortemente accentratore della legge Casati si è soffermato, tra gli altri, anche Lamberto Borghi in *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1958, p. 12.

E' opportuno soffermarci brevemente su alcuni fra gli articoli più controversi e discussi di tutta la legge per meglio coglierne lo spirito fortemente limitante nella lotta contro l'analfabetismo.

L'istituzione della scuola elementare compete ai Comuni¹⁰ che <<[...] vi provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti>> (art. 317) ed è gratuita. <<Nessuna scuola potrà conservare simultaneamente più di settanta allievi. [...] Gli allievi delle scuole che hanno una sola classe, potranno eccedere il numero di settanta, ma non potranno oltrepassare quello di cento>> (art. 323). <<I padri, e coloro che ne fanno le veci, hanno obbligo di procacciare, nel modo che crederanno più conveniente, ai loro figli dei due sessi in età di frequentare le scuole pubbliche elementari del grado inferiore, l'istruzione che vien data nelle medesime.

Coloro che avendo comodo di adempiere quest'obbligo pel mezzo delle scuole comunali, si asterranno dal mandarvi i figli senza provvedere effettivamente in altra guisa alla istruzione loro, saranno esortati dal rispettivo Sindaco ad inviarli a queste scuole, e quando senza legittimo motivo persistano nella loro negligenza saranno puniti a norma delle leggi

¹⁰ Scrive Giacomo Cives <<l'affidamento della scuola ai Comuni era oltremodo precario e darà risultati troppo differenziati e in troppi casi carenti, con danni per gli alunni non posti in condizione di frequentare davvero bene la scuola, e per gli insegnanti sottoposti alle prepotenze, ai favoritismi clientelari, agli abusi, allo sfruttamento delle amministrazioni comunali>>, G. Cives, *La scuola elementare e popolare*, in G. Cives, (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 61.

penali dello Stato>> (art. 326)¹¹. Soprattutto nel Mezzogiorno, dunque, la diffusione della scuola elementare avviene molto lentamente tra condizioni materiali e strutturali di grande miseria, tra latitanza istituzionale e difficoltà o limitatezze finanziarie, e, soprattutto tra l'ostilità e la diffidenza delle popolazioni.

Alla scuola, viene comunque affidato il compito di <<[...] affrontare e risolvere l'urgente problema di una sintesi nazionale [...]. Ma [...] la scuola [...] non poté assolvere il compito affidatole [...]. Sul piano concreto dell'attuazione si rivelò il vizio interno della legge Casati che, col suo dare importanza quasi esclusiva all'organismo fondamentale del liceo-ginnasio, soddisfaceva unicamente agli interessi del ceto dirigente, che solo poteva permettersi di far intraprendere ai propri figli la via [...] degli studi classici, propedeutici alle facoltà universitarie>>¹².

Scrive la Bertoni Jovine, <<Il grave carico che la nazione aveva imposto alla scuola: formare lo spirito unitario, con una istruzione che avrebbe dovuto destare le intelligenze, formare le coscienze, illuminare il pensiero, creare soprattutto una specie nuova di sudditi, apparve subito sproporzionato. La scarsa istruzione non compensava la grande miseria, la

¹¹ Cfr., G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher Editore, pp. 43-44.

¹² S. Mandurino, *Questione del Mezzogiorno e problema della scuola nel pensiero di Gaetano Salvemini*, Roma, Le Edizioni del Lavoro, 1970, p. 13.

scuola non poteva cancellare le ingiustizie, le sopraffazioni, rendere sopportabili le tasse o le lunghe leve>>¹³.

Le sporadiche iniziative e le numerose inchieste avviate all'indomani dell'Unificazione per tentare di debellare l'analfabetismo, portano ad una diminuzione irrisoria delle percentuali di analfabeti. Il censimento del 1871 dimostra infatti che <<Per ogni 1000 abitanti il numero degli analfabeti nel Mezzogiorno era il seguente: Abruzzi e Molise 868, Campania 824, Puglia 865, Basilicata 898, Calabria 898, Sicilia 872, Sardegna 881.

Nelle regioni settentrionali le cifre erano di gran lunga inferiori: Piemonte 500, Lombardia 528, Liguria 622, Veneto 698, Emilia 754>>¹⁴.

Questi risultati, supportati, tra l'altro, da una quantità ingente di dati, statistiche, relazioni che documentano lo stato di profonda arretratezza nel quale la Destra storica, nei quindici anni di governo (1861-1876), abbandona la pubblica istruzione, confermano l'esistenza di una realtà scolastica italiana allarmante che nel Mezzogiorno, anche per quanto fin qui detto, diviene inevitabilmente tragica¹⁵.

E' anche vero che specialmente quanti avrebbero potuto trarre dalla scuola i maggiori vantaggi, non sempre erano in grado di comprendere fino in fondo il valore dell'istruzione. La miseria e la necessità di rendere

¹³ Bertoni Jovine, D., *La scuola italiana...*, cit., p. 15.

¹⁴ A. Arcomano, *Scuola e società...*, cit., p. 15.

¹⁵ Cfr., S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori, 1999, pp. 33-43.

produttive anche le braccia dei bambini, spingevano molte famiglie a considerare inutile l'istruzione dei figli; per lavorare la terra, appunto, non avevano bisogno di conoscenze diverse da quelle dei padri¹⁶.

Non si può non osservare, a tal proposito, che comunque nell'impianto legislativo casatiano, nulla è previsto per la scuola materna o, come oggi è più corretto dire, dell'infanzia. <<La legge Casati, con il suo silenzio sulla scuola dell'infanzia, non fa altro che sancire una situazione ormai consolidata: la prima educazione dei bambini compete alle famiglie e, quando queste non sono in grado di assicurarla, se ne occupino gli enti locali, se lo ritengono opportuno e se dispongono dei fondi necessari, e soprattutto i privati, che è quanto dire, prima in Piemonte e poi nel giovane Stato unitario, le istituzioni ecclesiastiche. [...] In sostanza, [...] siamo in presenza di una concezione custodialistica e assistenziale della scuola dell'infanzia: non si tratta di un luogo di educazione, sia pure adattata alle esigenze dell'età prescolare, ma in molti casi di squallidi stanzoni dove molte decine di bambini, [...] sono custoditi da un personale impreparato il cui impegno didattico si esaurisce nell'insegnamento di qualche preghiera e dei più semplici precetti religiosi>>¹⁷.

Neanche la nuova stagione politica inaugurata dalla Sinistra storica nel 1876, caratterizzata tuttavia da importanti provvedimenti proprio in

¹⁶ Cfr., Ivi, p. 28.

¹⁷ Ivi, p. 31.

merito allo sviluppo e alla diffusione dell'istruzione primaria, riesce, comunque, e in maniera significativa, a contrastare il dilagante analfabetismo nel Mezzogiorno.

Con la Sinistra al potere, tra i provvedimenti di maggiore rilievo promulgati, troviamo la Legge Coppino (15 luglio 1877, n. 3961), passata alla storia proprio col nome del ministro pro-tempore, che detta un insieme di norme miranti a rendere l'obbligo scolastico effettivo.

All'applicazione della Legge, segue una inchiesta "Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia. Attuazione della legge 14 luglio 1877", organizzata ed elaborata da Gerolamo Buonazia. Un primo commento ai dati acquisiti attraverso questa inchiesta ci viene proprio dal Ministro Michele Coppino <<[...] Dal numero delle scuole aperte innanzi e di quelle che furono stabilite in questi primi mesi, e dall'aumento dei maestri, si ha buon argomento per credere che abbastanza presto gli uni e le altre risponderanno al bisogno della popolazione. Certamente ciò non basterà; si sa purtroppo quali siano in gran parte le materiali condizioni delle scuole e quanti desiderii lascino insoddisfatti i casamenti; ma tuttavia non istà lì la questione più grossa: importa vedere come le scuole siano poi frequentate, come allo zelo dei comuni nel nominare maestri risponda l'ardore delle famiglie nel mandare alla scuola i loro figliuoli.

[...] Il difetto delle scuole e dei maestri nasce o dalla parsimonia, per non dir peggio, o dalla povertà dei comuni, e quindi conviene con premura amorosa e continua eccitare le autorità scolastiche perché illuminino e spronino i pigri e ritrosi, ed eccitino anche i poveri.

[...] Ma se i locali per le scuole mancano o sono disadattati, non deve essere dimenticata la cura lodevole di parecchi comuni per riformarli o erigerne di nuovi>>¹⁸.

La ricchezza delle statistiche allegate da Buonazia alla sua relazione sull'applicazione del provvedimento, mostrano, ad esempio, come il Piemonte e la Lombardia sono le regioni in cui il rapporto fra allievi, popolazione e maestri è meno sfavorevole, anche se non mancano problemi sulle resistenze dell'ambiente e sul lavoro precoce¹⁹.

Le considerazioni sulle province meridionali, di contro, fanno emergere una realtà scolastica e sociale estremamente drammatica.

<<Nella provincia di Napoli il numero degli insegnanti pubblici è insufficiente al bisogno [...].

Le province di Avellino e Benevento hanno poca cura delle scuole maschili, e minore delle femminili; difficile è il raccozzare qualche buon maestro; più difficile qualche maestra di mediocre cultura. I casamenti e gli arredi scolastici insufficienti, lento lento il progresso dell'istruzione [...].

¹⁸ Le linee fondamentali del documento sono contenute in G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia...*, cit., pp. 87-88.

¹⁹ Cfr., Ivi, pp. 90-91.

Gli stipendi degli insegnanti sono piccolissimi; la rozzezza maggiore che nelle altre provincie della Campania, e maggiore il bisogno di costante vigilanza e di stimoli incessanti perché sia osservata la legge.

[...] Invece nelle Puglie e nelle Calabrie quasi la metà dei comuni non è in grado di proclamare l'obbligo, e così declina il numero, il valore e la disciplina delle scuole [...]>>²⁰.

Così vengono descritte, invece, le condizioni della Basilicata: <<[...] In questa provincia, sebbene non manchi qualche buon insegnante e qualche sindaco volenteroso, pure le condizioni della popolare istruzione sono più difficili che altrove.

In Basilicata si conta un insegnante per 1200 abitanti, e in mezzo a una popolazione dubitosa e talora avversa alle scuole, pochi maestri mal possono per virtù propria mantenere in onore la cultura popolare [...].>>²¹.

Per quanto riguarda la Sicilia, ancora una volta i problemi che impediscono un effettivo obbligo, sono soprattutto di ordine sociale: <<Nella Sicilia i comuni sono molto grossi [...]; le condizioni materiali e morali di questa popolazione [...] sono miserissime, e viene da queste un grave impedimento al prosperare delle scuole. Mentre che è necessario in ogni comune un numero grande di maestri ed una grossa spesa, è difficile tirare alla scuola i figli dei campagnoli, che fino dalla più tenera età seguono

²⁰ Ivi, pp. 93-94.

²¹ Ivi, pp. 94-95.

i padri al lavoro partendo la mattina dai poveri abituri, ai quali non ritornano che la sera oppressi da stanchezza e rifiniti dalla miseria. Le scuole femminili in specie sono meno frequentate delle maschili ed in minor numero. Sebbene le bambine non vadano a lavorare la terra, ma rimangono a casa con la madre, parecchi comuni mancano di un numero sufficiente di maestre e di scuole femminili e quelle esistenti sono poco frequentate [...] la maggior parte dei contadini raccolti in città non frequenta le scuole maschili e molto meno femminili, e non si cura di uscire dall'antica rozzezza. Sono così disgraziate le condizioni di quei poveri contadini, e tanta è la miseria che li circonda, che la ignoranza stessa pare copra o voglia coprire di un velo questa miseria. Nissuno pensa a loro, nissuno li conforta ad andare a scuola. Le stesse amministrazioni comunali si astengono dall'invitarli a frequentare le scuole, per tema di doverne aprire delle nuove [...]>>>²².

Sicuramente apprezzabile e positivo l'intento della Legge Coppino, ma ammende, ammonizioni, possibili sussidi economici ai comuni al fine di rendere davvero effettivo l'obbligo scolastico, come documenta l'inchiesta Buonazia, non bastano a risollevarle le sorti delle aree più depresse del Paese.

<<Che l'obbligo scolastico proclamato dalla legge Coppino fosse troppo breve e di applicazione molto problematica era noto anche al di fuori

²² Ivi, p. 95.

della cerchia degli addetti ai lavori, così come diffusa era la consapevolezza, della quale lo stesso ministro Coppino si fece portatore, che le poche conoscenze impartite nella scuola elementare rischiavano di impallidire rapidamente dando luogo al fenomeno dell'analfabetismo di ritorno>>>²³.

La novità più rilevante del dibattito che si innesca sulla scuola elementare nel corso degli anni Ottanta, è rappresentata comunque dalla portata innovativa dei programmi Gabelli del 1888 nei quali si sostiene, tra le altre cose, la necessità di puntare sulla valorizzazione delle capacità sensoriali e sulle esperienze del bambino per incrementare la sua curiosità e lo spirito di osservazione; collegare la scuola alla vita, in estrema sintesi, è la caratteristica delle sue indicazioni²⁴. Il carattere pratico e gli scopi utilitari dell'insegnamento primario vengono poi ad essere accentuati dai Programmi Baccelli (1894).

La nascita del nuovo secolo coincide con l'affermazione di una classe dirigente più moderata e, la migliore condizione economica e politica del Paese, favorisce anche un più fecondo dibattito sulla situazione scolastica e sui problemi ad essa collegati. E' in questo contesto che si inseriscono per la scuola elementare i seguenti provvedimenti: promulgazione nel 1904 della legge Orlando²⁵; varo della legge del 15 luglio

²³ S. Santamaita, *Storia della scuola...*, cit., p. 68.

²⁴ Cfr., Ivi, p. 69.

²⁵ La legge Orlando dell'8 luglio 1904, n. 407, prolunga l'obbligo fino al dodicesimo anno di età (4 anni di scuola elementare e il passaggio alla scuola media dopo un esame di

1906, n. 383, “Provvedimenti per le Province Meridionali, per la Sicilia e la Sardegna”, che istituisce la Commissione centrale per il Mezzogiorno per la lotta contro l’analfabetismo nelle isole e nelle province del Sud e l’incremento delle scuole serali e festive così come delle direzioni didattiche; inizio di un’inchiesta, condotta sotto la direzione dell’ispettore Camillo Corradini (1909), per fare il punto sulle condizioni dell’istruzione primaria nel Regno; emanazione della legge Daneo-Credaro (4 giugno 1911, n. 487)²⁶.

1.3 Meridionalismo classico e scuola

Un meridionalista minore della prima generazione, il lucano Giacomo Racioppi (1827-1908), storico, politico ed economista, all’indomani dell’Unificazione afferma che tre sono le questioni che dominano lo svolgimento e la vita dello Stato unitario e che ne condizionano

maturità; oppure la frequenza del corso popolare di due anni per quanti erano destinati ad attività lavorative manuali), istituisce le scuole serali e festive per gli analfabeti, la refezione e l’assistenza scolastica a carico dei Comuni per i più poveri e contribuisce al miglioramento della situazione economica dei maestri.

²⁶ Cfr., G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998, pp. 84-85.

il futuro: la questione veneta, quella romana e l'assimilazione interna; da esse dipendono rispettivamente l'esistenza, il completamento e la durata dell'Unità²⁷. E rilevando gli effetti negativi dell'Unificazione aggiunge: <<L'Unificazione ebbe due vizi: fu troppo subitanea e universale nella comprensione: troppo stretta e municipale nel concetto [...]. Non si curò di interessi e di precedenti storici, di consuetudini e d'individualità secolari. Come troppo stretta, addivenne municipale e faziosa al modello subalpino. E questo offese gli animi e le suscettibilità regionali e provinciali, le quali crebbero man mano che al paragone fu visto quanto fosse il modello or difettoso or polisarco. Dai due vizi, due infermità. E prima, perturbamento profondo nelle intime viscere della società [...]. Secondo, antagonismo, quindi ostilità alle egemonie del Piemonte. Dal piemontesismo nacque l'antipiemontesismo, il quale parve un momento non partito politico, ma partito nazionale>>²⁸.

Dal canto suo il Cavour, ormai prossimo alla morte, pur intuendo la difficoltà di armonizzare Mezzogiorno e Settentrione, e pur ritenendo tale

²⁷ Cfr., G. Trebisacce, *Il problema educativo nella storia del Sud*, Cosenza, Jonia, 2003, p. 30.

²⁸ G. Racioppi, *Storia dei moti di Basilicata e delle provincie contermine nel 1860*, Bari, Giuseppe Laterza & figli, 1909, pp. 318-336.

armonizzazione <<impresa più difficile che avere a che fare con l’Austria e con la Chiesa>>²⁹, affermò:<<Non ci sono più ne Lombardi, né Piemontesi, né Toscani, né Romagnoli; noi siamo tutti “Italiani”. E aggiungeva [...] “...ma vi sono ancora i Napoletani... Bisogna moralizzare il paese, educare l’infanzia e la gioventù, creare sale d’asilo, collegi militari...” >>³⁰.

Scrivendo Raffaele Laporta: <<[...] l’unità del paese [...] è stata un fatto politico rilevante, ma pensato e condotto in funzione di interessi e di possibilità concentrati in una limitata area del paese stesso, coincidente quasi completamente con alcune regioni settentrionali, ed estesi via via alle altre regioni attraverso canali socio-culturali costituiti dalle loro classi dirigenti e dominanti>>³¹.

Sulla medesima linea si colloca il sacerdote liberale calabrese Antonio Martino (1818-1884), che interpreta ed esprime l’insoddisfazione per il nuovo regime affermando, nel *Paternoster dei liberali calabresi*, che si è passati <<di la furca [...] a lu palu>>³². <<La sua poesia politica, – ha commentato lo storico calabrese Gaetano Cingari – espressione diretta della voce popolare, condannava tutto il nuovo sistema (magistratura, polizia, fisco, esiti delle leggi di confisca dei beni ecclesiastici – di fatto passati

²⁹ B. Caizzi, *Antologia della Questione meridionale*, Milano, Edizioni Comunità, 1955, p. 23.

³⁰ G. Isnardi, *La scuola, la Calabria, il Mezzogiorno*, testo curato da Margherita Isnardi Parente, Roma-Bari, Laterza, 1985, p.5.

³¹ R. Laporta, *L’autoeducazione delle comunità*, cit., p.29.

³² Cfr., A. Piromalli, *La letteratura calabrese*, Napoli, Guida, 1977, pp. 171-172.

nelle mani dei grandi proprietari –, carovita e miseria dei contadini). E accusava potere politico e sovrano, [...] di aver consentito l'egemonia di liberali e baroni. Nella sua *Preghiera del Calabrese al Padre Eterno* l'attacco al nuovo regime, identificato coi piemontesi “calati allampanati” (macilenti) e ora superbi e ricchi delle spoglie altrui [...]>>>³³. E poco più oltre: <<Ma la sua invettiva politica nasceva da dati reali e, in ogni caso, esprimeva, oltre che il rancore di quanti avevano pagato e vedevano il potere nelle mani dei loro antichi avversari, il grave malessere esistente nelle campagne>>³⁴.

Entro questa logica di opposizione al nuovo regime può essere letto il fenomeno del brigantaggio, <<la protesta selvaggia e brutale della miseria contro antiche e secolari ingiustizie>>³⁵, che negli anni immediatamente successivi all'Unificazione si sviluppò in quasi tutte le aree del Mezzogiorno.

Ma non si può fare a meno di notare che quelle vicende furono la diretta conseguenza degli squilibri sociali, dello strapotere baronale e agrario e della miseria della vita dei contadini e dei braccianti meridionali che si produssero a seguito dell'Unificazione. Per questi motivi fu un segno di grande ottusità politica quello di concepire il brigantaggio come un

³³ G. Cingari, *Storia della Calabria dall'Unità a oggi*, Bari, Laterza, 1982, p. 17.

³⁴ Ivi, pp. 17-18.

³⁵ P. Villari, *Le lettere meridionali ed altri scritti sulla questione sociale in Italia*, Roma, Fratelli Bocca, 1885, p. 39.

fenomeno che si poteva estirpare con mezzi puramente repressivi e di non considerarne le motivazioni strutturali, politiche e culturali.

Su di esso, afferma ancora Gaetano Cingari, <<[...] pesavano i cambiamenti che pure intervenivano (nuove forme di controllo dei comuni, dazio di consumo, leva militare), novità tutte fonte di accesi contrasti non solo per i loro contenuti ma per i metodi consortili di applicazione>>³⁶.

Il movimento meridionalistico, pur con i suoi limiti e le sue contraddizioni, ha messo in evidenza tali motivazioni. Personalità calabresi, come Luigi Miceli, esponente di punta del dibattito politico-parlamentare di quegli anni, e Vincenzo Padula, acuto cronista di quelle sanguinose vicende, si sono mossi in questa direzione. Il primo, pur non mettendo in discussione la necessità di estirpare il fenomeno, ha contestato energicamente il metodo della repressione dura e sanguinosa ed ha auspicato riforme politiche ed economiche che incidessero sulle questioni reali, soprattutto del latifondo, e valessero a determinare il consenso delle forze più sensibili al cambiamento³⁷. Il secondo, invece, ha scritto: <<Finora avemmo briganti, ora abbiamo il brigantaggio; e tra l'una e l'altra parola corre gran divario. Vi hanno briganti quando il popolo non gli ajuta, quando si ruba per vivere, e morire con la pancia piena; e vi ha il brigantaggio quando la causa del

³⁶ G. Cingari, *Storia della Calabria...*, cit., p.29.

³⁷ Cfr., Ivi, p. 27.

brigante è la causa del popolo, allorquando questo l'ajuta, gli assicura gli assalti, la ritirata, il furto e ne divide i guadagni>>³⁸.

