

# Meridionalismo e scuola nella storia dell'Italia unita

NICOLA TREBISACCE

Ricercatore di Storia della pedagogia – Università della Calabria

Corresponding authors: nicola.trebisacce@unical.it

**Abstract.** For some years, the Southern question, which has always nurtured the country's political and cultural debate during the 150 years of unitary history, is no longer the focus of governments' attention or the reflection of the intellectual classes. Starting from this fact, the writing intends to restore centrality to the debate on meridionalism by reconstructing the most significant historical moments of the relationship between the school and the meridionalism, starting from the post-unification period.

**Keywords.** school, southern question, meridionalism, italian unitary history

---

Nei 150 anni di storia unitaria il Mezzogiorno non ha mai cessato di alimentare il dibattito tra le forze politiche, sociali e culturali del Paese, come ampiamente prova la vasta bibliografia che nel tempo si è prodotta sull'argomento. A livello pedagogico/educativo esistono lavori, anche egregi, che trattano aspetti specifici relativi a quest'area del Paese, ma manca uno studio organico che proponga in una visione d'insieme le vicende educative e scolastiche che hanno interessato il Mezzogiorno. Tale carenza è da attribuire alla scarsa presenza del settore storico-educativo nell'ambito delle scienze dell'educazione nelle Università meridionali, oltre che alle difficoltà per lo storico dell'educazione e della scuola di disporre di un'ampia e adeguata documentazione. Per fortuna gli indirizzi della nuova storiografia che hanno rivoluzionato il modo di "fare storia", sono divenuti ormai patrimonio prezioso anche del settore storico-pedagogico, e quindi possono dare un impulso decisivo alla ricostruzione della storia educativa e scolastica del Mezzogiorno in stretta relazione con le condizioni economiche, sociali e culturali che hanno riguardato questa parte del Paese<sup>1</sup>.

## 1. Questione meridionale e meridionalismo dopo l'Unificazione

Con la formazione del Regno d'Italia nel 1861, a seguito della confluenza degli Stati regionali nel nuovo Stato, si creò anche il presupposto formale della possibilità di comparare la realtà delle diverse aree del Paese. Venne fuori così più chiaramente la condizione di estrema difficoltà del Sud, la cui arretratezza storica era dovuta alle dominazioni e al malgoverno di chi l'aveva amministrato. Questo dato storico inoppugnabile, unito alla politica fiscale e di concentrazione degli investimenti pubblici nelle regioni settentrionali attuata dai governi unitari, aggravò la condizione del Mezzogiorno dando origine alla

---

<sup>1</sup> Sugli indirizzi della nuova storiografia si rinvia agli studi classici di J. Le Goff (a cura di), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1980 e di J. Le Goff-Ph. Nora (a cura di), *Fare storia*, Torino, Einaudi, 1981.

“questione meridionale”, intesa come la somma dei problemi che affliggevano questa parte del Paese, e al “meridionalismo”, inteso come movimento politico e culturale che ne chiedeva il superamento<sup>2</sup>.

E in effetti, a partire dai primi decenni post-unitari si originò un movimento di pensiero, costituito da intellettuali di estrazione liberal-borghese, che denunciarono i mali e le criticità più rilevanti del Mezzogiorno, che smentivano le caratteristiche di “terra felice e ferace” attribuite al quel territorio. Furono i primi meridionalisti, quelli cosiddetti classici, che posero tali problemi all’attenzione delle classi dirigenti del tempo perché ne prendessero atto e li potessero risolvere per alleviare le condizioni disastrose delle popolazioni meridionali, per dare un solido fondamento all’erigendo Stato nazionale, ma anche per dare la prova della missione storica ad esse affidata<sup>3</sup>. Le loro denunce sulle condizioni di arretratezza e di miseria di tanta parte del Mezzogiorno furono puntuali e precise ma il risultato che ne conseguì fu praticamente nullo, perché la sostanziale affinità ideologica e politica che li legava alle classi liberali conferì alla loro denuncia il significato di mera esortazione parentetica e di semplice operazione “pedagogica”<sup>4</sup>, che non cambiò i termini della situazione del Mezzogiorno.