Scrivono Giuseppe Trebisacce: <<Il passaggio dal vecchio al nuovo regime determina delusione e scontento sempre crescenti mano a mano che si chiariscono le scelte che modellano il nuovo corso politico e sociale, pur tuttavia il movimento di opposizione non ebbe spazi adeguati per divenire reazione di massa, né in Calabria né nel Mezzogiorno>>³⁹.

Antonio Gramsci ce ne ha dato la spiegazione: <<Il Mezzogiorno era ridotto ad un mercato di vendita semi-coloniale, ad una fonte di risparmio e di imposte ed era tenuto 'disciplinato' con due serie di misure: misure poliziesche di repressione spietata di ogni movimento di massa con gli eccidi periodici di contadini, misure poliziesche-politiche: favori personali al ceto degli 'intellettuali' o 'paglietta', sotto forma di impieghi nella pubblica amministrazione, di permessi di saccheggio impunito delle amministrazioni locali. Così lo stato sociale che avrebbe potuto organizzare l'endemico malcontento meridionale diventa invece lo strumento della politica settentrionale, un suo accessorio di polizia privata>>⁴⁰.

Dinanzi a questa realtà, il movimento degli intellettuali illuminati della borghesia meridionale si limitò a rilevare le condizioni di arretratezza e

³⁸ V. Padula, *Briganti e brigantaggio*, in <<Il Bruzio>>, 6 agosto 1864, pp. 2-3.

³⁹ G. Trebisacce, *Il problema educativo...*, cit., p. 33.

⁴⁰ A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi, 1975, vol. III, quad. 19 (X), pp. 2038-2039.

di miseria del Mezzogiorno e ad esortare la classe dirigente a volerne risolvere i problemi, al fine soprattutto di fornire la prova della propria missione storica di classe liberatrice⁴¹.

Intanto <<Colpisce l'indifferenza nei riguardi dei problemi scolastici e dell'istruzione delle plebi meridionali, che fa tutt'uno con l'incapacità delle classi dirigenti di affrontarli decisamente>>⁴². Difatti, livello dell'analfabetismo, come vedremo più oltre, continua a restare molto alto⁴³; l'edilizia scolastica era praticamente inesistente e quella che c'era si presentava abbastanza fatiscante.

Nonostante dunque questa drammatica situazione, solo qualche voce isolata si leva a denunciare le inadempienze delle classi dirigenti nel campo della politica in generale e di quella scolastica in particolare. <<Che volete che faccia dell'alfabeto colui al quale manca l'aria e la luce, che vive nell'umido, nel fetore, che deve tenere a moglie e le figlie nella pubblica piazza tutto il giorno?>> si chiede provocatoriamente Pasquale Villari manifestando sfiducia nei riguardi di una scuola inefficiente e per di più non

⁴¹ Cfr., M.L. Salvadori, *Il mito del buongoverno*, Torino, Einaudi, 1963, pp. 62-63.

⁴² G. Trebisacce, *Il problema educativo...*, cit., p. 34.

⁴³ Il censimento del 1871 dimostrò che <<Per ogni 1000 abitanti il numero degli analfabeti nel Mezzogiorno era il seguente: Abruzzi e Molise 868, Campania 824, Puglia 865, Basilicata 898, Calabria 898, Sicilia 872, Sardegna 881.

Nelle regioni settentrionali le cifre erano di gran lunga inferiori: Piemonte 500, Lombardia 528, Liguria 622, Veneto 698, Emilia 754>>, A. Arcomano, *Scuola e società...*, cit., p. 15.

Dina Bertoni Jovine aggiunge altri dati significativi alla nostra riflessione: <<Le statistiche del 1871 ci informano che mentre nel Piemonte si avevano 6763 scuole, in Sardegna se ne avevano 678; mentre in Lombardia ve n'erano 6263, in Calabria 940 [...]>>, D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 15.

collegata ad una politica di miglioramento delle condizioni generali di vita delle popolazioni meridionali. E continuava: «Se gli date l'istruzione, se gli spezzate il pane della scienza [...], risponderà come ho inteso io: 'lasciatemi la mia ignoranza, poiché mi lasciate la mia miseria'»⁴⁴.

«Viene spontaneo a questo punto chiedersi – scrive Trebisacce – il perché di questa apparente contraddizione tra l'atteggiamento pedagogico-esortativo-predicatorio di gran parte dei meridionalisti e lo scarso interesse da essi dimostrato per i problemi della scuola e dell'istruzione. La posizione del Nitti è illuminante a questo proposito. Il meridionalista lucano è tra i pochi che più esplicitamente si riferisce all'educazione e alla scuola quali vie per raggiungere una più alta consapevolezza morale e sociale, ma egli adopera una sottile distinzione tra educazione e emancipazione»⁴⁵. Sempre Trebisacce, riporta la posizione del Nitti: «Abbiamo ereditato dal passato una concezione pericolosa; noi abbiamo creduto [...] che la storia della civiltà non sia che la storia dell'emancipazione degli uomini là dove non è che la storia della loro educazione»⁴⁶ e conclude: «Con questa distinzione il Nitti esprime la preoccupazione storica di parte della borghesia intellettuale del Mezzogiorno di garantire al Paese un rinnovamento che eviti le conseguenze della trasformazione. Per questo parla della necessità di

⁴⁴ P. Villari, *La scuola e la questione sociale*, "Nuova Antologia", novembre 1872.

⁴⁵ G. Trebisacce, *Il problema educativo...*, cit., p. 35.

⁴⁶ Ivi, p. 36; F.S. Nitti, *Scritti sulla questione meridionale*, vol. II, Bari, Laterza, 1968, p. 448.

educare il popolo al corretto uso delle strutture esistenti, anziché della necessità di puntare all'emancipazione dalle oggettive limitazioni che quelle strutture producono nella società>>⁴⁷.

⁴⁷ G. Trebisacce , *Il problema educativo...*, cit., p. 36.

CAPITOLO SECONDO

L'azione educativa dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI): fasi, ambiti e sperimentazioni di un progetto di intervento educativo.

2.1 Società meridionale ed educazione nel primo '900

Il Novecento si apre facendo segnalare, ancora, un accentuato divario fra Nord e Sud. I mali storici della società meridionale: diffuso analfabetismo, disgregazione sociale, assenza di una classe dirigente moderna, subordinazione della piccola e media borghesia agli interessi della grande proprietà terriera, carattere clientelare e personalistico della politica, si acuiscono e risaltano <<[...] maggiormente nel momento in cui contrastavano col generale sviluppo del paese, ostacolando gravemente il cammino verso forme di più avanzata organizzazione politica e sociale>>⁴⁸.

Studi, inchieste e proposte per la risoluzione della “Questione Meridionale”, si susseguono quasi ininterrottamente. Nel dicembre del 1901, per opera dell'allora Presidente del Consiglio Giuseppe Zanardelli, si svolge

⁴⁸ A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia. Dal 1900 a oggi*, Bari, Laterza, 2005, p. 83.

alla Camera la prima discussione sul problema del Mezzogiorno dietro due mozioni presentate dagli onorevoli Luzzatti e Salandra. <<Il profondo travaglio della vita nazionale, la crisi che determinava nel Mezzogiorno, l'ingresso nell'agone politico di nuclei socialisti, sollecitavano tutti gli schieramenti politici a cercare rimedi, presentare proposte, impegnarsi alla ricerca di soluzioni. [...] L'ambiente politico sembrava ora favorevole alla ripresa del riformismo meridionalista>>⁴⁹.

Gli stessi uomini politici vedono nel problema del Mezzogiorno non solo quello socio-economico, ma principalmente quello educativo. Nel 1902, infatti, dopo i sanguinosi episodi di Candela (Foggia), di Giarratana (Ragusa) e di Matera, il Giolitti parlando alla Camera afferma: <<Se queste popolazioni fossero già educate, come dovrebbero essere, dopo quarant'anni che appartengono al Regno d'Italia [...] se l'istruzione pubblica avesse avuto l'effetto educativo, che avrebbe dovuto avere, non avremmo probabilmente a lamentare questi fatti>>⁵⁰.

Ma non è sufficiente, però, fare dichiarazioni in Parlamento, promuovere inchieste e riconoscere errori, quando manca la volontà politica di prendere radicali provvedimenti atti a trasformare il sistema educativo inefficiente. Alla mancanza di fondi per sovvenzionare costruzioni di edifici scolastici, per arredare le aule, per pagare gli stipendi ai maestri, si

⁴⁹ R. Villari, *Il Sud nella storia d'Italia*, vol. I, Bari, Laterza, 1966, p. 315.

⁵⁰ G. Giolitti, *Discorsi parlamentari*, vol. II, Roma, 1952, pp. 741-742.

aggiungono, difatti, anche innumerevoli altri fattori di ordine sociale ed economico.

Dall'*Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini delle provincie meridionali e nella Sicilia*⁵¹ risulta che <<[...] l'analfabetismo si attenua, ma rimane ancora grandissimo. Vi sono zone impenetrabili di ignoranza, dove l'alfabeto è ignorato dalle moltitudini. Anche i progressi sono stati lenti, dopo tanti anni di istruzione obbligatoria.

La Calabria ha sempre il primato dell'analfabetismo in Italia: segue a poca distanza la Basilicata.

Relativamente, anzi, la situazione della Basilicata e della Calabria è peggiorata. Così i progressi dell'istruzione sono stati assai lenti>>⁵².

Tra i tanti disastri emersi da questa inchiesta, si rileva però qualche elemento confortante: <<Risulta altresì dimostrato soddisfacente il numero delle scuole serali create per adulti analfabeti, le quali sono volontariamente molto frequentate dai contadini. E' questo forse l'incoraggiamento meglio riuscito in pratica, fra tutti quelli escogitati dalla legge: rispondeva dunque ad un bisogno sentito, e nulla importa che gli adulti analfabeti si concilino

⁵¹ *L'Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini delle provincie meridionali e nella Sicilia*, iniziata nel 1907 e portata a termine nel 1910, occupa un posto molto importante nel campo dei provvedimenti per il Mezzogiorno e per il modo come è condotta, e per l'ampio raggio di ricerca, e per la preparazione specifica delle persone che la conducono e per i molteplici campi di indagine.

⁵² F. S. Nitti, *Relazione della Sottogiunta per la Basilicata e Calabria*, in *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini delle provincie meridionali e nella Sicilia*, vol. V, tomo III, Roma, Tipografia Nazionale di Giovanni Bertero, 1910, p. 195.

con la scuola forse per solo interesse di diventare elettori e di emigrare. Si riduce, comunque, l'analfabetismo, e questa è una vittoria>>⁵³.

L'interesse degli adulti analfabeti per la scuola e l'istruzione, nonostante sia strettamente legato all'emigrazione, stupisce e nello stesso tempo conforta il Nitti, il quale però non va oltre l'osservazione. Lo farà invece Gaetano Salvemini che ci riferisce quanto segue: <<Tutti coloro, che abbiamo interrogati sulla causa di questo fenomeno, che per alcuni fra noi era inaspettato e anche per chi ne aveva sentore si presentava in proporzioni incomparabilmente superiore a qualunque aspettativa, tutti ci hanno detto che il desiderio dell'istruzione si è manifestato ovunque ardentissimo da dieci anni a questa parte e per effetto dell'emigrazione negli Stati Uniti.

Il contadino calabrese, che dalla miseria è costretto ad emigrare, lasciando al paese la moglie e i figli, ed in America deve ricorrere ad intermediari, ben di rado discreti ed onesti, per scrivere a casa e far pervenire alla famiglia le sue economie e avere notizie, sente subito acutamente il danno e la vergogna dell'analfabetismo, ed ordina alla moglie di mandare i bambini a scuola, e quando rimpatria va anche lui alla scuola serale, e trova che per istruirsi non sono troppi i sacrifici necessari>>⁵⁴.

Intanto nel 1909, un gruppo di meridionalisti capitanati da Gaetano Salvemini, si reca in provincia di Reggio Calabria per studiare le condizioni

⁵³ Ivi, p. 200.

⁵⁴ G. Salvemini, *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, Torino, Einaudi, 1958, p. 277.

della scuola in quella provincia dopo i disastri provocati dal terremoto del 28 dicembre 1908.

Dalla relazione compilata da Salvemini, sono tratte le seguenti annotazioni: <<[.] In grazia di questa inchiesta, noi siamo in grado di dare informazioni per 185 Comuni e frazioni di Comuni sui 232 che formano la provincia. In queste località esistevano, prima del 28 dicembre 1908, 451 aule scolastiche, delle quali 325 furono distrutte o rese inservibili, oppure [...] occupate come abitazione od usurpate da altri uffici pubblici.

La scomparsa di tutte queste aule, in fondo, non è un male. La più parte erano “luride tane da topi”, “centri e fomite di malattie infettive”, moltissime senza impianto igienico, qualcuna col tetto scoperto; anguste, senza luce, ignobili. In esse i bambini erano torturati come in “case di pena”, stipati in quattro o cinque fra banchi capaci tutto al più di due o tre inquilini, quando non dovevano sedere per terra o andare in prestito per una sedia presso qualche pietosa vicina. [...]>>⁵⁵.

Nel frattempo l'effetto di questo intenso lavoro, si sostanzia, come mette bene in evidenza ancora una volta Francesco Saverio Nitti, in una necessità fondamentale: l'avocazione della scuola primaria allo Stato.

<<Dovunque in Basilicata e in Calabria, il problema della scuola è ben lontano da una soluzione conveniente. I comuni spendono quanto è loro

⁵⁵ Ivi, pp. 269-270.

possibile, spesso destinano la più gran parte del bilancio alle spese per la scuola: nondimeno spendono troppo poco.

Dovunque ci è stato indicato, come uno dei provvedimenti più necessari, l'avocazione della scuola primaria allo Stato. Niuna voce discorde; anzi un generale consenso. Molti sono gli argomenti che ci sono stati indicati, e sono generalmente noti perché valga la pena riprodurli.

Il fatto confortevole è che il popolo non oppone nessuna resistenza all'istruzione: anzi l'invoca. Sono gli "americani" che lo vogliono soprattutto. Tante volte negli interrogatori dei contadini abbiamo udito: dateci buone scuole!

Moltissimi contadini "americani" per mancanza di fiducia nella scuola pubblica mandano i figli "a lezione particolare". [...].

Nella tendenza dell'avocazione della scuola elementare da parte dello Stato vi è però spesso un duplice errore, o almeno una duplice illusione: i maestri credono per ciò solo di poter star meglio e di aver stipendi molto maggiori; i comuni vedono la fine di un onere finanziario.

Pur considerando queste come illusioni, noi crediamo che la scuola primaria non possa rimanere nelle condizioni attuali, e che non si possa lungamente lasciarla ai comuni>>⁵⁶.

⁵⁶ F. S. Nitti, *Relazione della Sottogiunta...*, cit., p. 229.

Alla grande spinta verso i problemi della scuola che il popolo riceve da molteplici fattori, non corrisponde però l'opera coordinatrice delle classi dirigenti meridionali alle quali spetterebbe individuare le particolari necessità locali, sostenere e guidare le giuste aspirazioni del popolo, sollecitare gli interventi comunali, esercitare pressioni sul governo senza atteggiamenti equivoci e retorici.

L'assenza di una classe dirigente meridionale e la mancata crescita di un ceto medio imprenditoriale nel Mezzogiorno, sono sicuramente fattori negativi all'interno di un processo di sviluppo che fatica ad affermarsi.

Il proliferare di una piccola borghesia intellettuale, incapace di trasformarsi in un'efficiente classe dirigente che dovrebbe invece spendersi ed impegnarsi per il progresso civile ed economico del meridione e dell'intero Paese, porta lo storico meridionalista Gaetano Salvemini a condannare, sdegnato, questa deludente condizione. In un articolo pubblicato sulla rivista "La Voce" il 3 gennaio 1909, Salvemini traccia un ritratto dei giovani meridionali usciti dalle università senza alcun valore ideale, definendoli non solo "esercito di spostati", ma arriva a considerarli anche come <<[...] uno dei flagelli più rovinosi del Mezzogiorno>>⁵⁷.

⁵⁷ G. Salvemini, *Cocò all'Università di Napoli o la scuola della malavita*, in "La Voce", 3 gennaio 1909. Questo un altro passaggio, sulla medesima questione, fatto dal Salvemini: <<Nel Mezzogiorno d'Italia la potenza sociale, politica, morale della piccola borghesia intellettuale è assai più grande e più malefica che nel nord. Ed è questo, insieme alla malaria, il flagello più rovinoso del Mezzogiorno. Si può dire che nel Mezzogiorno la

Una meta importante per la scuola si raggiunge intanto con la legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, n. 487, che avoca allo Stato le scuole primarie. Nonostante le buone intenzioni, <<[...] questa legge, come strumento di lotta contro l'analfabetismo, è assolutamente inefficace. Anzi, invece di combatterlo, non farà che consolidarlo, appunto nei comuni e nelle regioni dove il male è più grave. [...] Dei 74 milioni da essa stanziati, ben 42 sono impiegati ad aumentare gli stipendi dei maestri attuali, e non ad aumentare le scuole nei comuni più bisognosi>>⁵⁸. Questa è la posizione di Salvemini che, discostandosi dalla posizione del suo partito, conduce una

piccola borghesia intellettuale è nella vita morale quel che è nella vita fisica del paese la malaria.

[...] Prima del 1860 e negli anni immediatamente successivi, la grande ambizione delle famiglie, che avevano un po' di terra al sole e che aspiravano ad elevarsi socialmente, era di avere un figlio prete. Nella famiglia, che otteneva questa grazia dal Signore, l'avito fondicello ritrovava ben presto qualche fratellino. Le rendite crescevano geometricamente. E se la seconda generazione riusciva a produrre un altro prete, la famiglia entrava addirittura fra le case notabili del paese. E la terza generazione arrivava finalmente al canonico con cui cominciava quasi la nobiltà.

Dopo il 1860, la confisca dei beni ecclesiastici ha ridotto di molto il benessere del clero. D'altra parte il diffondersi delle idee liberali ha reso meno apprezzata la vecchia professione di aprire e chiudere le porte del paradiso. Le famiglie non trovano abbastanza redditi e capitali impiegati nella speculazione; e i giovanotti la chierica la prendono sempre più a malincuore. Un vecchio vescovo del mio paese, uomo di spirito, che aveva nel 1860 corso il pericolo di essere linciato dai liberali, soleva dire che ormai non si fanno più preti, se non coloro che sono nello stesso tempo poveri, asini e brutti.

D'altra parte l'agricoltura, l'industria, il commercio, data la povertà del paese e il torpore della vita economica, non richiedono che uno scarsissimo personale di concetto e d'ordine, e non offrono quasi nessuna possibilità d'impiego produttivo alle attività di una classe, che non è né così ricca da poter vivere di rendita, né così povera da accettare spontanea quella che essa giudica degradazione del lavoro manuale.

In siffatte condizioni, tutte le famiglie della media e della piccola possidenza sono portate ad avviare i loro figli quasi esclusivamente verso le professioni liberali e gli impieghi.

Ora lo Stato, invece di tener basso il numero delle scuole classiche per impedire nei limiti del possibile la sovrapproduzione dei laureati, dei diplomati e dei... bocciati, non ha saputo finora fare altro, se non secondare supinamente le pressioni delle famiglie; ed ha moltiplicati nel Mezzogiorno stoltamente i Ginnasi>>, G. Salvemini, *La piccola borghesia intellettuale*, in AA.VV., 1912. *La questione meridionale*, cit., pp. 98-99.

⁵⁸ G. Salvemini, *Scritti sulla questione meridionale...*, cit., pp. 450-451.

vivace polemica contro l'avocazione. «Salvemini conosceva bene e aveva più volte denunciato l'inerzia dei Comuni sulla scuola popolare, il clientelismo di molti amministratori locali, specie meridionali, la riluttanza delle classi dirigenti periferiche a favorire lo sviluppo dell'istruzione. Può apparire strano che proprio un intellettuale socialista come Salvemini, profondamente legato alla scuola, difensore intransigente dei diritti dei più deboli, assumesse una posizione del genere, nel momento in cui l'avocazione poneva le condizioni per superare i guasti che tante volte egli aveva combattuto. In realtà alla base del suo atteggiamento vi era una sfiducia verso lo Stato non meno profonda di quella che egli nutriva per le amministrazioni locali; vi era una scelta federalista che lo portava a salvaguardare le competenze dei Comuni, più vicini alle esigenze dei cittadini, rispetto ad uno Stato accentratore e corrotto (erano gli anni della sua battaglia contro il Giolitti "ministro della malavita") [...]»⁵⁹.

Ma, a prescindere da queste pur importanti posizioni, la legge Daneo-Credaro, pur rappresentando un importante punto di svolta per la scuola italiana nel suo complesso, non basta a debellare l'analfabetismo per il solito motivo, e cioè, non si tiene conto delle condizioni economiche e sociali dei luoghi dove la legge esplica il suo mandato. «Infatti, ad onta delle buone intenzioni ripetutamente proclamate ai quattro venti, tutto andò

⁵⁹ S. Santamaita, *Storia della scuola...*, cit., p. 83.

come prima: dove erano molte scuole (nord) furono fondate ancora altre scuole, e dove le unità scolastiche erano poche (sud), non ne furono istituite molte, tant'è che [...] nell'anno [...] 1922 molti comuni della Basilicata difettano di scuole come prima del 1911>>⁶⁰.

Va comunque detto che alcune importanti novità introdotte dal nuovo provvedimento non ebbero la possibilità di tradursi in atto e restarono sulla carta. La campagna di Libia e la Grande Guerra del 1915-1918 paralizzano intanto tutte le energie del Paese, distogliendole dall'opera di elevazione sociale ed economica nella quale erano impegnate.

Il problema del Mezzogiorno viene accantonato per essere ripreso con fini politici dopo la ritirata di Caporetto dell'ottobre 1917. La disfatta impone una riorganizzazione dell'esercito e l'arruolamento di nuove truppe. Il Sud, demograficamente ricco, costituisce un'ottima riserva per l'esercito. Ma l'amor di patria non fa leva sui contadini meridionali ed allora lo Stato promette di soddisfare la loro secolare fame: alla fine del conflitto essi avranno quella terra che hanno coltivato sempre e solo per il padrone⁶¹. Ma la stessa delusione che il proletariato contadino meridionale ha con l'Unità, si ripete con la vittoria della Grande Guerra.

In questo contesto si colloca l'azione dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI); un'Associazione

⁶⁰ G. Stolfi, *La Basilicata senza scuole*, Torino, Ed. Gobetti, 1922, p. 23.

⁶¹ Cfr., A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia...*, cit., pp. 121-123.

filantropica che ha svolto nel meridione un'intensa e molteplice attività mirata alla attenuazione-risoluzione dei gravi problemi che ne hanno scandito la storia e che ancora oggi occupa una posizione di primo piano particolarmente nella storia del meridionalismo italiano del primo Novecento, e di esso offre un originale punto di osservazione.

2.2 La fondazione, gli obiettivi e gli ambiti d'azione dell'Associazione

Il complesso e precario quadro della situazione meridionale a cavallo tra Otto e Novecento, non si discosta da quella calabrese dove le problematiche di carattere economico-sociale si acuiscono notevolmente il 28 dicembre 1908 a causa degli eventi sismici che distrussero Messina e Reggio Calabria causando oltre 150.000 morti. Questo evento determinò una situazione di acuto ed estremo bisogno tra le popolazioni colpite dal sisma ed è proprio in questo quadro drammatico che «< Nell'estate e nel primo autunno del 1909 due giovani settentrionali, [...] venuti in Calabria come soccorritori volontari dopo il 28 dicembre 1908, Umberto Zanotti-Bianco e

Giovanni Malvezzi, pensarono di compiere per conto proprio una inchiesta nei 48 Comuni dell'Aspromonte occidentale, le cui popolazioni, colpite esse stesse pure duramente dalla catastrofe, avevano rivelato particolari condizioni di un lungo tristissimo abbandono. I risultati dell'inchiesta, nella quale il Malvezzi s'era assunta la parte economica (produzione, finanze pubbliche, viabilità ecc.) e lo Zanotti-Bianco quella piuttosto sociale (cultura popolare, igiene, condizioni civili, religiose e morali ecc.), furono pubblicati [...].

Da questa bella fatica dei due giovani poco più che ventenni, [...] dovevano nascere parecchie utili cose; la prima e la più significativa di tutte fu l'istituzione, un anno dopo, febbraio del 1910, della Associazione Nazionale per gli Interessi Morali ed Economici del Mezzogiorno d'Italia, che iniziò subito la sua attività prima a Villa S. Giovanni, in baracca, poi a Reggio, con sede centrale a Roma>>⁶².

Proprio nella baracca di Villa S. Giovanni costruita per i terremotati, Umberto Zanotti-Bianco e gli altri membri dell'Associazione pianificano la linea di azione, gli interventi e le opere da realizzare per un rapido

⁶² G. Isnardi, *La scuola, la Calabria...*, cit., p. 425. La pubblicazione alla quale fa riferimento Giuseppe Isnardi è G. Malvezzi, U. Zanotti-Bianco, *L'Aspromonte occidentale*, Milano, Libreria Editrice Milanese, 1910.

avviamento, nella provincia di Reggio Calabria, delle iniziative di ordine scolastico-educativo⁶³.

A presiedere le prime due sedute costitutive dell' "Associazione Nazionale per gli Interessi Morali ed Economici del Mezzogiorno d'Italia" (27 e 28 febbraio 1910), prima denominazione dell'ANIMI, fu lo storico napoletano, Senatore del Regno, Pasquale Villari (1826-1917). Proprio a quest'ultimo, all'età di 84 anni, viene attribuita la Presidenza onoraria che mantenne fino alla sua morte avvenuta nel 1917⁶⁴.

Le finalità e le norme che regolano l'Associazione, che nel Consiglio del 12 dicembre 1912 accorcerà il suo nome per necessità pratiche, sopprimendo le parole "Moralì" ed "Economici"⁶⁵, sono contenute e meglio precisate nei 16 articoli che compongono lo Statuto approvato dal Consiglio

⁶³ Scrive a tal proposito Umberto Zanotti-Bianco: <<In quella baracca, ove, per dormire, eravamo stati costretti a costruire l'una sull'altra tante cuccette in cui ci issavamo aiutandoci a vicenda, passammo un periodo di intenso fervore. Sciamavamo all'alba diretti in tutte le direzioni: chi verso un comune montano che ci aveva chiesto una biblioteca; chi per iniziare le trattative per la gestione di un asilo costruito da un comitato di soccorso e rimasto abbandonato; che verso Reggio per interrogare un ispettore scolastico sulle condizioni delle scuole della sua circoscrizione; chi per radunare in un paese della costa i pescatori e indurli ad unirsi a una cooperativa illustrandone i vantaggi. E la sera, stanchi, ma intimamente lieti, ci raccontavamo le nostre avventure seduti davanti alla baracca [...]. Stanchi, perché la tenuità del nostro bilancio non ci permetteva, oltre l'abbonamento ferroviario, di procurarci vetture per penetrare nell'interno della provincia>>, in AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*, Roma, Collezione Meridionale Editrice, 1960, p. 10.

⁶⁴ Cfr., G. Bianco, *Pasquale Villari*, in AA.VV., *Per una storia dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (1910-2000). I Presidenti*, Manduria, Piero Lacaita Editore, 2000, pp. 23-29.

⁶⁵ Cfr., AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia...*, cit., p. 9.

Direttivo nella seduta del 14 marzo 1918 e modificato nella seduta dell'11 novembre 1923.

Gli articoli più significativi sono l'art.2, dove si sottolinea che non vi è nell'Associazione nessuna finalità politica, orientamento questo che ha caratterizzato nell'arco dei decenni l'azione dell'ANIMI (Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia), e l'art.3 dove sono chiaramente espressi gli scopi dell'Associazione e che vale la pena di seguito riportare:

a) [...] *suscitare ed assistere nel Mezzogiorno d'Italia le attività utili al miglioramento delle condizioni locali, specialmente in ordine allo sviluppo della istruzione primaria e popolare;*

b) [...] *interessare l'opinione pubblica italiana alla conoscenza precisa dei problemi della vita civile nelle regioni meridionali e dei mezzi più idonei alla loro soluzione graduale ed organica;*

c) [...] *promuovere istituti in cui le forze economiche e l'opera personale dei cittadini di altre regioni italiane si uniscano a quelle delle regioni meridionali per provvedere ai particolari bisogni di queste;*

d) [...] *eccitare l'azione continua dello Stato in ordine soprattutto alla sollecita applicazione delle leggi a favore del Mezzogiorno*⁶⁶.

⁶⁶ Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Statuto e Regolamento delle Sezioni*, Roma, 1924, pp. 3-4.

Un programma sicuramente ampio e ambizioso che viene portato avanti anche grazie all'interesse di alcuni eminenti meridionalisti. Oltre al già citato Pasquale Villari, ricordiamo tra gli altri Leopoldo Franchetti, Giustino Fortunato, Gaetano Salvemini, e illustri esponenti della cultura come Giuseppe Lombardo Radice, Giuseppe Isnardi⁶⁷, Giovanni Cena, Antonio Fogazzaro, per fare solo alcuni nomi.

<<Oltre alle finalità – scrive Brunella Serpe – particolare importanza assume [...] la scelta metodologica che sorregge costantemente l'azione dell'Associazione; scelta che consiste nella contestualizzazione delle

⁶⁷ Giuseppe Isnardi, vincitore per concorso di un posto di insegnante di lettere ed assegnato al "Regio Ginnasio" di Catanzaro nel 1912, allacciò subito relazioni epistolari, seguite da incontri personali, con gli uomini che già operavano all'interno dell'ANIMI. Sull'esperienza degli anni di insegnamento a Catanzaro, invece, Isnardi scrive un libro dal titolo *Sud e Nord e la scuola italiana*, Firenze, Vallecchi, 1920. Anche nel piemontese Isnardi vi è la consapevolezza che il Mezzogiorno andava meglio conosciuto ed esplorato non solo sfatando i miti e le leggende, ma soprattutto scuotendo l'intera società meridionale attraverso l'educazione e la scuola. <<[...] Tutto, natura e uomini, ti si rivela diverso da ciò che sul principio avevi pensato e creduto. Pensi alle troppe cose che ignoravi, a ciò che sapevi male, alle sciocchezze che t'hanno raccontato o che hai lette sui libri [...], ai pregiudizi che tu pure ai condiviso, in nome della cultura e della civiltà. E ti senti solo e indifeso sotto quel cielo implacabile [...], e fra quella gente non nemica ma non ancora amica, che di te e delle tue sensazioni non s'avvede, tutta volta come è, nella sua esuberanza di sensi, nella prontezza lucida e senza scrupoli della sua intelligenza, a vivere una vita di lotte, di guadagni, di vanità, di passioni che ti è nuova e ti sbalordisce. Temi di trovarti solo anche in iscuola. I tuoi scolari li vedi recare dalla famiglia nella scuola abiti mentali e morali che tu non conosci e che ti sembrano strani, riserbi e sussieghi che a te paiono ridicoli o inspiegabili, stati di sensibilità che tu credi superati e che non lo sono lì dove tu sei ospite, gelosie e suscettibilità locali di cui non sai ancora darti ragione. Tu li senti più forti, più sicuri di te ogni volta che non vuoi parlare con loro di pura grammatica o di aritmetica. Essi vivono, respirano una realtà che tu non possiedi. Manca a te una casa, e con essa ti mancano le ragioni più vere di amore, di orgoglio, di compiacimento. Se vuoi ricorrere al tuo amore di patria come ad un sostegno, ad una difesa, ti accorgi che quell'amore non avevi mai pensato di doverlo mettere ad una prova tanto difficile. Anzi, quell'amore lo senti vuoto e fiacco, dinanzi alla realtà impensata della patria. Senti di dovertene creare un altro che sarà il vero, che sarà il giusto. E capisci che soltanto un tale amore ti farà la scuola buona qui, anzitutto, ed ogni altro luogo d'Italia ove ti porterà il tuo destino o la tua volontà>>, ivi, pp. 24-26.

problematiche meridionali che vengono trattate e affrontate a partire sempre dall'esame del contesto che mette in evidenza gli specifici bisogni locali, come mostrano le sistematiche indagini dell'ANIMI sulle condizioni culturali ed economiche del territorio non omogenee, pur in una generalizzata arretratezza>>⁶⁸.

Gli anni del primo conflitto mondiale prima, e il fascismo poi, come esplicheremo meglio e dettagliatamente nei paragrafi che seguono, rallentarono ma non interruppero l'attività dell'ANIMI.

C'è comunque da ricordare che dopo la conclusione del primo conflitto mondiale, i problemi della scuola Meridionale ritornano alla drammaticità di sempre; e proprio grazie alle ricerche condotte dall'ANIMI, alle denunce e alle proposte avanzate dai suoi più "illuminati" esponenti, si favorisce la realizzazione delle *Opere contro l'analfabetismo* (1921), affidate dal ministro dell'istruzione Mario Orso Corbino attraverso l'istituto della delega, a Enti e Associazioni, già attivi in campo educativo e di riconosciuta competenza in ambito formativo e culturale, al fine di istituire *il loco*, con finanziamento totale dello Stato (R.D.L n. 137 del 28.08.1921), scuole per adulti analfabeti e scuole elementari con il solo corso inferiore (biennale) per alunni abitanti in località con popolazione limitata o sparsa⁶⁹.

⁶⁸ B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Cosenza, Jonia, 2004, p. 67.

⁶⁹ Cfr., *ivi*, p. 82; ma anche AA.VV., *Per una storia dell'Associazione Nazionale...*, cit., p. 14; e, in fine, G. Isnardi, *La Scuola La Calabria...*, cit., p. 516 e pp. 525-528.

All'ANIMI vengono assegnate le Opere contro l'analfabetismo nella Sicilia, nella Sardegna, nella Basilicata e in Calabria. <<Sotto le direttive di Gaetano Piacentini, per la parte organizzativa, e di Giuseppe Lombardo-Radice, per l'aspetto didattico, il successo dell'iniziativa è ovunque incoraggiante sia per l'elevata partecipazione popolare, sia per i risultati conseguiti>>⁷⁰.

L'azione benemerita dell'ANIMI, in quegli anni, vede l'istituzione progressiva di scuole per adulti e di scuole rurali, le quali sono l'esempio più grandioso e, <<[...] almeno per qualche anno, il più grande esperimento di vera scuola libera che abbia mai avuto l'Italia, dal compiuto Risorgimento in poi>>⁷¹.

L'azione dell'ANIMI nel passaggio dal sistema liberale al fascismo, subisce rallentamenti e condizionamenti. <<Dal 1925 al 1928 Gaetano Piacentini lottò, veramente, per la libertà delle sue scuole, per conservare ad esse l'impronta di serena signorilità che aveva saputo dare a tutta quell'organizzazione così ampia e complessa. [...] Quando dovette persuadersi che l'inframmettenza politica, ogni giorno più intransigente e più esigente, gli avrebbe reso impossibile un lavoro onestamente e utilmente libero come quello fatto sino allora, anzi avrebbe resa più che dubbia la stessa indipendenza dell'Associazione in tutti i campi della sua opera, non

⁷⁰ B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI...*, cit., p. 82.

⁷¹ G. Isnardi, *La Scuola La Calabria...*, cit., p. 526.

esitò a rinunciare alla delega che sette anni prima aveva accolta con tanta contentezza. Fu detto, quello, da qualcuno, un “colpo di testa” e vi fu chi se ne dolse fortemente. Ma egli sapeva ciò che si faceva, ed oggi è facile vedere quanto avesse ragione e come quel suo coraggio fosse necessario, per l’avvenire più ancora che per quel presente. Ci pare di vederlo, sereno e sorridente anche nelle difficoltà e nel rischio di quei giorni, che potevano segnare, e furono lì lì per segnare, la fine della stessa sua Associazione. [...] La rinuncia alla delega voleva dire molto, per l’Associazione, in senso negativo: una sicura diminuzione di popolarità fra le genti meridionali, alle quali la scuola l’aveva ancora più intimamente accostata, una restrizione forte di bilancio, una cessazione di particolari rapporti con autorità locali e centrali che potevano riuscire utili per tutta l’attività dell’Istituzione. “Non importa, – diceva – l’Associazione limiterà il suo lavoro, tornando alle attività che sono più sue, quelle delle origini; torneremo ad essere più noi”. E non si nascondeva le difficoltà e le lotte che ancora potevano venire, e che in realtà vennero, e gravi.

Così riprese, nel 1929, più intensamente, in modo particolare l’opera degli Asili, alla quale si era aggiunta sin dal 1922, quella, che la completava, delle Colonie profilattiche e igieniche, e insieme educative e rieducative, per l’infanzia>>⁷².

⁷² Ivi, pp. 528-529.

Il 1939 sancisce la rottura definitiva dell'Associazione con il regime fascista; una rottura che paralizza tutte le attività portate avanti fino a quel momento dall'ANIMI nel Mezzogiorno e, dal maggio 1939 al gennaio 1945, l'Associazione è costretta a mutare il nome in *Opera Principessa di Piemonte*, in onore della Principessa Maria Josè che dell'Associazione è Alta Patrona⁷³.

Soltanto nel secondo dopoguerra l'ANIMI può riprendere la sua attività, anche se, particolarmente in campo educativo, è condizionata dalle precarie condizioni di gran parte delle strutture a cui essa aveva dato vita in precedenza, molte delle quali erano andate completamente distrutte o danneggiate durante gli anni del conflitto bellico⁷⁴.

Ad inizio degli anni Cinquanta, <<Le leggi restrittive degli Stati Uniti sulle correnti emigratorie [...], le richieste sempre più insistenti da parte degli stati europei di operatori specializzati [...]>>⁷⁵, spingono l'Associazione a pensare un intervento mirato da attuare anche in quella direzione proprio per soddisfare quelle richieste.

Su suggerimento di Manlio Rossi-Doria, viene dunque istituita a Falerna (Catanzaro) una scuola professionale con specializzazione di

⁷³ Cfr., B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI...*, cit., pp. 79-80.

⁷⁴ Cfr., B. Serpe, *Il Mezzogiorno e l'opera dell'ANIMI*, in G. Genovesi, G. Trebisacce, (a cura di), *Mezzogiorno Scuola Educazione dal 1945 ad oggi*, Cosenza, Jonia, 1992, pp. 136-138.

⁷⁵ AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia...*, cit., p. 129.

meccanica agraria che però inizia a funzionare solo nel gennaio 1957⁷⁶. A Pizzo Calabro (Vibo Valentia) nell'autunno del 1960 viene aperta una scuola di meccanica di precisione, specializzata in riparazioni di orologi; nella sede dell'Associazione, a Reggio Calabria, nel 1958 e 1959 vengono invece organizzati corsi per guide turistiche⁷⁷.

L'ANIMI comunque istituisce soprattutto nuovi Asili e negli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso organizza, tra le altre cose, anche corsi per adulti su argomenti di cultura generale, di educazione civica, di igiene, sui problemi dell'infanzia, sull'educazione alla lettura soprattutto delle ragazze⁷⁸.

<<E' soltanto a partire dagli anni '70 [...] che nella vita dell'Associazione si registra un vero e proprio cambiamento di indirizzo determinato dal fatto che, in tutte le iniziative varate in circa sessant'anni di lavoro, subentrano enti pubblici che prendono in consegna il notevole patrimonio materiale [...] accumulato dall'Associazione nel corso della sua esperienza nel Mezzogiorno, e soprattutto in Calabria>>⁷⁹.

Da quel momento, comunque, l'Associazione non ha smesso di occuparsi delle problematiche meridionali e continua nell'opera di denuncia positiva dei mali che ivi persistono al fine di tenere sempre desta

⁷⁶ Cfr., *ivi*, p. 130.

⁷⁷ Cfr., *ivi*, p. 131.

⁷⁸ Cfr., B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI...*, cit., p. 121

⁷⁹ *Ivi*, p. 131.

l'attenzione sul Mezzogiorno, promuovendo dibattiti e manifestazioni che si collocano pienamente nella scia della migliore tradizione meridionalistica⁸⁰.

2.3 Attività educative e sperimentazioni formative: le Biblioteche e gli Asili

<<Nella vita dell'Associazione – scrive Brunella Serpe – si possono distinguere due fasi: la prima va dalla nascita allo scoppio del secondo conflitto mondiale, e la seconda dal 1945 circa in poi. Pur tuttavia, in entrambe le fasi è possibile individuare ulteriori periodizzazioni dovute esclusivamente a fattori di ordine materiale ed anche ideologico che intervengono a limitare e a modificare e altre volte ad interrompere le normali attività svolte dall'ANIMI nei diversi settori>>⁸¹.

Dall'anno della fondazione e fino allo scoppio del primo conflitto mondiale, l'Associazione lavorò in tutto il Mezzogiorno ma specialmente in Calabria. Questa scelta, secondo Giuseppe Isnardi, si fa perché nessuna altra regione poteva offrire <<[...] tanta varietà di aspetti e di motivi, naturali,

⁸⁰ Cfr., *ivi*, pp. 131-132.

⁸¹ *Ivi*, p. 70.

economici, sociali, nello studio della [...] dibattutissima questione meridionale. Subito, però, si vide che anche così occorreva approfondire certi studi, curare soprattutto certi interessi, andare coraggiosamente alla radice del male o dei mali che dappertutto, e certamente non meno in Calabria che altrove, derivavano da condizioni di povertà naturale e di dolorosa miseria organica su cui i mali morali facilmente trovavano modo di inasprirsi sino a rendersi intollerabili o ad essere tollerati in una più misera ancora acquiescenza>>⁸².

L'ambito privilegiato dall'Associazione è, come vedremo di seguito, quello della costruzione, della gestione degli asili e delle case per bambini, ma non mancano interessanti iniziative volte anche alla elevazione culturale delle popolazioni più povere attraverso l'istituzione di biblioteche scolastiche e popolari. Insieme alla costruzione di asili, di scuole, di biblioteche, di ricoveri per i bambini malarici e per gli orfani di guerra, alla realizzazione di laboratori di taglio e cucito, all'istituzione di colonie infantili permanenti, ai corsi di qualificazione professionale per gli adulti, l'Associazione si dedica anche all'organizzazione di conferenze su vari temi (storici, scientifici) da tenersi in tutti i centri più importanti della Calabria e matura una particolare attenzione <<[...] verso il recupero, la difesa e la valorizzazione dell'importante patrimonio archeologico dell'Italia

⁸² G. Isnardi, *La Scuola, la Calabria...*, cit., p. 427.

meridionale>>⁸³, portando alla luce <<[...] significative testimonianze di un glorioso passato, possibile punto di partenza per la rinascita del Mezzogiorno>>⁸⁴.

Le Biblioteche. L'esiguità del primo bilancio, solo 19.446 lire, spinge i fondatori dell'Associazione ad impegnarsi soprattutto nella realizzazione di biblioteche poiché meno costose di altre opere, e nel primo anno di attività aprirono le biblioteche popolari di Siderno, Galatro, Sinopoli, Palmi, Bova Marina, Bova Superiore, Campo Calabro, Scilla, Bagaladi. A Villa San Giovanni e a Catona, invece, aprirono sia biblioteche popolari che scolastiche. A queste si aggiunsero presto quelle di Seminara, Brancaleone, Roccella Jonica, Santo Stefano e Reggio Calabria⁸⁵.