Da questo punto di vista tutto il processo di Unificazione può essere letto come una grande “operazione pedagogica”. Nella costruzione del nuovo Stato le classi dirigenti, non conoscendo la realtà specifica del Mezzogiorno o non tenendo volutamente conto di essa, avviarono un processo di estensione delle leggi, degli ordinamenti e dei modelli culturali del Regno sabauda alla nuova realtà nazionale: il sistema giuridico, quello giudiziario e scolastico, la leva militare, la forza pubblica, furono applicati a tutto il territorio nazionale, col risultato di creare contrasti e conflitti con gli ordinamenti statuali precedenti più che ottenerne il superamento e conseguire l’integrazione tra le diverse realtà del Paese. “Non ci sono più né Lombardi, né Piemontesi, né Toscani, né Romagnoli – scrisse Cavour ormai prossimo alla morte, evidenziando propositi di conformazione del Sud alla cultura dello Stato sabauda –; noi siamo tutti Italiani, ma vi sono i Napoletani. *Bisogna moralizzare il Paese*, educare l’infanzia e la gioventù, creare sale d’asilo, collegi militari, ecc.”<sup>5</sup>.

La risposta più clamorosa del Mezzogiorno a questo tentativo di assimilazione è rappresentata dal fenomeno del brigantaggio, la cui repressione con la forza evidenziò l’estrema sottovalutazione delle sue ragioni che erano di natura essenzialmente politica, sociale e culturale. Dimostrarono di averlo compreso alcuni meridionalisti dell’epoca, cosiddetti minori solo per il fatto di non essere annoverati tra i rappresentanti “ufficia-

<sup>2</sup> Lo storico Galasso ricorda che l’espressione “questione meridionale” compare per la prima volta nel 1864 in un articolo del quotidiano “Roma” di Napoli con riferimento al problema del brigantaggio, ormai in via di risoluzione. Riguardo ai termini “meridionalismo” e “meridionalista”, la loro acquisizione è più recente, come mostrano alcuni *Dizionari* della lingua italiana richiamati dallo storico napoletano (Cfr. G. Galasso, *Il Mezzogiorno da “questione” a “problema aperto”*, Manduria, Lacaita editore, 2005, p. 43).

<sup>3</sup> Cfr. M. L. Salvadori, *Il mito del buon governo*, Torico, Einaudi, 1960, pp. 62-63.

<sup>4</sup> Qui il termine “pedagogia” è assunto nella sua connotazione negativa di “ideologia”. È stato Angelo Broccoli il primo ad aver riscontrato nell’educazione e nella correlativa riflessione teorica, allorché si astraggono dalle condizioni reali e storiche, una componente ideologica. In tal caso il rapporto educativo mantiene separati i due termini che lo connotano (educatore e educando), e il risultato è che uno dei due termini si eleva al di sopra dell’altro (Cfr. *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974).

<sup>5</sup> Riportato da B. Caizzi, *Antologia della questione meridionale*, Milano, Edizione Comunità, 1955, p. 23.

li” del meridionalismo. Il lucano Giacomo Racioppi, profondo conoscitore della realtà meridionale, mise in rilievo i limiti dell’Unificazione nel momento in cui ne criticò i due vizi principali: “fu troppo subitanea e universale nella comprensione, troppo stretta e municipale nel concetto (...). Non curò d’interessi e di precedenti storici, di consuetudini e d’individualità secolari. Come troppo stretta, addivenne municipale e *fazionata al modello subalpino*”<sup>6</sup>.

Il sacerdote calabrese Antonio Martino, che pagò col carcere l’opposizione al regime borbonico, espresse la sua contrarietà ai pessimi sistemi dello Stato unitario nei riguardi del Mezzogiorno con un verso che era espressione diretta della voce popolare: “da la forca passammu a lu palu” (*dalla forca passammo al bastone*)<sup>7</sup>. Un altro sacerdote calabrese, Vincenzo Padula di Aciri, rilevò la netta distinzione tra il brigante e il brigantaggio. “Finora avemmo briganti, ora abbiamo brigantaggio; e tra l’una e l’altra parola corre gran divario. Vi hanno briganti quando il popolo non gli aiuta, quando si ruba per vincere e morire con la pancia piena; e vi ha brigantaggio quando la causa del brigante è la causa del popolo, allorquando questo l’aiuta, gli assicura gli assalti, la ritirata, il furto e ne divide i guadagni”<sup>8</sup>.