L'istituzione delle biblioteche in tutti questi centri grandi e piccoli del reggino, rappresenta un apprezzabile tentativo di avvicinare, interessare e coinvolgere strati sempre più vasti di popolazione prendendo spunto, inoltre, proprio dai loro specifici interessi per conquistarli maggiormente e spingerli alla lettura⁸⁶.

⁸³ B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI...*, cit., p. 67.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ Cfr., AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia...*, cit., pp. 11-12.

⁸⁶ Cfr., B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI...*, cit., pp. 91-92.

Intanto i confini della provincia di Reggio Calabria tra il 1912 e il 1913 vengono varcati; l'ANIMI aprì biblioteche anche ad Ardore, Bagnara, Gioia Tauro, Reggio Sbarre, Metaponto, Cosenza, Taranto, oltre ad una biblioteca per operai a Saline⁸⁷.

<<Reggio, che nel primo anno aveva avuto 823 lettori e 5.217 prestiti, vedeva salire nel 1912-13 i lettori a 1.354 e i prestiti a 12.496. Era davvero commovente, traversando qualche paesetto dotato di una nostra biblioteca, vedere un bimbo leggere stentatamente un libro mentre attorno a lui seduti, genitori e nonni pendevano dalle sue labbra con occhi trasognati>>⁸⁸.

Questa iniziativa aveva in breve tempo risvegliato sia l'interesse degli enti locali, che iniziarono a stanziare finanche dei sussidi per le biblioteche, sia quello delle famiglie benestanti che contribuirono al mantenimento delle stesse attraverso sottoscrizioni, e favori, inoltre, donazioni di libri⁸⁹ su argomenti tra i più disparati. Nella biblioteca di Reggio Calabria, dove era più numerosa l'affluenza dei lettori, viene

⁸⁷ Cfr., AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia...*, cit., p. 12.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ <<[...] libri di varia cultura ci venivano inviati in dono dal Ministero di agricoltura (volumi di agraria), dell'amico commendatore Alberto Geisser (sulla storia del Risorgimento), dall'Associazione fiorentina per la cultura del Mezzogiorno (testi scolastici che diffondemmo tra maestri e biblioteche scolastiche), dal Commissario per l'emigrazione (guide per gli emigranti), dalla direzione di Sanità (opuscoli d'igiene): infine la direzione del *Corriere della Sera* metteva a nostra disposizione tutti i libri che riceveva in dono. Il movimento delle biblioteche, mettendo a contatto persone di classi differenti contribuiva a creare quella solidarietà umana così necessaria al nostro Mezzogiorno>>, AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia...*, cit., p. 13.

istituito, nel 1911, anche un “Circolo di Cultura” al fine di consentire la consultazione delle riviste alle quali l’ANIMI man mano si abbona⁹⁰.

Nel gennaio del 1912, al “Circolo” seguì una “Scuola libero-popolare”⁹¹ nella quale vengono tenute lezioni a carattere storico, letterario e scientifico, e cicli di conferenze per un pubblico più vasto.

Dal momento però che alle lezioni della “Scuola libero-popolare” partecipavano solo studenti ed impiegati e non invece operai, come speravano gli animatori dell’Associazione, si decise, l’anno seguente, di prevedere un corso per studenti e professionisti e un altro esclusivamente per gli operai. Oltre alla storia, alla letteratura e alle scienze naturali, durante

⁹⁰ Cfr., AA.VV., *L’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia...*, cit., p. 13.

⁹¹ La “Scuola libero-popolare” prevedeva delle lezioni due volte a settimana <<[...] che nel primo anno si aggirarono sui seguenti temi: a) Storia del Risorgimento (Prof. Raffaello Piccoli, lezioni 6); b) Storia naturale e nozioni agrarie (Prof. Ubaldo Valbusa, lezioni 7); c) Igiene (Prof. Pietro Timpano, lezioni 7); d) Storia Calabrese (Ing. I. Vollaro, lezioni 8). Altre lezioni furono tenute sulla colonizzazione interna dal principe Rufo Ruffo della Scaletta [...] ed altre ancora sulla previdenza, sull’arte e la letteratura. Le lezioni erano illustrate da proiezioni. Oltre queste lezioni, la *Scuola libero-popolare* promosse un ciclo di conferenze per un pubblico più vasto. A quella inaugurata dal prof. G. Lombardo Radice su <<L’iniziativa privata e la cultura>> seguirono le conferenze del prof. G. Salvemini su <<L’analfabetismo nel Mezzogiorno>>; del dott. G. Preziosi su <<La patria lontana>>; dal conte T. Gallarati-Scotti su <<L’idealismo di G. Mazzini>>; del prof. V. Visalli su <<Le plebi calabresi nel Risorgimento nazionale>>; di F. Sacchi su <<Antonio Fogazzaro>>; del prof. U. Valbusa su <<Torino e la valle d’Aosta>>; dell’ing. I. Vollaro su <<I volontari napoletani nella guerra del 1848-49>>; del comm. Casanova su <<Carbonarismo nelle provincie meridionali>>; dell’on. N. Colajanni sul <<Progresso economico d’Italia negli ultimi cinquant’anni>>. In altre conferenze organizzate <<A Gerace e a Sidereo G. Lombardo Radice parlò su <<La riscossa del Mezzogiorno>>; a Bagnara il comandante Vecchi [...] parlò su <<I nuovi sistemi di pesca>>; G. Preziosi pure a Bagnara su <<La patria lontana>>; a Gerace il sen. L. Franchetti su <<I nuovi destini d’Italia>>, e il dott. M. Canalini su <<La previdenza sociale>>. [...] A completare il quadro di questo movimento di idee [...] anche i due corsi d’igiene tenuti per i maestri della provincia: A Gerace il dott. Timpano conosciuto per i suoi studi sulla malaria, a Taranto dal dott. A. Colucci direttore dell’opera antimalarica “Visconti di Modrone”>>, AA.VV., *L’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia...*, cit., pp. 13-15.

le lezioni venivano affrontati anche argomenti di carattere astronomico, politico e amministrativo⁹².

Nonostante però queste lodevoli iniziative e nonostante il costante impegno dell'Associazione per la diffusione del libro e della lettura, in molti centri del Mezzogiorno a causa delle alte percentuali di analfabetismo, continuava ad essere difficile il recupero di nuovi lettori. Come tentativo, al fine di invertire questo orientamento, si decise di utilizzare un metodo che buoni risultati aveva portato nella "Scuola libero-popolare" sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo: l'utilizzo del proiettore. I risultati positivi non tardarono ad arrivare e ben presto l'iniziale ostilità per la cultura si tramutò in interesse e partecipazione sempre più consistente⁹³.

Intanto nel periodo bellico molte biblioteche chiusero per assenza di bibliotecari chiamati a combattere nelle zone di guerra. <<Nell'immediato dopoguerra altre 10 biblioteche vennero distribuite di cui otto in Calabria e due in Sicilia. A Reggio la [...] biblioteca centrale venne [...] riorganizzata e notevolmente aumentata di libri>>⁹⁴.

Prima della parentesi fascista, l'Associazione continuò nella promozione della cultura attraverso il libro e le biblioteche. Nel 1923 vennero aperte altre due biblioteche in Sicilia mentre a Catanzaro, presso

⁹² Cfr., AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia...*, cit., pp. 15-16.

⁹³ Cfr., *ivi*, pp. 16-17.

⁹⁴ *Ivi*, pp. 36-37.

l'ufficio dell'Associazione, venne aperta una biblioteca per studiosi con varie riviste e tanti volumi interessanti. Nel '24, invece, vennero distribuiti gratuitamente 2500 volumi a varie biblioteche scolastiche e popolari⁹⁵.

<<Nel '31 venne chiusa la biblioteca di Sassari dato lo scarso numero dei lettori e restituita al provveditorato agli studi la biblioteca Silvestro Amari di Palermo. La biblioteca Pasquale Villari di Catania fu trasportata in altri locali più vicini agli istituti medi, da cui provenivano la maggior parte dei lettori.

Così locali più adatti furono scelti per la biblioteca di Potenza. Riordinata e ben diretta la biblioteca L. Franchetti di Cosenza vide aumentato considerevolmente il numero dei suoi lettori.

Alla biblioteca dei Ragazzi di Reggio Calabria, [...] vennero premiati gli autori delle migliori relazioni sulle proprie letture e che avevano tenuto più ordinatamente i libri prestati e dimostrato maggior frequenza e disciplina nella biblioteca stessa.

[...] Nel '35 essendo stata trasportata la biblioteca di Catania ad Acireale ed affidata al comune che l'aveva richiesta, le biblioteche direttamente gestite dall'Associazione erano cinque [...].

Purtroppo nel maggio del '36 a Reggio Calabria, un incendio distrusse la baracca ove si trovavano le nostre due biblioteche [...]>>>⁹⁶.

⁹⁵ Cfr., *ivi*, pp. 78-79.

⁹⁶ *Ivi*, p. 92.

Intanto lo scoppio del secondo conflitto mondiale ridusse drasticamente l'interesse della popolazione verso le biblioteche; disinteresse che non svanì neanche con la riapertura delle stesse e in un clima politico nuovo. Altre erano le preoccupazioni e le necessità di una popolazione martoriata dalla guerra e smarrita da venti anni di dittatura.

La biblioteca "Giustino Fortunato" di Roma, ricca di documenti e libri, continua ad essere un'istituzione fortemente attrattiva soprattutto per gli studiosi che si occupano di questioni sociali ed economiche che riguardano l'intero Mezzogiorno. Un'istituzione che nonostante la qualità e la quantità di documentazione posseduta, non è ancora apprezzata come merita⁹⁷.

Gli Asili. Contemporaneamente a questa lodevole attività per la diffusione della cultura anche nei centri più remoti di buona parte del Mezzogiorno, l'Associazione fin dalla sua costituzione si impegna anche nella realizzazione e nell'apertura di asili già esistenti, nonché nella gestione e nell'organizzazione dell'attività educativa al loro interno.

⁹⁷ Cfr., B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI...*, cit., p. 122.

Il problema dell'assistenza all'infanzia, sentito <<[...] come un problema fondamentale della educazione civile e del risollevarlo morale di tutto un popolo laboriosissimo e nel quale il sentimento della famiglia è profondamente radicato e operoso>>⁹⁸, è stato, difatti, il più curato dagli uomini dell'Associazione. Gli Asili Infantili sorti nelle zone terremotate ad opera dei "Comitati Italiani di Soccorso", non si erano ancora potuti utilizzare per mancanza di personale insegnante adeguato e per mezzi e strumenti necessari al loro buon funzionamento, pertanto questi Asili vengono rilevati e messi a posto dall'Associazione; in tutta la Calabria numerosi, come già detto, ne vengono istituiti e molti altri riceveranno, invece, sostegno economico e indicazioni dal punto di vista didattico e igienico⁹⁹.

Leopoldo Franchetti in una lettera del 20 dicembre 1910 incarica direttamente Maria Montessori (1870-1952), figura centrale nella storia dell'attivismo pedagogico non solo italiano, di scegliere alcune maestre formate al suo metodo, da inviare nell'Asilo di Melicuccà¹⁰⁰.

⁹⁸ G. Isnardi, *La Scuola, la Calabria...*, cit., pp. 427-428.

⁹⁹ Cfr., G. Isnardi, *La Scuola, la Calabria...*, cit., p. 428. <<L'attenzione rivolta al problema dell'assistenza all'infanzia – scrive Isnardi – aveva due aspetti e due fini: quello di porre le basi di un'opera ragionevole di educazione popolare e quello igienico-sanitario>>, ibidem.

¹⁰⁰ Questo il testo della lettera di Leopoldo Franchetti a Maria Montessori: <<Ill.ma Signora Dott. Montessori, Questa Associazione intende aprire nel febbraio del venturo anno 1911 un asilo infantile con due aule nel comune di Melicuccà (Prov. di Reggio Calabria) in una baracca eretta a cura del comitato fiorentino di soccorso ai paesi danneggiati dal terremoto e desiderando applicarvi il di Lei metodo, La prego per mio mezzo di voler indicare due maestre idonee. Le dette maestre saranno assunte con i patti seguenti: Stipendio di lire centocinquanta (L. 150) mensili e alloggio nelle baracche dell'asilo. Rimborso del prezzo

Il primo Asilo ad essere aperto l'11 febbraio del 1911 è, infatti, proprio quello di Melicuccà¹⁰¹, un piccolo paese situato nella parte occidentale della Calabria, al quale segue quello di Bruzzano Zeffirio nell'autunno dello stesso anno, e successivamente quello di Villa San Giovanni¹⁰².

Esattamente l'11 settembre del 1911 l'ANIMI apre l'asilo a Bruzzano Zeffirio, un piccolo paese della Locride situato alle pendici

del viaggio di andata e di ritorno in seconda classe; impegno reciproco della Associazione e della maestra fino al 31 dicembre 1911. Questo impegno si intenderà rinnovato per tutto il 1912 qualora l'una delle due parti non lo abbia disdetto per iscritto, non più tardi del 31 ottobre 1911. Nella speranza ch'Ella vorrà accettare questo incarico, La prego gradire i miei ringraziamenti anticipati insieme con i miei rispettosi complimenti>>.

¹⁰¹ La presenza dell'Asilo nella vita della comunità, è stata parzialmente ricostruita sulla base di documenti riguardanti gli aspetti di vita quotidiana dell'istituzione.

Questi documenti sono consultabili *on line*: <http://baicrjoomla.com/animi/melicucca.html>.

¹⁰² Cfr., AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia...*, cit., pp. 17-18. Scrive Umberto Zanotti-Bianco <<[...] fin dal nostro arrivo in Calabria ci eravamo proposti di provocare l'apertura di alcuni asili infantili [...]. Cominciammo da quello di Melicuccà costruito dal comitato fiorentino di soccorso data la facilità di trattare con esso, per la presenza nel nostro consiglio di G. Salvemini professore di storia a Firenze. Costruito in legname, aveva due grandi aule e quattro stanzette per le maestre. Dopo averlo riattato e arredato, esso venne da noi aperto nel febbraio del 1911. Le due maestre che sceglieammo per dirigerlo, furono le prime maestre laiche, con patente per le scuole materne, introdotte nella provincia di Reggio Calabria.

Passammo poi all'asilo o casa dei bambini di Bruzzano Zeffirio costruito in muratura, con una grande aula e due stanzette per una maestra, dal comitato veneto-trentino: anche'esso da noi arredato e poté essere pronto nell'autunno dell'11. A dirigerlo vennero chiamate tre suore dell'ordine di S. Andrea e poiché l'asilo era stato costruito per una sola maestra, dividendo la spesa con il comune, edificammo accanto al primo un altro edificio minore per le suore. Le stanze rimaste libere vennero adibite per la scuola di cucito per le ragazze del paese. Il terzo e più grandioso asilo, quello di Villa San Giovanni, ancora non ultimato quando giungemmo in Calabria, era stato costruito in cemento dal comitato genovese, con il concorso del comitato fiorentino.

Esso ha quattro grandi aule oltre l'alloggio per le maestre e tutti i servizi necessari [...]. Il comune avrebbe voluto porvi il proprio archivio e perciò cercava di opporsi a che l'amministrazione venisse a noi affidata. Ma il comitato genovese volle ignorare l'ostacolo e ci offrì la gestione di quell'istituto.

A dirigerlo vennero inviate tre maestre laiche patentate; la direttrice era anche incaricata di ispezionare gli altri due asili. Questa casa dei bambini poté cominciare a funzionare solo ai primissimi del 1914>>, *ibidem*.

dell'Aspromonte calabrese. L'Asilo, costruito con i fondi raccolti dai Comitati Veneto-Trentino e Lombardo per i danneggiati del terremoto del 1908, viene completato nel 1910, ma per mancanza di insegnanti sarà aperto l'anno successivo. In una *Memoria per l'Asilo Infantile di Bruzzano Zeffirio* del 1914, sorprendono, per le modalità con le quali si manifestano, le difficoltà, i conflitti e le incomprensioni con i rappresentanti degli Enti locali: <<[...] L'Asilo fu affidato alle suore di S. Andrea: accolse nei primi otto mesi circa sessanta bambini di Bruzzano e frazione, e funzionò in quel tempo con risultati assai soddisfacenti. Annessa all'Asilo si aprì una scuola di cucito, assai frequentata dalle ragazze del paese. [...] L'Asilo fu arredato a spese dell'Associazione [...]. Fu scelto il metodo Montessori e il materiale relativo fu acquistato presso la Società Umanitaria. [...] Al loro arrivo a Bruzzano le suore non andarono ad abitare nel locale assegnato alla maestra, nell'edificio stesso dell'Asilo: perché esse erano in tre e lo spazio era per una. Vennero alloggiate in un padiglione ad uso infermeria: questo era l'uso a cui l'aveva adibito il Municipio, dopo avuto in cessione dal Comitato Veneto-Trentino. Le suore stettero lì tutto il primo anno. Nell'agosto del 1912, mentre le suore erano a Roma in vacanza, il R. Commissario Guglielmi scriveva tanto a noi che all'Ordine delle suore a Roma che intendeva regolare la questione dell'infermeria e che non poteva permettere che le suore, al loro ritorno, stessero ancora in quel padiglione. Per la storia

bisogna ricordare che quando il padiglione fu vuoto dalle suore, l'infermeria non venne ma fu lui che andò a starci con la sua signora. Dimenticavo che dopo tutto, il padiglione non apparteneva al Municipio.

Con la sua mossa sconsiderata ed imprudente il [...] Commissario provocò un pandemonio. La Superiora generale dell'ordine non voleva più lasciar partire le suore, giacché temeva che andassero a stare a disagio. Intanto noi si cercava di chiarire la situazione e il Commissario continuava ad incaponirsi della sua fissazione. Si decise allora di costruire in continuazione dell'Asilo due vani per le suore le quali tornarono [...].

Ma le suore stavano malissimo e [...] sarebbe venuta a Bruzzano un'altra monaca a rilevarle [...].

Si pensò allora a chiamare una maestra laica, mentre l'Asilo era chiuso con gran dispiacere della popolazione. Saputosi in paese che sarebbe venuta una maestra laica a sostituire le monache ne nacque un subbuglio [...].

[...] Di fronte a tale movimento si ripresero attivamente le pratiche per far ritornare delle suore e possibilmente le stesse che erano riuscite a guadagnarsi le simpatie della popolazione [...].

Le pratiche per il ritorno delle suore andarono parecchio in lungo [...].

[...] Furono dovuti muovere dei vescovi e dei monsignori. Le suore di Bruzzano erano state già alloggiate altrove altre non ce n'erano: la cosa

andava in lungo perché bisognava disimpegnarle da dove erano andate. Finalmente, dopo che la Superiora di Roma ebbe ben ponderate le nuove condizioni in cui sarebbero venute a trovarsi le suore, [...] dispose per il ritorno delle suore che arrivarono a Bruzzano solo a fine aprile. Andarono in vacanza a Roma in estate e ritornarono a fine settembre 1913 riprendendo la loro missione>>¹⁰³.

Intimamente connessa con le vicende dell'Asilo di Bruzzano Zeffirio, è la costruzione di quattro casette edificate con i fondi dei Comitati per il terremoto che, destinate inizialmente alle locali congregazioni di carità, vengono poi affidate all'ANIMI che le utilizza per finanziare l'Asilo stesso.

Le casette rappresentano, infatti, fino al 1922, anno in cui furono vendute, un'autonoma fonte di reddito per la gestione della Casa dei bambini. Una rendita preziosa, dal momento che la situazione finanziaria dell'asilo, fin dalla sua apertura, risulta abbastanza precaria.

I resoconti e la documentazione finanziaria dei primi anni di gestione, attestano la scrupolosa amministrazione da parte dell'Associazione, ma anche la fragilità dei bilanci, raramente integrati dalle donazioni delle istituzioni statali o degli enti locali. Nonostante i continui

¹⁰³ *Memoria per l'Asilo Infantile di Bruzzano Zeffirio*, 1914. Anche questo interessante documento è consultabile *on line* sul sito dell'ANIMI: <http://baicrjoomla.com/animi/bruzzanozeffirio.html>

problemi finanziari, l'asilo offre, comunque, una risposta efficace ai bisogni della popolazione ed in particolare di quella più povera.

Passiamo ora all'Asilo di Villa San Giovanni, che delle prime tre strutture per l'infanzia edificate in Calabria, rappresenta sicuramente il progetto più ambizioso. Nel 1914 l'ANIMI apre in questa cittadina la Casa dei Bambini "Genova Firenze", struttura in cemento realizzata proprio grazie ai fondi raccolti dai Comitati di Soccorso genovese e fiorentino per i terremotati del 1908.

Composta da quattro grandi aule, oltre agli alloggi per le maestre e tutti i servizi necessari, poteva ospitare circa 100 bambini ed era, all'epoca, la struttura scolastica più grandiosa del circondario.

Su questa struttura, come detto già in precedenza e come meglio traspare da una relazione dell'ingegnere Antonio Aiace Alfieri, si concentra in particolar modo l'attenzione dell'Associazione al fine di dar vita ad un <<[...] asilo-modello [...] come focolare di elevazione morale [...]>>¹⁰⁴ in un ambiente caratterizzato da condizioni di povertà e di miseria.