Quel che più colpisce nella posizione dei meridionalisti della prima generazione è la loro scarsa attenzione ai problemi della scuola e dell’istruzione delle popolazioni meridionali. Dinanzi ad un tasso di analfabetismo nel Mezzogiorno superiore al 90%, registrato al censimento del 1871, dinanzi alle conclusioni delle indagini sulla scuola meridionale condotte in quegli anni, che ne denunciavano le drammatiche condizioni, dinanzi ad un’edilizia scolastica praticamente inesistente, essi videro in altri istituti, e non nella scuola, la possibilità di superare la storica arretratezza del Sud. Sidney Sonnino, ad esempio, attribuì valore educativo al suffragio universale, ritenendo l’esercizio del voto come il mezzo più efficace per la maturazione di una consapevolezza politica e sociale del cittadino meridionale<sup>9</sup>. Sulla medesima lunghezza d’onda si collocò Giustino Fortunato, per il quale l’estensione del voto ai contadini del Sud avrebbe contribuito a dare un fondamento più partecipato al giovane Stato unitario. Ancor più significativa è la sua posizione sul valore educativo delle ferrovie e dell’esercito. “Non v’ha in tutta Europa – egli scrisse – un paese come l’Italia meridionale dagli Abruzzi alle Calabrie, in cui la questione ferroviaria altro non sia, per difficili condizioni di clima e di suolo, se non una questione pura e semplice di civiltà. Qui da noi la vaporiera è tramite di progresso ben più efficace dell’alfabeto obbligatorio”<sup>10</sup>. E riguardo all’esercito, lo considerò “il fattore più valido dell’educazione nazionale (...), personificazione vivente del dovere nazionale, strumento di alta educazione civile e patriottica”<sup>11</sup>.

Fece eccezione il napoletano Pasquale Villari, per il quale il problema della scuola andava collegato al problema sociale, cioè al miglioramento delle condizioni di vita delle genti del Sud. “Che volete che faccia dell’alfabeto colui al quale manca l’aria e la luce, che

<sup>6</sup> G. Racioppi, *Storia dei moti di Basilicata*, Bari, Laterza, 1909, pp. 318-336. Sulle posizioni meridionalistiche di Racioppi cfr. G. Cingari, *Brigantaggio, proprietari e contadini nel Sud*, Reggio C., Editori meridionali riuniti, 1976.

<sup>7</sup> Cfr. G. Cingari

<sup>8</sup> V. Padula, *Briganti e brigantaggio*, in “Il Bruzio”, 6 agosto 1864.

<sup>9</sup> Cfr. S. Sonnino, *Discorsi parlamentari*, Roma, Tipografia della Camera dei deputati, 1925, vol. I, p. 31.

<sup>10</sup> G. Fortunato, *Mezzogiorno e stato unitario*, Bari, Laterza, 1911, vol. I, p. 100.

<sup>11</sup> Ivi, p. 103.

vive nell'umido, nel fetore, che deve tenere la moglie e le figlie nella pubblica piazza tutto il giorno? (...). Se gli date l'istruzione, se gli date il pane della scienza, risponderà come ho inteso io: 'lasciatemi la mia ignoranza, poiché mi lasciate la mia miseria'<sup>12</sup>.

A questo punto viene da chiedersi perché un'intera generazione di meridionalisti manifestò scarsa attenzione o addirittura indifferenza nei riguardi della scuola e dell'istruzione in un processo di cambiamento del Mezzogiorno. La risposta all'interrogativo la si trova nelle posizioni di Francesco Saverio Nitti. Per il meridionalista lucano "non esistono forze misteriose da cui emanciparsi, ma esistono principi da imparare, abitudini da introdurre, attività da svilupparsi. L'Italia meridionale deve soprattutto educarsi". E poco più oltre: "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"<sup>13</sup>.