Anche a Villa San Giovanni però non mancano i contrasti e le difficoltà con il Comune che difatti, non voleva accettare e riconoscere l'autonomia di azione dell'Associazione nella gestione della Casa dei Bambini. Molti documenti dell'archivio dell'ANIMI, comunque, attestano

¹⁰⁴ A. Aiace Alfieri, *Asilo di Villa S. Giovanni di cui richiedere la gestione*. La relazione è consultabile anche *on line* su: <http://baicrjoomla.com/animi/villa-san-giovanni.html>.

che questa Casa dei Bambini all'interno della vita della comunità ha costituito una presenza significativa, a testimonianza, ancora una volta, della dimensione concreta del bisogno della popolazione locale, cui ancora una volta l'ANIMI fornisce una prima efficace e concreta risposta.

All'interno di questi tre "asilo-modello" aperti dall'ANIMI in Calabria, viene adottato il metodo Montessori. Questa scelta indica chiaramente la volontà dell'Associazione di offrire quando di più avanzato si stava allora elaborando nell'ambito della teoria e della pratica di insegnamento-apprendimento.

<<Alla base del "Metodo Montessori" – scrive il pedagogista Franco Cambi – sta uno studio sperimentale della natura del fanciullo che pone l'accento, in particolare, sulle attività senso-motorie del fanciullo, che vanno sviluppate sia attraverso gli "esercizi di vita pratica" (vestirsi, lavarsi, mangiare, etc.) sia attraverso un materiale didattico scientificamente organizzato (incastrati solidi, blocchi geometrici, materiali per l'esercizio del tatto, del senso cromatico, dell'udito, etc.).[...] Lo stesso arredamento scolastico deve essere progettato a misura del fanciullo, in modo che egli possa direttamente maneggiarlo e spostarlo, e comprende anche quei materiali attraverso l'uso dei quali si compie l'autoeducazione del fanciullo, pur sotto la sorveglianza attenta, ma non opprimente, del maestro. Secondo la Montessori, infatti, il fanciullo deve fare da sé e ricevere stimoli e

sollecitazioni soprattutto dall'ambiente e non direttamente dall'adulto. La mente infantile e vista [...] come una "mente assorbente" dotata di uno straordinario potere di assimilazione, spesso inconscio, e anche di partecipazione-comunicazione, che si manifesta nell' "immaginazione creativa", nel "piacere dei racconti", nell' "attaccamento alle persone", nel "gioco">>¹⁰⁵.

Nella relazioni redatte da due maestre, è possibile rintracciare sia considerazioni sul Metodo montessoriano sia ricostruire, in dettaglio, l'utilizzo di tale metodo nella vita quotidiana dei vari asili. <<Nel 1917 l'Associazione per gli Interessi del Mezzogiorno mi destinò a Melicuccà. Era suo intendimento fare un esperimento, applicando a quei bambini ritenuti un po' deficienti, per lo scarso rendimento che davano, il Metodo Montessori. Arrivata a destinazione trovai, oltre il materiale Montessori, anche il metodo Frobeliano, il che mi generò il dubbio che il metodo misto caoticamente adoperato fosse la causa dell'inefficacia del metodo stesso.

[...] I primi mesi furono occupati in un continuo studio delle facoltà intellettuali e morali dei bambini, i quali erano affatto assenti, e non sapevo più quale gioco escogitare per suscitare in essi anche il più lieve interessamento. Ciò che non potei ottenere dal gioco, l'ottenni, gradatamente, con la conversazione alternata a lavori di vita pratica.

¹⁰⁵ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 441-442.

Interessandomi vivamente alla loro vita familiare, riuscii, con lentissimo lavoro di penetrazione, ad accattivarmi la loro attenzione, il loro interessamento a ciò che costituiva l'essenza della loro vita, entro e fuori dalla famiglia. Da ciò un affiatamento sempre più vivo ed affettuoso, che mi mise in condizioni di creare intorno ad essi, quella vita di attività che è nello spirito del Metodo Montessori, sviluppando sempre più il loro intelletto in armonia alle facoltà affettive della loro piccola anima. A fine d'anno, questi bambini ritenuti molto tardivi, se non del tutto deficienti, erano alla pari degli altri bambini ritenuti normali. Messa così su basi sicure la Casa dei Bambini di Melicuccà, che venne affidata alla Sig.na Ida Palma, abruzzese, assai intelligente e affettuosa, l'Associazione mi mandò ad aprire nel gennaio 1919 quella di Scilla.

[...] Scilla diede un contingente normale, anzi molto intelligente, la sola cosa per la quale quei bambini trovarono difficoltà, e non lieve, fu il canto. La Calabria è muta: per istinto non si canta; e nei bambini non manca l'intonazione e la voce, e coll'esercizio riescono a cantare abbastanza bene, avviene però raramente che per loro iniziativa s'intoni un canto. [...] Nel 920 questa Casa dei Bambini ebbe un periodo di decadenza senza riuscirne a trovare le cause giacché la Direttrice Sig.na Mancabelli Lina, bresciana, fece di tutto il suo meglio per sostenerla. Nel 921 se ne passò la direzione alla Sig.na Lupini Teresina, calabrese, che fu preparata completamente da noi

nel periodo relativamente breve di tre anni. Essa diede risultati più che soddisfacenti, sorprendenti. La Casa dei Bambini di Scilla si rialzò, rifiorì e si risvegliò nella popolazione quell'entusiasmo con cui ci accolse nel 1919.

[...] L'ultima Casa dei Bambini aperta fu quella di Pellaio nel marzo del 1920 [...]. Questa Casa dei Bambini venne affidata alla Sig.na Corigliano Rosina, calabrese. Si mantenne animatissima per qualche mese, ma poi [...] dovetti constatare una rapida ed inspiegabile decadenza. Mi detti a ricercarne le cause, cosa assai difficile perché la Direttrice godeva nel paese di stima e simpatia. E così le cose camminarono di male in peggio per vari mesi fino a che una visita improvvisa del Cav. Piacentini determinò il cambiamento della Direttrice.

Venne chiamata a sostituirla nel gennaio 1921 la Sig.na Anita Vidari, triestina. La poveretta trovò un ambiente elettrizzato ed ostile per una corrente favorevole all'altra Direttrice, ed i primi mesi le furono molto duri. Fu una lotta sorda, lotta che alla fine andò spegnendosi per l'incremento che la casa dei bambini andava acquistando e si deve alla perseverante tenacia ed alla condotta esemplare della Sig.na Vidali se furono vinte le mali arti e se la Casa dei Bambini rifiorì [...].

Dai risultati ottenuti dal metodo Montessori in queste diverse Case dei Bambini, risultati superiori alle mie stesse previsioni e speranze, e per l'eccellenza del metodo e per il modo lodevolissimo con cui fu studiato e

applicato dalle mie ottime collaboratrici, io non posso che compiacermi vivamente [...]>>>¹⁰⁶.

Questo scrive, invece, in un italiano molto stentato, una maestra sul materiale didattico montessoriano: <<Ben volentieri soddisfo il suo desiderio mandandole le osservazioni da me fatti in rapporto al materiale didattico. Questo in principio lo usavano molto male, e i più timidi non osavano accostarsi agli armadii.

Certe bimbe di Anna Cinque [...] acquistarono molta sveltezza nel maneggio del materiale per lo sviluppo sensoriale di geometria. [...] spesso hanno preso l'armadietto degli incastri piani e vuotati completamente i cassetti rimettono a posto con sveltezza tutte le figure. Questi sono veri progressi perché in principio le bimbe erano molto timide e dimostravano poca intelligenza.

De Benedetto Giorgio, d'una vivacità straordinaria, non era capace di star fermo un minuto, ora invece è divenuto un po' più calmo e riflessivo si occupa volentieri, coi prismi grossi fa delle belle costruzioni fra queste fece una bella chiesa con accanto il campanile da lui chiamato campanile di Pisa.

Ottenà Vincenzo intelligente desideroso di tutto vedere e di tutto sapere, lavora meravigliosamente bene con qualunque parte del materiale, costruisce con le aste lunghe un aeroplano degno di essere visto. Calarco

¹⁰⁶ *Relazione sulle Case dei Bambini di Villa S. Giovanni, Melicuccà, Bruzzano Zeffirio, Ferruzzano, Saccuti (Ferruzzano), Scilla, Pellaio, 30 luglio 1921.*

Fausto taciturno e poco pieghevole incominciò a svegliarsi e la sua occupazione preferita è la scatola dei mattoncini e cubetti e lavora con piacere e fa delle costruzioni l'altro ieri costruì il ferubot e richiamò l'attenzione dei piccoli compagni che lo circondavano. Altre bimbe e bimbi di 3 e quattro anni si occupano con piacere con i telaetti con gli incastri solidi, e con i legni degli incastri piani, e con la scatola del senso barico ecc... Quelli poi di 6 anni che sono in uscita quest'anno, adoperano con facilità le scatole dell'alfabeto e compongono parole come re, Regina, casa, erba armadio ecc...>>¹⁰⁷.

Intanto l'Associazione affida la direzione dell'Asilo di Gerace, aperto nel gennaio del 1913, ad una delle giovani calabresi inviate a Roma perché venissero istruite proprio da Maria Montessori¹⁰⁸. Contemporaneamente iniziava ad essere forte anche la necessità di creare a Reggio Calabria una scuola che preparasse e formasse le maestre di cui aveva bisogno la provincia. Però, per una serie di problemi e di questioni, questa esigenza non trovò accoglienza, né risposte né atti concreti. <<Venuta a conoscenza di questa necessità, la Regina Margherita inviò alla presidenza dell'Associazione L. 2.000 perché venissero inviate a Roma alcune giovani Calabresi da far istruire dalla signora Montessori. Più tardi ci

¹⁰⁷ *Relazione di una insegnante sul materiale didattico montessoriano*, <http://baicrjoomla.com/animi/metodo-montessori.html>.

¹⁰⁸ Cfr., AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia...*, cit., pp. 19-20.

convinceremo quant'è più vantaggioso – quando ciò è possibile – inviare in ogni regione maestre di regioni affatto differenti: sono più pronte a reagire ai difetti dell'ambiente che non è il loro ed hanno più prestigio sull'animo dei bambini e delle loro famiglie>>¹⁰⁹.

L'apertura di questi Asili innescò presto, un po' ovunque nel Mezzogiorno, una crescente attenzione verso l'Associazione che si esplicitò non solo in richieste di aiuto e appelli generici, consulenze su aspetti pedagogico-didattici e igienico-sanitari, ma anche in interpellanze accurate circa l'iter da seguire per ottenere, ad esempio, un mutuo per poter costruire asili necessari ai bisogni sociali della comunità¹¹⁰.

Il primo conflitto mondiale penalizza un po' tutta l'attività dell'ANIMI che riprese però con maggior vigore negli anni immediatamente successivi alla cessazione del conflitto nonostante l'intero Paese fu attraversato da una crisi economica e sociale senza precedenti..

Nel 1920 la “Fondazione nazionale industriali pro orfani di guerra” verserà all'Associazione circa un milione di lire come incentivo per l'apertura di asili in Campania, Calabria e Puglia. Proprio in quest'ultima regione, esattamente in provincia di Bari, vengono migliorati i locali dal

¹⁰⁹ Ivi, p. 20.

¹¹⁰ Cfr., ivi, pp. 18-19.

punto di vista igienico, si costruiscono aule nuove e si assicura, per il 1920 e il 1921, un' abbondante refezione¹¹¹.

In provincia di Reggio Calabria ripresero i lavori di costruzione di nuovi asili sospesi durante il conflitto, e molti altri vennero completamente rinnovati. In provincia di Cosenza, la più povera di asili di tutto il Mezzogiorno, vengono creati due asili e se ne consolidano altri otto¹¹².

In Campania, invece, vengono costruiti sette nuovi asili e molti ricevono dei fondi per scongiurarne la chiusura. <<Più tardi, grazie ad un ulteriore versamento della Fondazione industriali e a un sussidio di L. 120.000, [...] gli asili aiutati raggiunsero la cifra di 99 di cui 37 in Campania, 27 in Puglia e 35 in Calabria>>¹¹³.

L'attività dell'Associazione in questo campo, pur tra mille difficoltà, prosegue senza sosta anche negli anni a venire.

Tanti sono gli asili aperti e moltissimi quelli che dall'Associazione ricevono sussidi economici. Al fine però di fornire esempi concreti sullo spessore e sulla novità di tali proposte all'interno di un contesto fortemente problematico come quello dell'intero Mezzogiorno, concentreremo la nostra attenzione solo su quelle che, a nostro avviso, sono le esperienze più

¹¹¹ Cfr., *ivi*, pp. 34-35. Sempre restando in Puglia, si segnala la creazione di altri Asili in provincia di Foggia, in provincia di Lecce e a Taranto. <<In Puglia creammo otto asili nuovi, migliorandone 21>>, *ivi*, p. 35.

¹¹² Cfr., *ivi*, pp. 35-36. <<[...] nella Calabria si ebbero 8 nuovi asili e 25 sussidiati>>, *ivi*, p. 36.

¹¹³ *Ibidem*.

innovative e più significative realizzate dall'ANIMI a partire dagli anni che seguono il primo conflitto mondiale, incrociano il Ventennio fascista e si concludono nel secondo dopoguerra.

Nel 1923, oltre a dare sussidi economici ad un centinaio di asili, l'ANIMI inaugura la "Casa dei Bambini" di Lavello, in Basilicata, e due asili in Sicilia¹¹⁴.

<<Nel 1925 per suggerimento della signora Croce aprimmo nell'istituto Mondragone di Napoli una *Casa per l'infanzia* che non era una scuola materna, ma accoglieva dopo la scuola, i bimbi delle classi elementari del rione.

I bimbi avevano a loro disposizione una sala per i giochi, una sala di lettura con biblioteca, una per la musica e inoltre un giardino per i giochi all'aperto. La domenica mattina e il giovedì pomeriggio funzionava solo la biblioteca: ma gli altri giorni dalle 15 alle 18 e il giovedì mattino dalle 9 alle 12 tutti i locali erano a loro disposizione.

[...] Nel '26 prendemmo accordi con il comune di S. Stefano in Aspromonte per la creazione di un asilo che al tempo stesso ricordasse i caduti nella guerra '15-'18, evitando per le scarse possibilità finanziarie del comune, l'erezione di un brutto monumento>>¹¹⁵.

¹¹⁴ Cfr., *ivi*, pp. 73-74.

¹¹⁵ *Ivi*, p. 74.

<<[...] nel '28 [...] venne decisa l'apertura a Sassari di una casa dei bambini Montessori [...].

Nel '29 [...] ad Africo data la lontananza dell'asilo dall'acqua del fondo valle, venne costruito un pozzo presso il nostro edificio>>¹¹⁶.

<<Nel '32 i principi di Piemonte visitarono in Calabria alcune [...] istituzioni come la casa dei bambini di Acri nella Sila, quella di Villa S. Giovanni [...].

Nel triennio tra il '33 e il '35 vennero rifatti ex novo dopo più di 25 anni dal terremoto, gli asili – costruiti allora in legname – di Melicicà, di Bruzzano e di Ferruzzanocentro.

[...] Sollecitati dalla [...] Patronessa un'altra casa dei bambini fu istituita nell'isola di Stromboli e da lei inaugurata nel '38 [...].

[...] a secondo dei bisogni, venivano ampliati gli asili già esistenti.

[...] nella casa dei bambini di Sassari – visitata nel '39 dai principi di Piemonte – vennero migliorati i servizi igienici e la cucina. La dotazione di un pianoforte facilitò l'insegnamento della ginnastica ritmica e del canto corale.

[...] Nel '41 fu inaugurata la casa dei bambini di Casalnuovo, frazione di Africo, e le demmo il nome di Giuseppina Le Maire che aveva

¹¹⁶ Ivi, p. 76.

dedicato – lei piemontese – gli ultimi anni della sua vita all’infanzia della Calabria.

[...] Le case di bambini che subirono i maggiori danni dalla guerra furono quelle di Villa San Giovanni che pur essendo stata colpita da proiettili di piccolo e medio calibro ebbe danni considerevoli e quella, sulla riva opposta dello stretto, di Ginzirri che non solamente fu colpita ma saccheggiata nei suoi arredi e nella sua biancheria. Grazie all’energico intervento della direttrice una parte del materiale rubato potè essere recuperato e grazie al generoso concorso di enti e privati la casa dei bambini fu preso in grado di riprendere la sua benefica funzione.

L’asilo al bacino del Coghinas fu chiuso nel ’42 per l’esodo di tutte le famiglie degli addetti agli impianti elettrici, e così restarono chiusi durante tutto il periodo della guerra (’43-’44) gli asili di Linguaglossa poiché non poterono trovare localmente i mezzi che non era possibile inviare loro da Roma>>¹¹⁷.

Alla fine del secondo conflitto mondiale molti asili risultarono danneggiati e l’ANIMI, tra grandi difficoltà, non si risparmiò nei lavori di ricostruzione. Intanto nel 1952 l’asilo infantile di Reggio Calabria venne chiuso poiché nel frattempo molte iniziative simili erano sorte nella città,

¹¹⁷ Cfr., *ivi*, pp. 88-91.

anche se c'è da dire che nuovi asili vengono però costruiti in provincia e nel catanzarese¹¹⁸.

<<Tranne pochi asili d'infanzia danneggiati od ostacolati nel loro funzionamento dagli eventi bellici, tutti gli altri asili di Calabria [...], continuarono nel loro regolare funzionamento [...].

Ed un sentimento di gratitudine dobbiamo a suor Teodolinda direttrice della colonia di S. Stefano. In un periodo che difettavano i viveri per i bimbi a lei affidati, era partita su di un camion per farne incetta nei centri meglio forniti. Mentre il camion traversava un ponte, un aeroplano che volava a bassa quota impaurì il conducente il quale per una manovra sbagliata fece precipitare la macchina nel letto pietroso di una fiumara. La suora ferita e con le gambe spezzate fu ricondotta in colonia e solo dopo la "liberazione" potemmo inviarla al Rizzoli a Bologna per farla operare. Per quanto sia rimasta sciancata per il resto della vita, continua a dirigere con il suo vigile sguardo la colonia ben voluta dai bimbi che sanno che è per loro che si è sacrificata>>¹¹⁹.

¹¹⁸ Cfr., *ivi*, p. 115.

¹¹⁹ *Ivi*, pp. 111-112.

CAPITOLO TERZO

Le campagne di alfabetizzazione condotte dall'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA): organizzazione, attività e innovazioni pedagogiche

3.1 Il Mezzogiorno nel secondo dopoguerra. Aspetti socio-educativi

Caduto il regime fascista e finita la guerra, l'Italia, nazione sconfitta, si ritrova dinnanzi a difficoltà di natura economica e a gravi problemi e “questioni” di ordine materiale e morale, molti dei quali, specialmente nel Mezzogiorno, acuitisi proprio a causa della loro negazione durante tutto il Ventennio, quando anche la “Questione meridionale”, si riduce a mero interesse storico e intellettuale.

Nelle regioni del Centro-Sud, fin dalla primavera del '44, contadini e braccianti avevano preso, come nel primo dopoguerra, a occupare terre incolte e latifondi¹²⁰.

<<La minaccia più grave all'ordine pubblico, nel Mezzogiorno e nelle isole, veniva dalla malavita comune [...]. In Sicilia, in particolare, si assisteva a una ripresa [...] del fenomeno mafioso, favorita anche dal comportamento delle autorità militari americane, che non avevano esitato, al

¹²⁰ Cfr., A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia...*, cit., p. 424.

momento dello sbarco sull'isola, a servirsi di noti esponenti della malavita [...] per stabilire contatti con la popolazione>>¹²¹.

Fenomeni come questi contribuiscono certamente a dare l'idea della disgregazione morale, oltre che politica, in cui la guerra aveva catapultato il Paese, ecco perché le forze che si candidano a ricostruire e guidare l'Italia liberata sono concordi nel dichiarare che il problema di fondo al quale bisogna guardare con attenzione è quello del Mezzogiorno, se si vuole riprendere il processo di vero rinnovamento iniziato prima dell'avvento del fascismo.

<<L'esigenza di creare le condizioni necessarie perché l'annosa questione meridionale trovi modo d'avviarsi verso una soluzione definitiva [...], comporta una impostazione d'insieme che deve derivare da un impegno globale pluriennale dello Stato, capace di consentire più ampio respiro nella programmazione delle opere e nel coordinamento dei singoli progetti>>¹²².

Con queste parole il Presidente del Consiglio dei Ministri, l'on. Alcide De Gasperi, presenta alla Camera dei Deputati il 17 marzo 1950 il disegno di legge per l'istituzione della "Cassa per il Mezzogiorno", un nuovo ente pubblico con lo scopo di promuovere lo sviluppo economico e civile delle regioni meridionali attraverso il finanziamento statale per le

¹²¹ Ibidem.

¹²² Cassa per il Mezzogiorno, *La <<Cassa>> e lo sviluppo del Mezzogiorno*, vol. I, Bari, Laterza, 1962, p. XI.

infrastrutture e la promozione di iniziative tendenti anche alla elevazione culturale delle popolazioni. Dopo lunghi dibattiti parlamentari, il disegno si realizza nella legge n. 646 del 10 agosto 1950¹²³.

I risultati però non sono corrisposti con le attese. <<L'ingente iniezione di denaro pubblico, se ebbe indubbi effetti positivi sull'economia meridionale e sul tenore di vita delle popolazioni, non sempre bastò a mettere in moto un autonomo processo di modernizzazione, né a cambiare i lineamenti della società civile, né a colmare il divario con le regioni del Nord, che stavano intanto conoscendo un impetuoso sviluppo>>¹²⁴.