Operando una sottile distinzione tra emancipazione ed educazione Nitti esprimeva la preoccupazione di tanta parte della borghesia intellettuale del Mezzogiorno nei riguardi dell'istruzione che, se diffusa tra le masse meridionali, avrebbe potuto produrre profondi squilibri negli assetti economici, politici e sociali storicamente consolidati<sup>14</sup>. Lo conferma il giudizio dello storico Giuseppe Giarrizzo per il quale l'analfabetismo fu una componente essenziale del blocco di potere esercitato dalle classi dominanti nel Mezzogiorno sia al tempo dei Borboni che a quello dello Stato unitario<sup>15</sup>. E quando dell'istruzione non si poté proprio fare a meno, come nel caso del progetto di modernizzazione del Paese avviato sotto la spinta della seconda rivoluzione industriale, le classi dirigenti la concessero a "prudenti dosi omeopatiche", secondo la felice espressione marxiana. "Istruzione quanto basta, educazione più che si può" fu lo slogan che caratterizzò i difficili anni di fine Ottocento e nel quale si compendì il proposito delle forze conservatrici di fare della scuola lo strumento di attenuazione dei conflitti sociali<sup>16</sup>.

## 2. Meridionalismo radicale e riforme scolastiche agli inizi del Novecento

Contro lo slogan conservatore si levò alta la voce di Gaetano Salvemini. "Educazione sì – scrisse il meridionalista pugliese – ma in senso unico. E se qualcuno cercava di educare il popolo all'idea che quel mondo bisognava cambiarlo, quel qualcuno finiva in prigione"<sup>17</sup>. Fu Salvemini, insieme a Dorso, Gramsci e Sturzo, ad inaugurare un nuovo filone di meridionalismo, imperniato non più sull'appello al "buon governo" delle classi dirigenti, ma sulla responsabilità dei partiti e delle forze sociali, interne ed esterne al Mezzogiorno, cui erano legate le condizioni presenti ma soprattutto le possibilità future di sviluppo. Per lo storico di Molfetta la soluzione della questione Mezzogiorno si fondava su un programma organico di riforme, i cui cardini erano un deciso decentramento amministrativo, il suffragio universale, la piccola proprietà contadina e la riforma dog-

<sup>12</sup> P. Villari, *La scuola e la questione sociale*, in "Nuova Antologia", novembre 1872, poi in Id., *Lettere meridionali e altri scritti sulla questione sociale in Italia*, Napoli, Guida, 1979, pp. 41-177.

<sup>13</sup> F. S. Nitti, *Scritti sulla questione meridionale*, Bari, Laterza, 1958, vol. II, p. 448.

<sup>14</sup> Cfr. A. Broccoli, *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 178.

<sup>15</sup> Cfr. G. Giarrizzo, *Mezzogiorno senza meridionalismo*, Venezia, Marsilio, 1992.

<sup>16</sup> Cfr. G. Canestri e G. Recuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976, p. 25.

<sup>17</sup> G. Salvemini, *Scritti sulla questione meridionale*, Torino, Einaudi, 1955, p. 53.

nale, e sull'alleanza strategica tra i contadini del Sud e gli operai del Nord, in opposizione radicale all'alleanza tra agrari meridionali e capitalisti settentrionali. Particolarmente incisiva è la rappresentazione che Salvemini dette, nell'ambito della critica al giolittismo e al trasformismo meridionale, della miseria politica e morale della piccola e media borghesia (quella degli impieghi, delle professioni e degli intellettuali) che viveva all'ombra della classe latifondistica in attesa di una possibile ascesa a livelli sociali più alti.

Sulla linea salveminiana si posero Guido Dorso e, soprattutto, Antonio Gramsci. Il primo, partendo da una valutazione negativa del giolittismo e della strumentalizzazione che il politico piemontese aveva fatto del Mezzogiorno, individuò proprio in esso le forze che l'avrebbero liberato dalla dittatura delle oligarchie del Nord, con la complicità delle classi latifondistiche meridionali. Per realizzare questo disegno era necessario far leva su un'élite democratica e autonomista costituita da quella "borghesia umanistica" degli intellettuali che storicamente aveva agito come elemento di cerniera per garantire al blocco agrario di avere il dominio sulle masse e contro la quale si era maggiormente appuntata la critica moralizzatrice di Salvemini. Per il politico irpino "la rivoluzione italiana sarà meridionale o non sarà". L'alternativa a questa visione autonomistica della politica per il Sud sarebbe stata la carità o il separatismo reazionario. "No, – scrisse Dorso – il Mezzogiorno non ha bisogno di carità, ma di giustizia; non chiede aiuto, ma libertà. Se il Mezzogiorno non distruggerà le cause della sua inferiorità da se stesso, con la sua libera iniziativa e seguendo l'esempio dei suoi figli migliori, tutto sarà inutile"<sup>18</sup>.

Con Gramsci, che riprese gran parte delle riflessioni di Salvemini e di Dorso, la questione meridionale divenne una questione nazionale. Per il politico sardo l'arretratezza del Mezzogiorno, che affondava le ragioni nella mancata rivoluzione risorgimentale, successivamente si aggravò per la politica trasformistica e antimeridionalistica di Giolitti, per l'alleanza realizzatasi tra gli agrari del Sud e gli industriali del Nord e per l'azione della grande cultura meridionale, rappresentata da Benedetto Croce e da Giustino Fortunato, che aveva messo gli intellettuali al servizio del blocco storico dominante, paralizzando in tal modo ogni tentativo rivoluzionario delle masse contadine del Sud e degli operai del Nord. In tale situazione la mobilitazione dei contadini divenne per Gramsci il problema politico fondamentale. Per questo riprese l'alleanza teorizzata da Salvemini tra i contadini del Sud e gli operai del Nord dandole però una configurazione sostanzialmente differente. Nella sua visione il movimento contadino aveva il compito di scardinare il blocco dominante nel Mezzogiorno, costituito dall'alleanza tra latifondisti e borghesia agraria, da un lato, e classe intellettuale, dall'altro, secondo lo schema già formulato da Dorso, al fine di portare la classe operaia del Nord ad essere protagonista della soluzione della questione meridionale<sup>19</sup>.

L'intenso dibattito sulla questione meridionale e sul meridionalismo, sviluppatosi agli inizi del Novecento, ebbe degli effetti, sia pure limitati e contingenti, sugli indirizzi della politica nazionale verso il Mezzogiorno, che non ne mutarono le debolezze storiche e strutturali né valsero ad alleviarne la difficile situazione scolastica. Gli interventi straordinari adottati con la legislazione speciale a favore di alcune aree del Mezzogiorno,

---

<sup>18</sup> G. Dorso, *La rivoluzione meridionale. Saggio storico-politico sulla lotta politica in Italia*, Torino, Piero Gobetti editore, 1925. Per uno sguardo d'insieme al pensiero e all'opera dell'irpino, cfr. *Per conoscere Guido Dorso: i suoi libri e il suo carteggio*, a cura di F. Bruno, F.S. Festa. B. Ucci, Napoli, Guida, 1984.

<sup>19</sup> Cfr. A. Gramsci, *La questione meridionale*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

anche a seguito di eventi disastrosi come il terremoto del 1908, produssero effetti limitati sull'economia meridionale, anche perchè volti a curare i sintomi più che le cause dell'arretratezza di questa parte del Paese. La riprova fu la ripresa del fenomeno migratorio con maggiore intensità rispetto ai decenni precedenti. Oltre 3 milioni di meridionali (quasi 600 mila calabresi) nel primo decennio del nuovo secolo abbandonarono le loro terre per nuove destinazioni, producendo forti lacerazioni nel tessuto umano, sociale e produttivo delle comunità d'origine, ma anche, grazie alle rimesse degli emigrati, il miglioramento (questa è l'altra faccia della medaglia) delle condizioni di vita di gran parte della popolazione<sup>20</sup> e il mutamento dei costumi e della mentalità<sup>21</sup>.