Giovanni Cervigni così sottolinea l'aspetto spesso negativo degli interventi della "Cassa": <<Possiamo sottoscrivere i rilievi sul carattere elettoralistico con cui spesso ha proceduto la spesa pubblica, sull'atmosfera da "prime pietre" e da "opere del regime" che molte volte l'ha pervasa, e che gli stessi dati statistici denunciano quando indicano la maggior celerità che si è avuta in opere come quelle di viabilità, a confronto con l'impulso più lento dato ad opere meno produttive di suffragi. Opere pubbliche poi che in alcuni casi, sotto l'imminenza delle scadenze elettorali, sono state iniziate sotto la diretta gestione degli enti appaltanti per non perdere tempo nelle normali operazioni d'aggiudicazione, salvo a procedervi ad elezioni

¹²³ Cfr., A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia...*, cit., p. 438. Notevole l'impegno economico per il Mezzogiorno che si prolungò fino al 1983, anno in cui la "Cassa" fu sciolta.

¹²⁴ Ibidem.

avvenute con spreco di tutto quanto fatto prima “alla carlona”; oppure accettando, sempre per le opere pubbliche, ribassi d’asta talmente forti da porre ai costruttori l’alternativa tra il fallimento e il furto legalizzato. Tali opere sono venute quindi mal costruite o fatiscenti, e anche se fabbricate con maggior cura, molto spesso sono state affidate per la manutenzione ad enti locali troppo poveri perché potessero provvedervi>>¹²⁵.

Quasi in concomitanza con l’istituzione della “Cassa”, fra il maggio e il dicembre 1950 viene attuata la “Riforma agraria”, che fissa norme per l’esproprio e il frazionamento di una parte delle grandi proprietà terriere di ampie aree geografiche (il delta del Po, la Maremma, la Sila, parte del Molise, della Campania, della Sardegna e della Puglia, l’intera Sicilia). <<La riforma [...] andava incontro alle attese delle masse rurali del Centro-Sud [...]. Le nuove piccole aziende agricole si dimostrarono per lo più poco vitali. E la riforma non servì a contenere quel fenomeno di migrazione delle campagne che, cominciato all’inizio degli anni ’50 in coincidenza coi primi segni di ripresa industriale, avrebbe poi assunto proporzioni imponenti alla fine del decennio>>¹²⁶.

Da questi fattori brevemente esaminati, prende l’avvio, timidamente, il riordino scolastico che si sostanzia anche in una nuova visione del ruolo che la scuola ha sullo sviluppo del Mezzogiorno.

¹²⁵ G. Cervigni, *L’industria inesistente*, in F. Campagna, (a cura di), *Il Mezzogiorno davanti agli anni sessanta*, Milano, Edizioni di Comunità, 1961, pp. 31-32.

¹²⁶ A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia...*, cit., pp. 437-438.

<<E' evidente che la scuola non può affrontare le riforme politiche, economiche, sociali, e se rimane, come spesso accade, isolata a lavorare, se non contro corrente almeno tra l'indifferenza generale, non potrà mai non solo avanzare, ma neppure seguire il naturale sviluppo dei fatti.

In queste regioni del Sud il lavoro della scuola dovrebbe avere la forza e la qualità di una rottura, di una battaglia; [...] dovrebbe avere possibilità, appoggi, consensi>>¹²⁷ per affrontare una "rivoluzione" radicale del sistema socio-economico, rinnovato alla base.

Questo rinnovamento richiede da parte dello Stato uno sforzo economico rilevante, perché se è vero che l'uomo meridionale deve trovare in sé i modi di eliminare i mali del Mezzogiorno, e pur vero che lo Stato è tenuto a fornirgli i mezzi di elevazione culturale, economica e sociale.

Ma lo Stato è pronto a finanziare un investimento qualora questo è produttivo. <<Forse ancora oggi, secondo i pianificatori, l'educazione, l'istruzione, sono investimenti improduttivi>>¹²⁸ perché non si è riusciti a comprendere che <<le maggiori difficoltà riscontrate nella realizzazione della riforma agraria, non sono derivate solo dal criterio politico e non amministrativo con cui è stata attuata e dal discutibile criterio tecnico, ma dall'impreparazione degli uomini, i quali, trovatisi di colpo trasformati da braccianti a piccoli imprenditori agricoli, disorientati nell'animo e nella

¹²⁷ A. Lorenzetto, *Alfabeto e Analfabetismo*, Roma, Armando, 1963, p. 22.

¹²⁸ Ivi, p. 23.

mente, hanno subito proprietà e mutamenti come prima avevano subito povertà ed immobilismo>>¹²⁹.

La Lorenzetto mette in evidenza con queste parole lo squilibrio che esiste tra la scuola italiana, in particolare quella meridionale, e lo sviluppo tecnologico e sociale che va trasformando il sistema economico.

Questa trasformazione del sistema economico, basata sull'industrializzazione, è più incisiva, anche se meno evidente, nel Mezzogiorno dove le zone che iniziano ad industrializzarsi presentano problemi tipici della rottura violenta con gli antichi schemi culturali. E la situazione è più difficile perché, mentre le zone del settentrione hanno avuto decenni di tempo per adeguarsi al sistema industriale, le zone meridionali sono costrette ad adeguarsi in un tempo estremamente più breve.

Da una pubblicazione della SVIMEZ (Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno) del 1962, si possono rilevare alcune situazioni particolari riferite a questo "urgente" adeguamento: <<Le scarse possibilità di ascesa sociale per i lavoratori generici, e in genere per tutti coloro che mancano di qualificazione professionale, colpiscono sempre più quanti erano abituati a considerare l'istruzione come un ornamento per lo più inutile. Non solo quindi il nuovo dinamismo fa balenare possibilità poco

¹²⁹ Ibidem.

frequenti nella situazione statistica preesistente, ma anche individuare il fondamentale strumento dell'evoluzione personale.

D'altra parte, l'aumento del reddito e gli accresciuti stimoli al consumo sono destinati ad intensificare i rapporti tra queste zone e la campagna circostante e a determinare crescenti responsabilità nella modernizzazione economica e culturale delle aree confinanti.

Ancora, fra gli effetti secondari della creazione di questi nuovi nuclei industriali, è molto interessante il propagarsi di nuovi modelli di comportamento attraverso forme ormai raffinate di pubblicità, come attraverso i sempre più diffusi strumenti di comunicazione di massa. Usciti da non molto da un mondo arcaico, i cittadini si ritrovano di fronte ad elementi culturali maturati in diversi ambienti, ma tuttavia omogenei ai nuovi elementi di progresso economico e civile introdotto nella zona. In sostanza, il processo che si svolge nelle zone in esame, per tanti lati simili a quello che accompagna l'inurbamento di grandi masse nei vecchi centri, porta ad un vero rivolgimento culturale. L'individuo viene infatti rapidamente tolto dal ristretto ambito della propria vita sociale e culturale, costituita da una limitata cerchia di rapporti tradizionali, e viene immesso in un mondo in cui il rapporto umano tende sempre più ad esaurirsi in rapporti di tipo funzionale>>¹³⁰.

¹³⁰ SVIMEZ, *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Milano, Giuffrè, 1962, pp. 26-27.

3.2 La legge istitutiva della “Scuola popolare” e il contributo dell’UNLA

Il problema della scuola che tra quelli del Mezzogiorno dovrebbe essere affrontato per primo e radicalmente, si cerca invece, come abbiamo visto, di risolverlo per gradi, per tentativi, isolandolo dai problemi di ordine economico-sociale, anzi, posponendolo per importanza a questi.

In campo educativo e scolastico, pertanto, riprende l’opera di eliminazione dell’analfabetismo con l’istituzione della “Scuola Popolare” per adulti analfabeti con decreto legislativo n. 1599 del 17 dicembre 1947¹³¹,

¹³¹ Questa legge si compone di 12 articoli. L’articolo 1 stabilisce: “E’ istituita una scuola popolare per combattere l’analfabetismo, per completare l’istruzione elementare e per orientare all’istruzione media o professionale. La scuola è gratuita diurna o serale, per giovani ed adulti e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno”. L’articolo 2 stabilisce i corsi di educazione popolare, distinti in corsi per ricevere la licenza elementare, per impartire l’istruzione del corso elementare superiore, per aggiornare e approfondire l’istruzione primaria orientandola alle attività artigiane o al proseguimento degli studi, per accrescere la cultura del popolo mediante centri di lettura od altre iniziative di carattere educativo e ricreativo. L’articolo 3 stabilisce che i corsi della scuola popolare sono istituiti dal provveditore agli studi. L’articolo 4 stabilisce a chi deve essere affidato l’insegnamento nei corsi della scuola popolare. L’articolo 5 stabilisce la durata del corso di educazione popolare di 5 mesi, dalle 10 alle 18 ore settimanali. L’articolo 6 stabilisce: “Agli alunni che hanno superato gli esami viene rilasciato, per i corsi di cui alle lettere a) e b) dell’art.2, il certificato di studi elementari inferiori o superiori e, per i corsi di aggiornamento culturale di cui alla lettera c), uno speciale attestato che è titolo preferenziale, a parità di ogni altra condizione, per l’ammissione ad impieghi per i quali sia richiesto il certificato degli studi elementari superiori. L’articolo 7 stabilisce che i programmi d’insegnamento, le norme, le norme per gli esami e altre disposizioni sono fissati con ordinanza ministeriale. L’articolo 8 stabilisce che i corsi della scuola popolare sono soggetti alla vigilanza delle autorità scolastiche. L’articolo 9 stabilisce che ai locali e ai servizi per il funzionamento dei corsi della scuola popolare provvede il Comune. L’articolo 10 stabilisce che agli alunni bisognosi saranno assegnati premi mediante fornitura gratuita di libri e oggetti di cancelleria o in altra forma. L’articolo 11 stabilisce che tutte le spese di organizzazione, funzionamento e vigilanza dei corsi gravano su un apposito capitolo. L’articolo 11 bis stabilisce: “Il ministro per la P.I. potrà istituire i corsi della scuola popolare, d’accordo col Ministro per il lavoro,

ratificato dalla Legge istitutiva della Scuola Popolare del 16 aprile 1953, n. 326.

Il suo massimo ispiratore fu Guido Gonella (1905-1982), esponente di punta del mondo cattolico, ministro della pubblica istruzione dal 1946 al 1951, che fin dal suo insediamento aveva annunciato la volontà di affrontare con decisione la piaga dell'analfabetismo che, nonostante si era lontani dalla eredità pesantissima dei primi decenni del XX secolo, continuava ad affliggere ancora larghe aree della popolazione italiana e meridionale in particolare con percentuali allarmanti¹³².

presso i corsi di qualifica professionale non inferiori a cinque mesi, al fine di combattere l'analfabetismo degli allievi ovvero di integrare, con la preparazione intellettuale di questi l'addestramento tecnico ai vari mestieri". L'articolo 12 prevede un apposito capitolo del bilancio della P.I. della somma di un miliardo per tutte le spese relative a questa legge. La nuova scuola popolare è stata definita dal ministro una scuola "di emergenza" per recuperare quei giovani che, a causa della guerra, si erano allontanati dalla scuola o non l'avevano frequentata per niente. La scuola popolare, sorta da un esperimento compiuto nelle scuole di Roma nell'anno scolastico 1946-1947, apparve come un'istituzione necessaria per combattere l'analfabetismo strumentale e spirituale. L'organizzazione ed il funzionamento delle scuole popolari sono state successivamente disciplinate da un'ordinanza ministeriale dell'1 giugno 1958 che stabilisce all'articolo 1: corsi d'istruzione elementare inferiore (tipo A); corsi d'istruzione elementare superiore (tipo B); corsi di aggiornamento ed approfondimento dell'istruzione primaria, di orientamento professionale, d'istruzione tecnica ed artistica, per coloro che già siano provvisti del certificato degli studi elementari superiori (tipo C); corsi di lettura e di informazione; corsi di richiamo scolastico; corsi di educazione per adulti. L'articolo 2 stabilisce l'istituzione di corsi popolari di tipo C ad orientamento musicale, mentre l'articolo 3 stabilisce corsi popolari per apprendisti. L'articolo 4 stabilisce che i corsi popolari rispetto alla gestione si distinguono in: corsi statali, gestiti direttamente dal Provveditore agli studi, corsi organizzati da enti e da associazioni a carico dello Stato, corsi costituiti da enti ed associazioni a totale carico. L'articolo 14 prevede la durata dei corsi di 6 mesi, con 12 ore e mezzo di lezione, distribuiti su 5 giorni. L'articolo 20 prevede l'istituzione dal corrente anno di un centro di informazione per gli insegnanti presso il servizio centrale ed un centro informazione per gli alunni dei corsi popolari e dei centri di lettura presso ogni Provveditorato agli studi.

¹³² Cfr., S. Santamaita, *Storia della scuola...*, cit., pp. 130-131.

La legge n. 1599 è il frutto di lavoro, ricerche e inchieste e mira non solo a debellare l'analfabetismo, ma, e questo è il suo aspetto più interessante, a combattere il pernicioso "analfabetismo di ritorno" ed a svegliare e soddisfare, almeno in parte, il desiderio di cultura con l'istituzione di "Centri di Cultura".

In quale misura la "Scuola Popolare" intende venire incontro al bisogno di istruzione degli adulti che non hanno avuto la possibilità di soddisfare da piccoli la loro fondamentale esigenza, lo rileviamo dall'articolo 1 della legge istitutiva del '53: <<[...] La scuola è gratuita, diurna e serale, per giovani e adulti, e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno>>.

Un incontestabile merito ha, nel raggiungimento del traguardo rappresentato dalla legge del '53, l'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA), fondata il 5 dicembre 1947 da Anna Lorenzetto insieme ad un gruppo di insegnanti ed assistenti sociali, sensibili, come lei, ai problemi dell'istruzione e della cultura popolare. Primo Presidente dell'UNLA è Francesco Saverio Nitti, illustre esponente del meridionalismo prefascista. Le parole della Lorenzetto sembra quasi racchiudano l'intera vita dell'uomo scelto a presiedere l'Ente; <<questo uomo già molto avanti

negli anni, amareggiato da tante esperienze dolorose, ebbe fiducia in un'opera che appena cominciava.

Tutti ricordano la sua grande mente e insieme il chiaro pessimismo, la pungente ironia, la violenta polemica.

Noi abbiamo conosciuto la dolcezza e la speranza della sua illuminata saggezza>>¹³³.

Un importante elemento emerge dall'opera svolta dall'UNLA come possiamo rilevare leggendo il libro della Lorenzetto:<<La lotta contro l'analfabetismo quindi, per essere veramente tale, deve affrontare quei problemi culturali più vasti, avere quel respiro più ampio, naturale delle leggi della conoscenza e dell'interesse spirituale della educazione degli adulti; l'educazione degli adulti non attinge al suo significato più vero, e quindi non giustifica la sua ragione d'essere senza l'educazione democratica, la possibilità cioè di partecipazione libera e responsabile alla vita della società; una partecipazione libera e responsabile alla vita della società si ha solo quando l'uomo possiede anche lo strumento del lavoro e cioè una preparazione culturale e tecnica che lo liberi dalla miseria>>¹³⁴.

Ed in particolare, per quanto riguarda il Mezzogiorno è la stessa Lorenzetto che ci chiarisce: <<Nel Sud d'Italia l'educazione degli adulti è nata proprio dalla lotta contro l'analfabetismo, e dal momento che nasceva

¹³³ A. Lorenzetto, *Alfabeto...*, cit., p. 38.

¹³⁴ Ivi, pp. 33-34.

come educazione degli adulti la stessa lotta contro l'analfabetismo vi trovava posto e ragione d'essere, sia presa per se stessa, sia in relazione agli altri problemi della società: l'istruzione professionale e l'educazione democratica.

La realtà bruciando le tappe del pensiero stesso, faceva sì che l'educazione degli adulti si inserisse, nel Sud d'Italia nel posto giusto in un momento se non altrettanto giusto, almeno ricco di possibilità e di speranza, così che il Paese si è trovato senza accorgersene, alla ripresa della vita democratica, inserito in un movimento educativo comune oggi a quasi tutti i Paesi del mondo>>¹³⁵.

Su questi ed altri ancora interessanti indirizzi pedagogici ed umanitari si snoda il lavoro dell'UNLA basato su un principio di collaborazione con i cittadini direttamente e indirettamente interessati al problema, o messi in condizione di interessarsene.

E' talmente ben impostato il lavoro di mutua collaborazione ed ottiene risultati così meritevoli che lo Stato è portato ad interessarsi di quanto si viene realizzando ed a collaborare. Si stabilisce un nuovo rapporto, Stato-cittadini, indispensabile alla soluzione dei problemi comuni.

Il primo passo che l'UNLA compie è la creazione dei "Comitati Comunali per la Lotta contro l'Analfabetismo", formati dal Sindaco, dal

¹³⁵ Ivi, p. 34.

Direttore Didattico o dal maestro fiduciario e dal rappresentante sindacale. A questi si aggiungono, via via che sorgono le necessità, il medico, il farmacista, il segretario comunale.

La Lorenzetto ben chiarisce: <<L'elemento di novità e di potenza del nostro lavoro è rappresentato dai Comitati Comunali per la Lotta contro l'Analfabetismo. Attraverso questi Comitati, non solo la raccolta delle iscrizioni e l'apertura dei corsi divengono possibili su larga scala e sono garantite nel successo dall'interessamento di tutta la popolazione, ma la popolazione stessa si abitua ad impostare e risolvere i propri problemi attorno al Comune.

E così, nel tempo che acquista consapevolezza e fiducia nelle proprie forze, risolve l'antica frattura tra potere e popolo propria del Meridione.

Se un'azione modesta, portata avanti senza mezzi – perché il nostro, come quello dei membri dei vari Comitati comunali è stato lavoro volontario – ha avuto, pur nel suo limitato campo un così notevole successo, è segno che essa è caduta su un terreno favorevole, che è giunta al momento opportuno e soprattutto ha trovato giusta rispondenza nelle popolazioni.

Perché noi pensiamo che non basta soltanto aprire scuole là dove mancano, ma che è necessario suscitare quella consapevolezza, quell'entusiasmo, quell'interessamento per cui i cittadini e le scuole aprono da soli, o almeno da soli pongono tutte quelle premesse, compiono tutte

quelle azioni perché queste possano e debbano sorgere e funzionare. A questo noi teniamo più dei corsi stessi, questo è per noi non solo la premessa di ogni efficace opera contro l'analfabetismo, ma valido contributo alla soluzione del problema meridionale nel suo aspetto fondamentale e cioè umano.

Ecco perché noi pensiamo che il problema del Mezzogiorno, che non è problema di civiltà, ma di struttura sociale, che non è soltanto problema economico e finanziario di investimenti e di opere pubbliche, ma anche di maggiore interessamento del popolo alla vita del proprio paese, può trovare il principio della sua soluzione nella scuola, solo quando questa diventa un postulato alla cui realizzazione e al cui buon funzionamento tendono le forze comuni dei vari cittadini>>¹³⁶.

Per l'anno scolastico 1947-1948 i Comitati cominciano la loro opera ricercando capillarmente gli analfabeti e aprendo scuole. Nella sola Basilicata si arriva ad ospitare nelle numerose scuole popolari circa diecimila analfabeti.

Questo lavoro è continuamente condotto in collaborazione tra Ministero della Pubblica Istruzione, UNLA e cittadini poiché, come già detto, è questo il principio su cui si fonda l'opera svolta dall'Ente.

¹³⁶ Ivi, pp. 45-46.

I dirigenti dei corsi vengono annualmente migliorati nella loro preparazione con corsi di aggiornamento il primo dei quali si è tenuto a Locarno nell'ottobre 1949.

Le attività dei centri sono organizzate per gruppi e mirano a favorire lo svolgimento approfondito di ogni ramo di cultura possibile: dall'istruzione all'artigianato, dall'agricoltura allo sport, dalla musica al teatro e al folklore.

Sulla scia delle realizzazioni promosse dall'UNLA è compilato l'articolo 2 della legge istitutiva della Scuola Popolare del '53: <<La Scuola Popolare raggiunge gli scopi predetti mediante Corsi diretti a:

a) impartire l'istruzione del corso elementare inferiore a coloro che, avendo superato l'età di 12 anni, non l'abbiano ricevuta nelle scuole elementari ordinarie;

b) impartire l'istruzione del corso elementare superiore a coloro che abbiano conseguito il certificato di compimento degli studi inferiori o dimostrino di avere un grado di istruzione equivalente;

c) aggiornare e approfondire l'istruzione primaria per coloro che siano già provvisti del certificato degli studi elementari superiori, al fine di orientare alle attività artigiane o (per coloro che rivelino particolari attitudini) al proseguimento degli studi;

d) accrescere la cultura del popolo mediante l'istruzione dei Centri di Lettura e iniziative di carattere ricreativo ed educativo>>.

Al grande interesse per la conquista dell'alfabeto da parte degli adulti, si aggiunge col trascorrere degli anni l'interesse alla cultura ed all'orientamento professionale.