Sul piano scolastico il primo decennio del nuovo secolo registrò una vigorosa espansione dell'istruzione, favorita da una forte domanda proveniente dal mondo della produzione e del lavoro, oltre che dai processi sempre più intensi di urbanizzazione e dallo stesso fenomeno migratorio. Il settore elementare fu quello che beneficiò maggiormente della politica riformatrice di quegli anni. L'approvazione dello stato giuridico dei maestri (legge Nasi, 1903), l'innalzamento dell'obbligo scolastico, che allineò il Paese alle legislazioni europee più avanzate (legge Orlando, 1904), il riconoscimento di un diritto speciale (*jus singulare*) scolastico per il Mezzogiorno nell'ambito dei Provvedimenti straordinari per le province meridionali e le Isole, approvati dal governo Sonnino (1906), l'avocazione allo Stato dell'istruzione elementare (Legge Daneo-Credaro, 1911) furono gli interventi più significativi di quel decennio che mirarono ad elevare i coefficienti di alfabetizzazione tra la popolazione e a dare prestigio sociale ad una categoria, quella dei maestri, pesantemente bistrattata ed offesa nella sua dignità umana e professionale fino a quel momento<sup>22</sup>.

Anche l'istruzione secondaria fu attraversata da esigenze di rinnovamento che, se non portarono ad una riforma organica del settore, produssero un'ingente mole di materiali (soprattutto sulla scuola media unica) e favorirono la nascita di associazioni professionali quali la FNISM<sup>23</sup>.

Dal varo di questi provvedimenti e dai fecondi dibattiti che li accompagnarono il Mezzogiorno scolastico non ricavò significativi benefici. L'analfabetismo continuò ad essere una piaga sociale molto grave nelle regioni del Sud, e così pure lo stato dell'edilizia scolastica, la spesa per l'istruzione e la frequenza degli allievi. Sulla precarietà e l'inade-

<sup>20</sup> Diverse inchieste di quegli anni rilevarono un miglioramento delle condizioni igienico-sanitarie delle abitazioni e un quadro alimentare più ricco e articolato con l'introduzione di nuovi generi di consumo (Cfr. P. Bevilacqua, *Emigrazione transoceanica e mutamenti nell'alimentazione contadina calabrese tra Otto e Novecento*, in "Quaderni storici", agosto 1981, p. 545. Va però anche detto che molte di quelle rimesse, depositate negli istituti di credito bancari e postali, furono utilizzate sotto forma di prestiti o di mutui ipotecari da amministrazioni comunali illuminate o imprenditori intraprendenti del Nord per la crescita e lo sviluppo delle loro comunità e dei loro territori.

<sup>21</sup> Scrisse Francesco Saverio Nitti nel 1910 che, entrando in Calabria dal passo di Campotenese e chiedendo ad un bovaro di 12-13 anni che volesse fare da grande si sentì rispondere: "Aspetto di farmi grande per andare in America" (Cfr. F. S. Nitti, *Scritti sulla questione meridionale. Inchiesta sulle condizioni dei contadini in Basilicata e in Calabria*, Bari, Laterza, 1958, II vol., p. 86).

<sup>22</sup> Cfr. G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento: condizioni economiche e status sociale*, in "Nuova rivista storica", 1977, nn. 1-2.

<sup>23</sup> Cfr. G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Vol. V, Milano, Feltrinelli, 1966 e L. Ambrosoli, *Gaetano Salvemini e la Federazione nazionale degli insegnanti delle scuole medie*, in "Critica storica", 30 settembre 1964, pp. 605-613.

guatezza di questi elementi essenziali al buon funzionamento dell'istituzione scolastica parlano nella loro crudezza i dati inoppugnabili dei censimenti. A quello del 1911, rispetto ad una media nazionale del 37,6%, il 60% della popolazione meridionale risultò analfabeta con la punta massima del 70% in Calabria, "la Regione più analfabeta d'Italia"<sup>24</sup>. Ci sono anche diversi studi singoli o in collaborazione, oltre ad inchieste di Commissioni parlamentari o di associazioni che confermarono le condizioni critiche della scuola meridionale. Ne segnaliamo di seguito, a titolo d'esempio, alcuni riferiti alla situazione della Calabria.