Al fine di soddisfare tali esigenze vengono istituiti:

a) Corsi di richiamo scolastico (1953).

b) Corsi Popolari per apprendisti analfabeti (1955), per <<combattere il cosiddetto analfabetismo di ritorno>>.

c) Centri di lettura¹³⁷ che, fondati nel 1951, vengono integrati con l'ordinanza 15 giugno 1953 con la denominazione di "Centri di lettura e di

¹³⁷ I Centri di lettura vengono istituiti dalla C.M. dell' 1 giugno 1951, integrate dalla C.M. del 20 novembre 1952. La prima di queste circolari, riguardante la costituzione dei Centri di lettura, precisa gli intendimenti dell'iniziativa nei seguenti termini "[...] Quello che ci si ripromette con l'istituzione dei Centri di lettura, pur avendo per fine immediato di rompere l'isolamento mentale che fa barriera ad un consorzio più aperto e perciò più umano, mira altresì a far rinascere per il libro quell'amore e quell'amicizia che anche nelle zone di media cultura sono venute affievolendosi, sopraffatti da certa stampa nella quale figure, immagini, disegni commentati da brevi e sgangherate scritte, fanno perdere la consuetudine di sapersi muovere lungo il filo delle pagine con pazienza, attenzione e profitto, di tenere, insomma, un libro in mano". Questa circolare detta anche le norme per l'istituzione ed il funzionamento dei Centri di lettura "Il direttore didattico propone l'istituzione e il funzionamento dei Centri di lettura, tramite l'ispettore scolastico, al Provveditore agli Studi. La proposta deve essere accompagnata da breve relazione che precisi: a) posizione topografica del Comune o frazione in cui sorgerà il Centro; b) notizie sulla vita economica e sociale della località prescelta; c) locale in cui funzionerà il Centro, che potrà essere anche allogato in un'aula scolastica; d) nome dell'insegnante cui sarà affidata la direzione del Centro; e) dichiarazione con la quale l'insegnante, scelto dal direttore e residente nella località, s'impegna ad assumere la direzione; f) elenco dei volumi che formeranno il primo nucleo librario del Centro. Il Centro di lettura doveva funzionare almeno per 10 mesi all'anno, consigliando come orario due o tre volte la settimana. La seconda circolare precisa: "[...] I libri e i periodici da acquistare per il Centro debbono avere quei caratteri che la circolare dell' 1 giugno 1951 chiaramente delineava, consigliando opere di sommi poeti, capolavori della narrativa italiana e straniera, biografie e autobiografie, testi piani e

informazioni” e, nel gennaio 1970, denominati “Centri sociali di educazione permanente”.

Nel 1961, a dieci anni di distanza dalla nascita, i “Centri di lettura” salgono a 4508 ai quali si aggiungono 45 “Bibliobus” o “Centri mobili di lettura” con una dotazione complessiva di 2.050.000 libri. I Centri sono così distribuiti per tutta l’Italia: 1.378 al Nord, 947 al Centro, 1.447 al Sud, 743 nelle isole.

d) Corsi di Educazione degli adulti (già sperimentati nel 1949-1950, sorgono con la circolare del 10 novembre 1952) che hanno il fondamentale compito di <<[...] risvegliare nel singolo la piena coscienza della sua natura sociale, impegnandolo in un progressivo inserimento nelle varie comunità di cui deve essere parte operante e corresponsabile>>¹³⁸.

e) Corsi di orientamento musicale (5 novembre 1952).

perspicui di divulgazione scientifica, di interesse storico- geografico e accanto ad essi, manuali tecnici e altre compilazioni intese a fornire facili e precisi informazioni sull’igiene, il lavoro, il comportamento, i rapporti sociali, l’educazione familiare, ecc.”. Le proposte dei direttori didattici per la scelta dei libri di testo dovevano essere approvate e modificate, se necessario dal Comitato provinciale, di cui faceva parte un rappresentante della Soprintendenza bibliografica. Tutte le pubblicazioni del Centro di lettura dovevano essere iscritte in un registro d’ingresso, tutti i libri, opuscoli e periodici dovevano essere custoditi in armadi forniti dal Comune. Alla chiusura dell’attività del centro il direttore didattico doveva ricevere in consegna dal dirigente i mobili e le pubblicazioni in carico. All’atto della consegna, doveva essere redatto un verbale in triplice copia, firmato dal direttore didattico e dal dirigente del Centro. Le norme di queste due circolari sono state modificate dall’O.M. del 15 giugno 1958 all’articolo 23 che stabiliva Centri di lettura e di informazione, con lo svolgimento delle due funzioni in modo che l’uno si avvantaggi dell’altro. I Centri di lettura funzioneranno per un periodo compreso fra i 7 e i 10 mesi con 8 ore settimanali di servizio. I provveditori agli studi, ai quali è stato assegnato un centro mobile di lettura, dovranno inviare ogni tre mesi al Servizio centrale per l’Educazione popolare una relazione sull’attività svolta nel trimestre precedente ed un piano di attività per il trimestre successivo. Ad ogni centro sono assegnati un dirigente (direttore o maestro) responsabile ed un autista con mansioni anche di meccanico.

¹³⁸ Circolare del 27 agosto 1954.

f) Corsi di Richiamo e di Aggiornamento Culturale di Istruzione Secondaria.

g) Patronati scolastici per l'assistenza ai meno abbienti.

Le buone intenzioni, la realizzazione di opere per combattere l'analfabetismo degli adulti, non sono elementi che da soli possono risolvere il problema dell'educazione popolare nel Mezzogiorno.

Le scuole elementari, ad esempio, hanno classi affollate che non permettono l'attuazione dei più moderni principi pedagogici e didattici con conseguente abbandono di alunni che vanno ad alimentare la schiera dei ripetenti.

Altri importanti aspetti scolastici che impongono urgenti provvedimenti riguardano l'edilizia e l'evasione dall'obbligo¹³⁹; mali questi che si evidenziano con maggiore chiarezza verso la fine degli anni Cinquanta.

¹³⁹ Gli studi condotti da Arcomano sullo scottante problema dell'evasione, ci danno la misura più approssimata della situazione: <<I fanciulli che abbandonano la scuola nel corso dell'anno in Italia sono 173.357. Si può arguire il numero di quanti appartengono al Mezzogiorno solo tenendo presente il rapporto che sussiste relativamente a coloro che non si iscrivono affatto alla scuola elementare. Calcolando questo rapporto come il 71,4%, si può presumere che i bambini che nel corso dell'anno abbandonano la scuola elementare nel Mezzogiorno sono circa 123.552. Se a questi aggiungiamo i 20.000 che non si iscrivono affatto la percentuale degli inadempienti, sulla popolazione scolastica, nel Mezzogiorno raggiunge ancora il (1957-58) 7,2%>>, A. Arcomano, *Scuola e società...*, cit., pp. 61-62.

3.3 L'organizzazione dei Centri di Cultura popolare e la metodologia dell'Unità di Biblioteca

I “Centri di Cultura Popolare”, istituiti dall'UNLA in molti piccoli comuni, in zone rurali, o comunque marginali, in quanto proprio in quei luoghi l'analfabetismo era più diffuso, svolgono varie attività: culturale, di alfabetizzazione, di formazione professionale, di servizio di biblioteca, di dibattito su conferenze, film, programmi televisivi, spettacoli teatrali¹⁴⁰.

L'adulto che frequenta il Centro <<[...] è sollevato da ogni complesso d'inferiorità perché il Centro è frequentato non soltanto da chi è analfabeta, ma anche da chi ha un titolo di studio e vuole interessarsi ad una o più attività in programma.

Inoltre, l'analfabeta trova nel Centro motivazioni per alfabetizzarsi perché, attraverso le attività che frequenta, scopre che il libro e la cultura non sono prerogative ed esigenze di certe classi sociali, ma sono alla base della soluzione dei problemi che vanno identificati, analizzati e risolti.

Quanti analfabeti, avendo scoperto durante discussioni che in certi libri c'era scritto come si poteva combattere certe malattie del pomodoro o della patata o dell'ulivo o della vite, hanno chiesto di imparare a leggere ed a scrivere perché potessero leggere libri nei quali, proprio attraverso il

¹⁴⁰ Cfr., G. Zanfini, *Dall'alfabeto al libro. Appunti di didattica dell'educazione degli adulti*, Cosenza, Pellegrini Editore, 1972, pp. 9-10.

linguaggio dell'alfabeto, si poteva apprendere come salvare il raccolto del proprio lavoro, come assicurare tanto pane in più ai propri figli [...]>>>¹⁴¹.

Aprire un Centro non era comunque un'impresa facile; bisognava innanzitutto conquistare la fiducia della gente: <<C'era un maestro in Calabria che voleva aprire un centro ma non aveva idea di come iniziare. Quando la scuola era chiusa egli passeggiava nelle campagne in cerca di idee. E i contadini dai loro campi lo vedevano passare e lo salutavano perché era il maestro ed i loro figli erano suoi alunni. Un giorno incontrò un gruppo di contadini che stavano cercando di caricare i rami di un albero su di un carretto. Erano pochi e non riuscivano a smuoverlo facilmente. Offrì il suo aiuto, e rimase a lavorare tutto il pomeriggio con loro. Così prese l'abitudine di andare nei campi a dare una mano ora ad uno ora ad un altro. I contadini da parte loro cominciarono a chiedergli perché era un maestro e lui rispondeva molto volentieri. Divenne in breve amico di tutti. Un giorno girò per il paese dicendo: "Se siete interessati a venire alle mie lezioni domani pomeriggio dopo il vostro lavoro, potremo parlare insieme un po' sulle cose che vi interessano, e potrò mostrarvi molti libri che ho lì". Il pomeriggio seguente erano tutti a scuola>>¹⁴².

Una volta entrati in aula, bisognava comunque continuare a lavorare per sconfiggere le diverse diffidenze che gli analfabeti continuavano a

¹⁴¹ Ivi, p. 10.

¹⁴² A. Lorenzetto, *Alfabeto...*, cit., p. 48.

manifestare, e trovare argomenti e interessi comuni a tutti gli utenti, non era facile. <<Gli adulti [...] senza interesse per quanto si diceva o faceva in aula, finivano per addormentarsi dopo pochi minuti, oppure per litigare violentemente con i loro compagni. Fu necessario un lungo lavoro di dialogo che eliminasse diffidenze, abbattesse barriere, rimuovesse pregiudizi, avvicinasse la cultura agli interessi quotidiani della gente. In questo modo il Centro viveva e si organizzava giorno per giorno, seguendo le esigenze dei propri frequentanti, abituandoli a prendere la parola per esprimere la propria opinione o semplicemente esporre i propri problemi senza timore, facendo loro capire che tutti hanno pari dignità a prescindere dalle proprie condizioni economiche, sociali e culturali>>¹⁴³.

Il Centro tipo era dotato di biblioteca, di proiettore, di un laboratorio di taglio e cucito, di falegnameria, di officina meccanica.

Anche l'UNLA, come in precedenza l'ANIMI, per dare alla propria azione educativa un carattere permanente, crea delle biblioteche tematiche nei Centri. Nasceva così la metodologia dell' "Unità di Biblioteca", che serviva a facilitare l'accostamento dell'adulto al libro stimolandone lo spirito di ricerca.

<<L'origine dell'Unità di Biblioteca è da riscontrare nell'esperienza che i Centri di Cultura Popolare [...] hanno accumulato nella ricerca di

¹⁴³ G. Petrone, *I pionieri dell'alfabeto. L'azione dell'UNLA nella Calabria del secondo dopoguerra*, Cosenza, Jonia, 1992, pp. 68-69.

accorgimenti, di tecniche, di metodi per instaurare un effettivo e proiettivo rapporto tra uomo e libro.

Le stesse biblioteche dei Centri [...], pur inserite nel contesto di un intervento culturale e, quindi, non costituite da un freddo patrimonio librario che passivamente attende lo “studioso” o il “curioso”, non riuscivano ad inserire il libro fra gli strumenti inalienabili del costante processo di sviluppo dell'uomo e, quindi [...] non ponevano il libro come uno dei veicoli più significativi dell'educazione permanente>>¹⁴⁴.

L'esperienza accumulata nei Centri di Cultura Popolare, porta l'Ispettore Giuseppe Zanfini, a fare una valutazione critica sull'organizzazione delle biblioteche e sui mancati benefici, in termini culturali, per l'utenza. Quelle che seguono sono le acute e significative osservazioni fatte dall'Ispettore Zanfini che, partendo da un esame complessivo su biblioteche-gestione-utenza, si accorge della necessità di migliorare l'organizzazione stessa delle biblioteche presenti nei Centri.

<<1) L'utente medio della biblioteca di un Centro di Cultura Popolare chiede di leggere “un” libro su di un determinato argomento quando in lui è insorto un “bisogno” che nella fattispecie si configura in un'esigenza culturale che vuole approfondire o chiarire a se stesso o intorno alla quale vuole documentarsi.

¹⁴⁴ G. Zanfini, *Dall'alfabeto al libro...*, cit., p. 77.

Se all'utente viene consegnato un libro che tratta l'argomento o il problema che lo interessa, egli ritiene di aver dato una risposta al suo "bisogno" e l'esigenza culturale si estingue.

Ciò accade perché l'utente medio della biblioteca ignora che nella stessa biblioteca esistono tanti altri libri che trattano, da visuali o da aspetti diversi, lo stesso problema e che l'aver letto un solo libro non significa ancora aver dato una risposta obiettiva e completa al bisogno che lo ha spinto a documentarsi.

2) L'utente medio della biblioteca assai raramente sa indicare "il" libro che vuole leggere: quasi sempre, ignora l'autore e il titolo, ed indica solo l'argomento che lo interessa.

Il bibliotecario, pur con la migliore delle intenzioni, sceglie lui il libro che a suo giudizio meglio si addice a quell'utente.

Il lettore, così, non solo viene privato di una scelta autonoma e motivata, ma può rischiare di trovarsi fra le mani un libro che [...] rifletta unicamente la ideologia del bibliotecario [...].

3) [...] specie nelle zone dove sono in atto, o dove si ritiene debbano verificarsi processi di sviluppo economico, non è necessario leggere [...] quanto, piuttosto, è necessario che nella lettura l'uomo trovi elementi per "capire" innanzitutto il mondo in cui vive e per trovare una sua collocazioni nel contesto sociale.

E' questo l'aspetto, educativo per un senso e stimolante per un altro, di una biblioteca aperta.

4) L'utente che chiede in prestito un libro e poi lo riporta o che nella stessa biblioteca legge o consulta dei libri non rappresenta la garanzia di un risultato raggiunto.

Difatti, in quale misura ha recepito il messaggio del libro letto, quale interpretazione ha dato allo stesso messaggio, fin dove ha subito passivamente il pensiero dell'autore, fin dove per la significazione data alle parole è riuscito a ricostruire il messaggio sono verifiche che il bibliotecario non potrà mai operare perché non solo dovrebbe conoscere il contenuto di tutti i libri presenti in biblioteca, non solo dovrebbe disporre di tanto tempo quanto ne sarebbe necessario per dialogare con tutti gli utenti, ma anche e soprattutto perché il dialogo – ovviamente a due – diventerebbe un fatto troppo personale e l'utente potrebbe quanto meno non accettarlo>>¹⁴⁵.

Individuati i limiti, e consapevole nella poca efficacia di queste biblioteche così concepite e gestite, l'UNLA, partendo proprio da queste esperienze poco felici, decide di organizzare diversamente la catalogazione dei libri, suddividendoli per argomenti.

<<La biblioteca infatti, veniva organizzata per argomento, di modo che sullo stesso scaffale i centristi potessero trovare tutto il materiale

¹⁴⁵ Ivi, pp. 77-80.

disponibile su di un particolare argomento. In questo modo essi avrebbero potuto rendersi conto a prima vista della quantità di pubblicazioni esistenti su uno stesso argomento, e nello stesso tempo sentirsi motivati alla ricerca.

[...] Vari argomenti, di interesse generale e locale, venivano così sviluppati attraverso letture collettive, conferenze-dibattito tenute da relatori appartenenti a varie sensibilità politiche e culturali, proiezioni ed audizioni, a cui finivano per partecipare tutti gli appartenenti alla comunità>>¹⁴⁶.

Questa elementare innovazione, dunque, non solo facilita il compito del bibliotecario, ma rende più facile l'accesso diretto dell'utente ai libri. Indubbiamente questa prima innovazione facilita molto coloro che frequentano di continuo la biblioteca, ma si dimostra poco incisiva nel fronteggiare il problema centrale delle biblioteche, e cioè, la scarsa consistenza numerica degli utenti.

A questo proposito l'UNLA elabora una metodologia chiamata "Unità di Biblioteca".

Questi i "quadri concettuali" dell' "Unità di Biblioteca: <<Per un intervento culturale che non solo investa una percentuale sempre crescente delle popolazioni fra le quali operano i Centri di Cultura popolare ma riesca:

1) a motivare coloro che stabiliscono un rapporto di utenza con la biblioteca;

¹⁴⁶ G. Petrone, *I pionieri dell'alfabeto...*, cit., p. 89.

2) a mantenere costante l'esigenza culturale che ha spinto l'individuo a stabilire un rapporto con il libro;

3) ad inserire ogni singola utenza e, quindi ogni scelta personale del libro in un contesto culturale globale per cui la lettura, pur rimanendo un fatto personale di ogni singolo utente, sia parte di un argomento unificante che renda possibile la discussione in seno ad un gruppo [...];

4) ad operare la scelta del libro in relazione alla problematica che via via pone l'argomento sul quale è basato l'intervento culturale e, quindi, la lettura non solo assuma il valore di un contributo alla crescita culturale dell'individuo posto di fronte alla problematica di un aspetto del mondo in cui vive o dalla stessa realtà che deve adeguare ai suoi bisogni o alla quale deve adeguare i suoi bisogni o alla quale deve adeguare il suo atteggiamento e la sua azione se la stessa realtà è comunitaria, ma fornisca una informazione continua ed organizzata perché catalizzata dall'argomento intorno al quale si sviluppa l'intervento culturale;

5) ad operare una scelta autonoma del libro particolare che interessa ciascun utente in quanto la motivazione scaturisce da un'esigenza particolare all'interno di una precisa problematica;

6) a proiettare al di là dell'interesse culturale immediato il rapporto individuo-libro collocando in un apposito scaffale *tutti* i libri relativi all'argomento in discussione, in modo che l'utente, prelevando *un* libro sa

che esso è solo uno di tutti gli altri libri che trattano aspetti simili o diversi dello stesso argomento e che sono esposti nel predetto scaffale>>¹⁴⁷.

Questa, invece, la metodologia vera e propria dell' "Unità di Biblioteca" che <<[...] si svolge intorno ad un argomento di ampio respiro (es. "Come si vive nel mondo" – "Le classi sociali", ecc.) ed attraverso la polivalenza dei linguaggi.

L'argomento è scelto in modo che coinvolga l'interesse di tutta la comunità, e già nella sua enunciazione risulti fortemente stimolante.

Lo sviluppo dell'argomento scelto, ossia dell'Unità di biblioteca come strumento, si analizza attraverso:

- a) conferenze-dibattiti
- b) proiezioni cinematografiche
- c) spettacoli teatrali
- d) audizioni guidate di musica
- e) mostre

Ciascuna di queste attività non solo è strettamente legata alla problematica dell'argomento scelto, ma è altrettanto connessa all'attività precedente ed in proiezione a quella successiva.

Se dell'argomento si sviluppa la problematica economica, tutte le attività (conferenze, films, spettacoli teatrali, audizioni musicali, mostre) che

¹⁴⁷ G. Zanfini, *Dall'alfabeto al libro...*, cit., pp. 81-83.

vengono svolte sono riferite a quella particolare problematica all'interno dello stesso argomento.

La polivalenza di linguaggio è usata non solo allo scopo di offrire il più vasto materiale di documentazione per un aspetto ed il maggior numero di stimoli culturali per altri aspetti, ma anche perché dall'integrazione dei vari linguaggi risulta favorita la decodifica di ciascuno di essi da parte dell'utente.

La stessa polivalenza di linguaggio risulta anche utile ai fini di offrire stimoli più immediati ed interessi culturali più vivi quali quelli che scaturiscono dal linguaggio delle immagini>>¹⁴⁸.

Da questo intenso lavoro e dal continuo circuito di linguaggi, di strumenti diversi e dalla progressiva partecipazione dell'utente, nasce la figura dell'operatore culturale, figura ben diversa, questa, dal semplice bibliotecario che operava invece nelle prime biblioteche allestite nei Centri di Cultura Popolare.

Compito dell'operatore culturale è quello di curare e gestire al meglio le attività proposte; non gli è consentito di improvvisarsi nella loro organizzazione, anche perché, <<Se un film, programmato nell'ambito di un'Unità di biblioteca, venisse "visto" dagli utenti e peggio ancora dall'operatore culturale, solo dal punto di vista spettacolare, sarebbe stata

¹⁴⁸ Ivi, pp. 83-84.

offerta ad un certo numero di persone solo una occasione per impiegare una certa parte del proprio tempo libero.

La programmazione di un film presuppone che l'operatore culturale conosca il messaggio che esso propone agli utenti; le denotazioni attraverso le quali il regista ha codificato il messaggio e relativamente ad esse la scala valoriale determinata nel contesto del film; le connotazioni presenti nel film per far assumere alle denotazioni il significato più consono e ricco di emotività relativamente al tipo di messaggio che il regista vuole proporre o [...] imporre agli spettatori, l'epoca e l'ambiente in cui il contenuto del film si sviluppa>>¹⁴⁹.

Molto importante diviene, quindi, la fase preparatoria nella quale l'operatore culturale, per puntualizzare meglio quanto detto sopra, deve "scomporre" il film da proporre al fine di riuscire a redigere una scheda filmografia da distribuire agli utenti prima della proiezione, in modo che ad essi vengano offerti tutti gli elementi socio-culturali che tratteggino il contributo di quella proiezione allo sviluppo dell'Unità di biblioteca all'interno della quale il film trova la sua collocazione. Sempre nella fase preparatoria, l'operatore culturale deve redigere un questionario di verifica da far compilare agli utenti subito dopo la visione del film, al fine di

¹⁴⁹ Ivi, pp. 84-85.

accertare in quale misura il messaggio proposto è stato recepito dagli utenti¹⁵⁰.

Medesima metodologia e stesso iter, vengono seguiti per gli spettacoli teatrali e musicali, per le mostre e per le stesse conferenze. <<Tutto ciò è necessario perché lo spettacolo si trasformi in fatto culturale, stimoli la discussione perché ogni utente abbia la possibilità di verificare la sua posizione nei confronti di quella degli altri membri del gruppo, stimoli la lettura, ossia il rapporto con il libro, per cercarvi approfondimenti, dati e quant'altro possa concorrere ad una conoscenza attiva del problema in esame>>¹⁵¹.