Per iniziativa dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), nel 1910 furono condotte due indagini sullo stato della scuola in provincia di Reggio Calabria, a due anni dal terribile terremoto, dalle quali emerse la gravità dei problemi che l'affliggeva<sup>25</sup>. Alle medesime conclusioni pervennero tre studiosi toscani nella loro inchiesta sulla questione agraria e l'emigrazione calabrese. La mancanza di edifici scolastici e di asili per l'infanzia, la carenza di scuole festive e serali, l'inefficienza dei patronati scolastici, l'inadeguatezza dei servizi per la pubblica lettura furono i limiti più rilevanti denunciati dagli autori<sup>26</sup>. Tali limiti sono i medesimi che emersero dall'inchiesta Corradini del 1910, che in più vi aggiunse il tema dell'evasione dell'obbligo scolastico e quello dei ritardi nell'istituzione dei corsi popolari<sup>27</sup>.

### 3. La negazione della questione meridionale e la fascistizzazione della scuola

Con l'avvento del fascismo la questione meridionale fu dichiarata chiusa e di interesse esclusivamente storico. Lo affermò esplicitamente Raffaele Ciasca nella nota sull'argomento scritta nel 1934 per l'*Enciclopedia Italiana*. "L'essenza del problema – scrisse lo storico e politico lucano – è consistita anzitutto in una differenza di condizioni tra parte settentrionale e parte meridionale della penisola, coesistenti, dal 1860 in poi, in un unico corpo di nazione. Differenza tanto sensibile, da far parlare addirittura di due Italie: l'Italia delle Alpi, dei laghi, dei fiumi, e l'Italia dei vulcani, degli stagni, delle fiumare; l'Italia verdeggiante di colture (...), e l'Italia delle campagne riarse (...); l'Italia dalle ordinate e spaziose città, e l'Italia dalle borgate ipertrofiche (...); l'Italia della borghesia operosa (...), e l'Italia del contadiname (...). E quel che più conta, grande sproporzione fra Nord e Sud nel campo dell'attività umana (...); diversità profonda di consuetudini e di tradizioni, di vita morale e intellettuale: un'Italia dall'analfabetismo basso (...), e un'Italia dove l'a-

<sup>24</sup> Così la definì Ernesto Marengi nella *Inchiesta sulle condizioni dei contadini in Basilicata e in Calabria* del 1910, condotta da Francesco Saverio Nitti, ora in P. Villani e A. Massafra (a cura di), Bari, Laterza, 1968, Vol. II, p. 554. Rispetto al censimento precedente del 1901 ci fu un calo di circa 11 punti percentuali a livello nazionale e solo di 8 punti a livello calabrese. Riguardo ai dati sull'analfabetismo registrati nei censimenti del 1901 e del 1911 cfr. E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del 900*, Bologna, Il Mulino, 1995, *Appendice*.

<sup>25</sup> Cfr. G. Malvezzi e U. Zanotti Bianco, *L'Aspromonte occidentale*, Milano, Libreria Editrice milanese, 1910. L'indagine fa il paio con quella di G. Salvemini e al., *I problemi della scuola popolare in provincia di Reggio Calabria. Relazione presentata a S. E. On. Francesco Guicciardini, presidente dell'Associazione fiorentina per l'istruzione popolare nel Mezzogiorno*, in "Nuova Antologia", 1910.

<sup>26</sup> Cfr. D. Taruffi, L. De Nobili, C. Lori, *La questione agraria e l'emigrazione in Calabria*, Firenze, G. Barbera, 1908.