Per quel tempo tutte queste innovazioni pedagogiche proposte e promosse dell'UNLA, appaiono quasi rivoluzionarie. Il programma portato avanti dall'UNLA era impostato sulla necessità di stimolare l'interesse degli adulti per l'istruzione che doveva quindi apparire "utile" e "necessaria", in una dimensione e in un contesto il più possibile "partecipato" e capace di coinvolgere tutta la comunità.

<<Attraverso questa serie organizzata di attività risulta evidente non solo il contributo che viene offerto per dar vita ad una cultura partecipata, ma anche come la biblioteca, da una posizione statica e per molti aspetti

¹⁵⁰ Cfr., *ivi*, pp. 85-86.

¹⁵¹ *Ivi*, p. 86.

passiva, passi ad una funzione assai significativa sul piano del processo di sviluppo dell'uomo.

Il libro diventa punto di arrivo per certi interessi culturali e di partenza per altri conseguenti rispetti ai primi.

[...] il libro, questo strumento dal quale l'uomo moderno, inavvertitamente preso dai mass-media, si allontana, si arricchisce di suoni e di immagini che il lettore nutre dagli altri linguaggi a mano a mano che la "parola" del libro puntualizza o dà una significazione a quanto in precedenza, nel contesto dell'Unità di biblioteca, ha visto ed udito>>¹⁵².

¹⁵² Ivi, p. 87.

APPENDICE ICONOGRAFICA

Il “Centro di Cultura Popolare” di Sartano*

Il “Centro di Cultura Popolare” di Sartano, popolosa frazione di Torano Castello (CS), istituito nell’ottobre del 1951, è uno di quelli che segnarono la punta più alta nelle realizzazioni dell’UNLA.

Nel 1953 l’UNLA, attraverso l’UNESCO, rivolse alle organizzazioni di collaborazione internazionale una richiesta di aiuto per i propri centri operanti nel meridione d’Italia. La “Mellemfolkeligt Samvirke” (letteralmente: “Collaborazione tra popoli”) di Copenhagen, fu tra le prime a rispondere ed una delegazione giunse a Sartano nell’aprile dello stesso anno. Ne facevano parte cinque persone: due agronomi, un insegnante di lavoro manuale, una insegnante di taglio e cucito ed una infermiera.



* Le didascalie presenti in queste pagine sono state realizzate utilizzando i seguenti riferimenti bibliografici: M. Lo Gullo, *Il Centro. I miei ricordi. Memorie sul Centro UNLA di Sartano*, Assessorato alla Divulgazione Storica del Comune di Torano Castello-Pro Loco “Orizzonti”, 2005; C. S. Capogreco, *Quel filo che unisce Sartano e Copenhagen*, in “Calabria”, anno XIX, Nuova Serie, gennaio 1991, pp. 87-90.



La signora Ester Cleeman, danese, giunta a Sartano nel 1957 come insegnante di taglio e cucito racconta: «Conoscevo un po' la lingua italiana, avendola studiata per tre mesi con i dischi *Linguaphone*; ma le ragazze alle quali insegnavo, in realtà, parlavano calabrese, non italiano... tuttavia, pian piano, ho imparato a capirle ed a farmi capire. Il fatto che delle ragazze e delle giovani donne frequentassero tutti i giorni un corso per imparare un mestiere, era una novità nuova ed importante nella Calabria di allora. Inoltre non va trascurato che le famiglie calabresi avevano una economia completamente autosufficiente: ricordo che al massimo andavano a comprare in bottega un po' di pasta e, ogni tanto, un chilo di zucchero. E quindi, in una tale realtà, saper cucire gli abiti o farsi le maglie per conto proprio non era cosa di poco conto. Gli indumenti prodotti dal nostro

laboratorio, inoltre, venivano in gran parte distribuiti alle famiglie bisognose che nel paese non erano poche, ed anche questo fatto contribuiva in qualche modo a migliorare le condizioni di vita. Col passare del tempo le mie allieve di Sartano erano diventate molto brave, tant'è che, dopo la partenza della nostra delegazione, alcune di loro hanno preso il nostro posto, facendo le insegnanti a loro volta. Una delle ragazze che già aveva collaborato con l'insegnante che mi aveva preceduta, è venuta per tre mesi in Danimarca nella mia scuola ed al suo rientro ha insegnato nel centro di Sartano sino alla sua chiusura [...]>>.



Essendo Sartano una comunità agricola per eccellenza, l'attenzione principale fu rivolta all'agricoltura: oltre alle lezioni teoriche tenute nel Centro di Cultura Popolare, gli agronomi danesi avviarono dei corsi pratici con l'impianto di coltivazioni sperimentali soprattutto di grano e patate; a scopo didattico, il terreno veniva suddiviso in tante parcelle coltivate con vari tipi di sementi per dimostrare agli apprendisti la possibilità di incrementare la resa e la qualità del prodotto, e, per combattere le devastanti malattie parassitarie, i danesi allestirono una apposita cooperativa, composta da contadini del posto, che utilizzando pompe ed attrezzature comuni provvedevano al trattamento delle piante. I risultati non si fecero attendere e

la presenza degli insegnanti stranieri portò notevoli miglioramenti nelle condizioni di vita della comunità sartanese.



Al di là della memoria personale dei protagonisti, della presenza danese e delle condizioni sociali di Sartano negli anni Cinquanta vi sono importanti testimonianze scientifiche, come i saggi dell'etnologo Holger Rasmussen e del geografo Henning Mørch ed un documentario video del regista Theodor Christensen dal titolo "Una strada per Sartano".

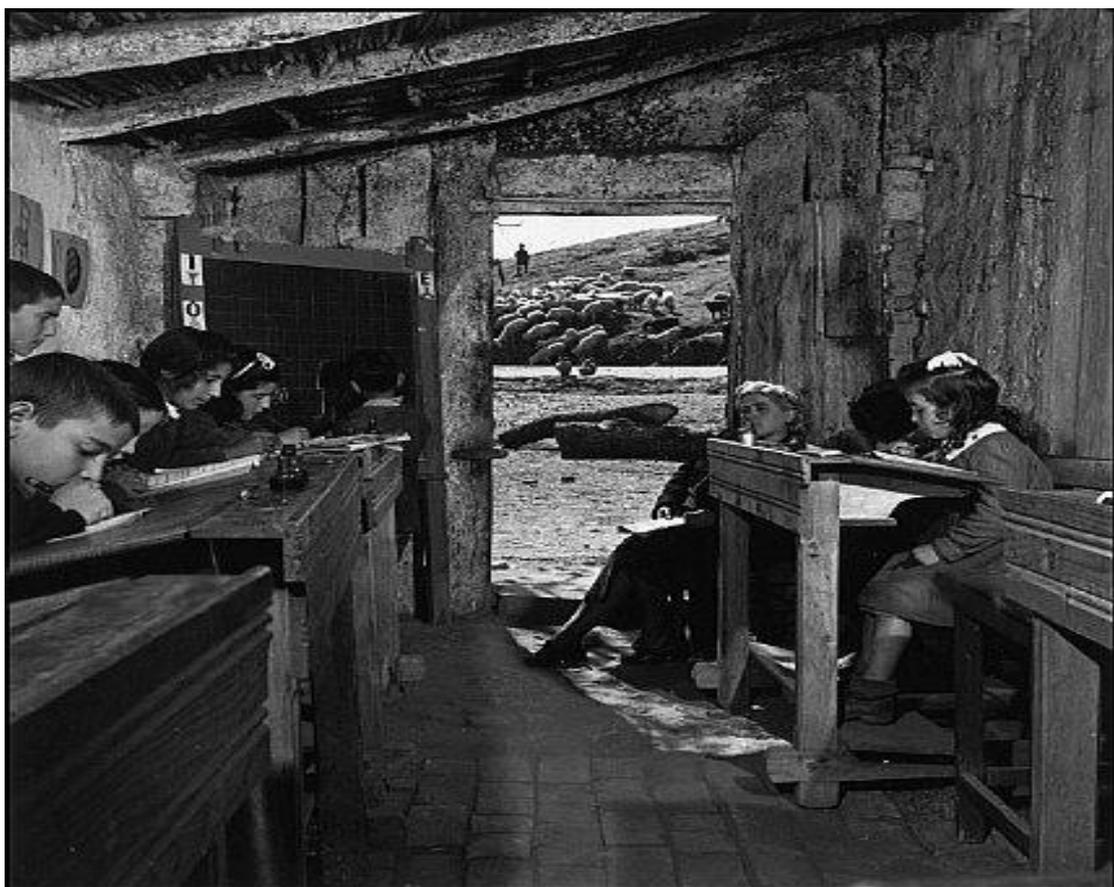
Di questo documentario sono stati estratti alcuni dei fotogrammi di seguito presentati.







Le Campagne di alfabetizzazione in Calabria





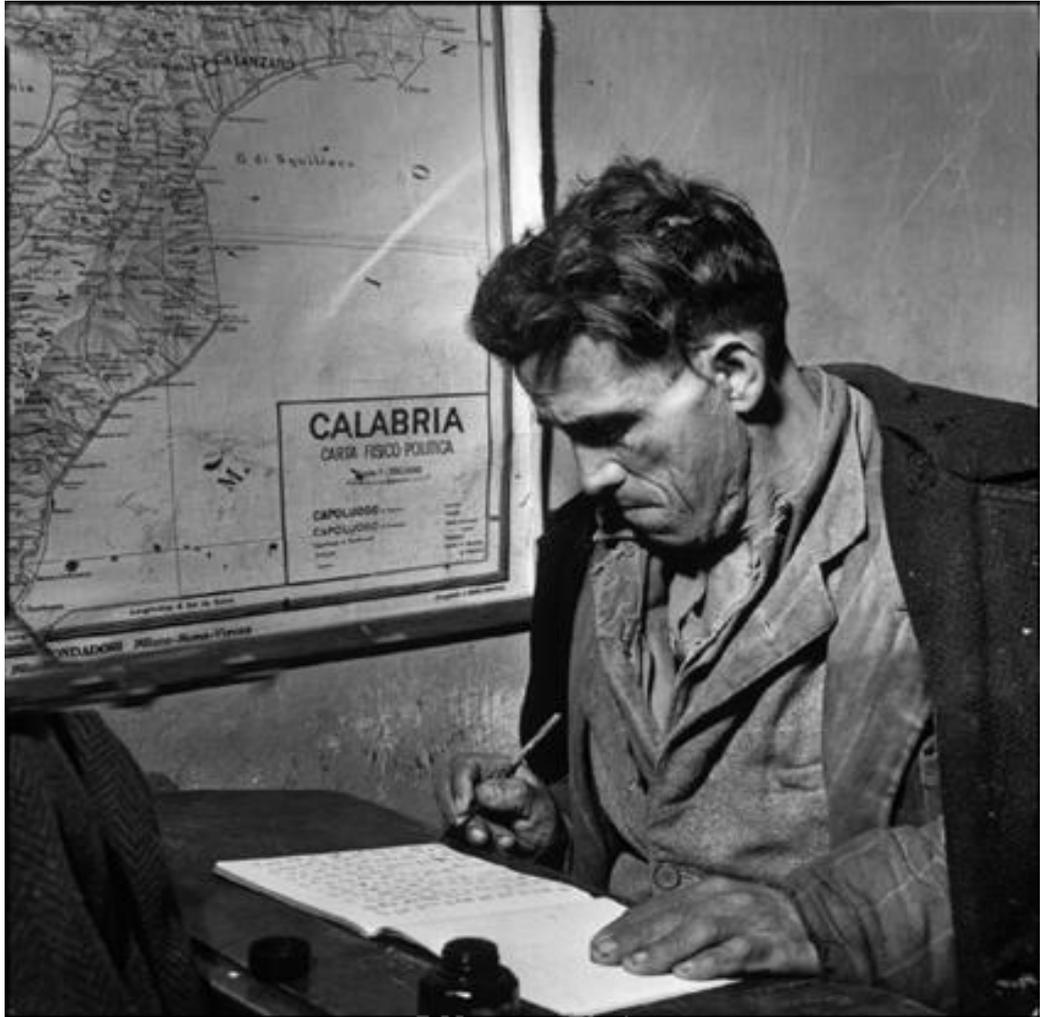












Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2009.

AA.VV., *1912. La questione meridionale*, Bari, Palomar, 2005.

AA.VV., *Per una storia dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (1910-2000). I Presidenti*, Manduria, Piero Lacaita Editore, 2000.

AA.VV., *La Scuola, la Calabria, il Mezzogiorno nella vita e nell'opera di Giuseppe Isnardi*, "Atti del Convegno in onore di Giuseppe Isnardi, Catanzaro 14 dicembre 1985", Soveria Mannelli, Rubbettino, 1987.

AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*, Roma, Collezione Meridionale Editrice, 1960.

Alcaro, M., *Sull'identità meridionale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.

Andreatta, M., *Il meridionalista Giustino Fortunato e la rappresentazione del Mezzogiorno*, Roma, XL Edizioni Sas, 2008.

Arcomano, A., *Questione scolastica e Mezzogiorno*, Bari, Adda, 1980.

Arcomano, A., *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Roma, Editori Riuniti, 1963.

Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Statuto e Regolamento delle Sezioni*, Roma, 1924.

Bellatalla, L., (a cura di), *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*, Milano, Franco Angeli, 2006.

Bertoni Jovine, D., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, testo curato da A. Semeraro, Roma, Editori Riuniti, 1976.

Bertoni Jovine, D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1975.

- Bertoni Jovine, D., *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965.
- Bevilacqua, P., De Clementi, A., Franzina, E., (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*, Roma, Donzelli, 2001.
- Bianchi, L., Gattei, S., Zoppi, S., (a cura di), *La scuola nel Mezzogiorno tra progressi e ritardi*, Bologna, il Mulino, 2005.
- Bonetta, G., Santamaita, S., (a cura di), *Scuola ed emancipazione civile nel Mezzogiorno. Studi di neomeridionalismo scolastico*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- Bonetta, G., *Scuola e socializzazione tra '800 e '900*, Milano, Franco Angeli, 1988.
- Borghi, L., *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1958.
- Bosna, E., *Stato e scuola: materiali per una storia della scuola italiana*, Bari, Cacucci, 2000.
- Bosna, E., *Scuola e società nel Mezzogiorno. Il problema dell'alfabetizzazione di massa dopo l'Unità*, Bari, Associazione maestri universitari, 1986.
- Broccoli, A., *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*, Firenze, La Nuova Italia, (ristampa anastatica), 1987.
- Cafiero, S., *Storia dell'intervento straordinario nel Mezzogiorno (1950-1993)*, Manduria, Piero Lacaita Editore, 2000.
- Caizzi, B., *Antologia della Questione meridionale*, Milano, Edizioni Comunità, 1955.
- Callari Galli, M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Cambi, F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

- Cambi, F., Ulivieri, S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Campagna, F., (a cura di), *Il Mezzogiorno davanti agli anni sessanta*, Milano, Edizioni di Comunità, 1961.
- Canestri, G., Ricuperati, G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher Editore, 1976.
- Cassa per il Mezzogiorno, *La <<Cassa>> e lo sviluppo del Mezzogiorno*, vol. I, Bari, Laterza, 1962.
- Cassano, F., *Il pensiero meridiano*, Roma, Laterza, 1996.
- Catalfamo, G., *Le origini della educazione popolare*, Brescia, La Scuola, 1964.
- Chiaromonte, G., Galasso, G., *L'Italia dimezzata. Dibattito sulla questione meridionale*, Bari, Laterza, 1980.
- Cingari, G., *Storia della Calabria dall'Unità a oggi*, Bari, Laterza, 1982.
- Cives, G., (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Cives, G., (a cura di), *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo-Radice*, Roma, Armando Editore, 1960.
- Cornacchioli, T., Spadafora, G., (a cura di), *Pasquale Rossi e il problema della folla. Socialismo, Mezzogiorno, Educazione*, Roma, Armando, 2000.
- Daneo, C., (a cura di), *L'Italia altra: il Mezzogiorno dall'Unità ai giorni nostri*, Milano, Unicopli, 1999.
- De Fort, E., *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, il Mulino, 1995.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F., Trebisacce, G., (a cura di), *Sistema formativo e Mezzogiorno. L'altra scuola, risorsa pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

- Galasso, G., *Mezzogiorno medievale e moderno*, Torino, Einaudi, 1975.
- Genovesi, G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998.
- Genovesi, G., Trebisacce, G., (a cura di), *Mezzogiorno Scuola Educazione dal 1945 ad oggi*, Cosenza, Jonia, 1992.
- Giardina, A., Sabbatucci, G., Vidotto, V., *Storia. Dal 1900 a oggi*, Bari, Laterza, 2005.
- Gragnaniello, R., *Didattica e istruzione nel Mezzogiorno preunitario*, Napoli, Arte tipografica, 2006.
- Gramsci, A., *Quaderni dal carcere*, vol. III, Torino, Einaudi, 1975.
- Isnardi, G., *La scuola, la Calabria, il Mezzogiorno*, testo curato da M. Isnardi Parente, Roma-Bari, Laterza, 1985.
- Isnardi, G., *Frontiera calabrese*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1965.
- Isnardi, G., *Sud e Nord e la scuola italiana*, Firenze, Vallecchi, 1920.
- Laporta, R., *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Le Goff, J., (a cura di), *La nuova storia*, Milano, A. Mondadori, 1998.
- Lorenzetto, A., *La scuola assente*, Bari, Laterza, 1969.
- Lorenzetto, A., *Alfabeto e analfabetismo*, Roma, Armando, 1963.
- Malvezzi, G., Zanotti-Bianco, U., *L'Aspromonte occidentale*, Milano, Libreria Editrice Milanese, 1910.
- Mandurino, S., *Questione del Mezzogiorno e problema della scuola nel pensiero di Gaetano Salvemini*, Roma, Le Edizioni del Lavoro, 1970.
- Montessori, M., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Roma, Bretschneider, 1909.

Montessori, M., *Il segreto dell'infanzia*, Bellinzona, Istituto Editoriale Ticinese, 1938.

Musella, L., *Meridionalismo. Percorsi e realtà di un'idea (1885-1944)*, Napoli, Guida, 2005.

Giunta Parlamentare dell'Inchiesta sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia, *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini delle provincie meridionali e nella Sicilia*, vol. V, tomo III, Roma, Tipografia Nazionale di Giovanni Bertero, 1910.

Nitti, F.S., *Scritti sulla questione meridionale*, Bari, Laterza, 1968.

Pazzaglia, L., Sani, R., (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001.

Petrone, G., *I pionieri dell'alfabeto. L'azione dell'UNLA nella Calabria del secondo dopoguerra*, Cosenza, Jonia, 1992.

Racioppi, G., *Storia dei moti di Basilicata e delle provincie contermine nel 1860*, Bari, Giuseppe Laterza & figli, 1909

Romano, S., *Finis Italiae*, Milano, All'insegna del pesce d'oro, 1994.

Rossi-Doria, M., *Scuola e Mezzogiorno*, testo curato da P. Toscano, Napoli-Roma, l'ancora del mediterraneo, 2008.

Salvadori, M.L., *Il mito del buongoverno*, Torino, Einaudi, 1963.

Salvemini, G., *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, Torino, Einaudi, 1958.

Santamaita, S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.

Santoni Rugiu, A., *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Santoni Rugiu, A., Trebisacce, G., (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini Editore, 1983.

Semeraro, A., *Congedandosi dal Novecento. Scritti di politiche formative*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2001.

Sereni, E., *Il capitalismo nelle campagne*, Torino, Einaudi, 1968.

Serpe B., *Potere Democrazia Educazione. Analisi storico-sociale e pedagogica*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008.

Serpe, B., *L'ANIMI: una storia per immagini*, in "Nuovo Bollettino CIRSE", vol. 1-2, Pisa, ETS, 2007, pp. 33-42.

Serpe, B., *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Jonia, Cosenza, 2004.

Serpe B., *Cultura e società nella Calabria del '900. L'esperienza de "La Parola Socialista"(1905-1975)*, Jonia, Cosenza 1995.

Serpe B., *La ricerca storico-educativa oggi. Fondamenti Metodi Insegnamento*, Cosenza, Jonia, 1990.

Soldani, S., Turi, G., (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, voll. I e II, Bologna, il Mulino, 1993.

Spadafora, G., *Educazione e Questione Meridionale. Nodi e prospettive*, Cosenza, Jonia, 1992.

SVIMEZ, *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Milano, Giuffrè, 1962.

Trebisacce, G., *Il problema educativo nella storia del Sud*, Cosenza, Jonia, 2003.

Villari, P., *Le lettere meridionali ed altri scritti*, testo curato da L. Marseglia, Bari, Palomar, 2007.

Villari, R., *Il Sud nella Storia d'Italia*, vol. I, Bari, Laterza, 1966.

Vitolo, G., Musi, A., *Il Mezzogiorno prima della questione meridionale*, Firenze, Le Monnier, 2004.

Volpe, G., *Lettere dall'Italia perduta 1944-1945*, testo curato da G. Belardelli, Palermo, Sellerio, 2006.

Zanfini, G., (a cura di), *Il distretto scolastico in Calabria*, Regione Calabria, Assessorato alla Pubblica Istruzione, 1974.

Zanfini, G., *Dall'alfabeto al libro. Appunti di didattica dell'educazione degli adulti*, Cosenza, Pellegrini Editore, 1972.

Zanotti-Bianco, U., *Il martirio della scuola in Calabria*, Firenze, Vallecchi, 1925.

Sitografia

- www.animi.it
- www.unla.it
- <http://baicrjoomla.com/animi/bruzzanozeffirio.html>
- <http://baicrjoomla.com/animi/melicucca.html>
- <http://baicrjoomla.com/animi/metodo-montessori.html>
- <http://baicrjoomla.com/animi/villa-san-giovanni.html>