<sup>27</sup> C. Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Relazione a s. e. il Ministro della P. I.*, Roma, Tipografia Opraia Romana, 1910, 4 voll.

nalfabetismo nel 1860 toccava il 98% per le femmine e poco meno per i maschi (...). Di fronte a una parte della penisola più ricca, più colta e più civile stava l'altra povera, analfabeta, 'barbara', come fu con scarsa simpatia, chiamata". Dopo questa corretta rappresentazione del dualismo Nord-Sud, con riferimento al periodo fascista lo storico aggiunse il solito ottimismo del regime: "Di una 'questione meridionale non si può più, oggi, legittimamente parlare, e perché tante differenze sono scomparse e perché ormai sono in piena attuazione i provvedimenti del governo fascista che mirano, intenzionalmente, a elevare il tono dell'Italia agricola specialmente meridionale. Ma più ancora, perché ogni traccia di contrasto, di antagonismo, ogni senso di interessi diversi, sono scomparsi dagli animi per la fusione operata dalla guerra mondiale e dal fascismo". E relativamente ai contenuti concreti della politica meridionalistica del regime, indicò le bonifiche integrabili, le opere pubbliche e l'insediamento di alcune industrie nel Sud, oltre all'espansione coloniale che il regime presentò come la soluzione dei grandi problemi storici del Mezzogiorno: la distribuzione della terra ai contadini e l'emigrazione. La fine ingloriosa del programma imperialistico e l'insuccesso degli altri punti qualificanti della politica fascista, come la campagna demografica, la battaglia del grano, la compressione dei salari in agricoltura, aggravarono le condizioni del Mezzogiorno, messe a dura prova dalla chiusura dell'emigrazione transoceanica e dalla grande crisi del '29<sup>28</sup>.

La tendenza ad enfatizzare gli aspetti positivi e a minimizzare o addirittura nascondere i problemi è tipica dei regimi autoritari e dittatoriali. Tale fu l'atteggiamento del fascismo nei riguardi della questione meridionale e della "questione scolastica". È ampiamente nota l'opera di fascistizzazione della scuola, vista come una delle istituzioni più idonee a realizzare l'educazione fascista delle masse.

Dopo il tentativo di Giovanni Gentile di dare al sistema scolastico italiano una riforma organica, il fascismo, dando ascolto alle critiche della piccola e media borghesia, inaugurò la "politica dei ritocchi" che ne intaccarono l'impianto di fondo e l'avviarono verso la completa conformazione alle politiche di grandezza del regime. Negli anni di Mussolini al potere si riproposero in tutta la loro gravità i problemi storici della scuola italiana, specie nel Mezzogiorno: gli alti tassi di analfabetismo tra la popolazione adulta, le alte percentuali di dispersione tra quella in età scolare, la cronica carenza di edifici scolastici, l'inadeguatezza dei servizi per la scuola. Con lo slancio ideale ed educativo che Giuseppe Lombardo Radice seppe approfondire nel suo lavoro alla Direzione generale per l'istruzione elementare del Ministero, alcune di queste criticità furono affrontate positivamente nella linea tracciata nel 1921, quando fu istituita l'Opera dell'Analfabetismo (poi divenuta Comitato per l'Analfabetismo) e agli Enti di cultura fu affidata la gestione delle scuole rurali. Quell'esperienza, sotto l'impulso del pedagogista siciliano, rappresentò una bella pagina dal punto di vista educativo e didattico<sup>29</sup>, che però si esaurì troppo presto: nel 1928, quando i condizionamenti del fascismo, avviato ormai a diventare regime, si erano fatti ormai troppo pesanti annullando ogni spazio di autonomia e di libertà<sup>30</sup>,

<sup>28</sup> R. Ciasca, *Mezzogiorno, questione del*, in *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed arti*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1934, vol. XXIII, pp. 149-151.

<sup>29</sup> Cfr. G. Cives, *La scuola elementare e popolare*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, soprattutto le pp. 83-86.

<sup>30</sup> Esemplare a questo proposito la nobile lettera di dimissioni indirizzata da Gaetano Salvemini al Rettore dell'Ateneo nel quale insegnava: Signor Rettore, la dittatura fascista ha soppresso, ormai completamente, nel nostro Paese quelle condizioni di libertà, mancando le quali l'insegnamento universitario della storia -

l'ANIMI rinunciò alla delega, continuando ad operare per proprio conto contro l'ostilità manifesta del potere. Gli altri Enti mantennero la delega fino al '37, anno in cui l'esperienza si chiuse definitivamente, lasciando insolute molte delle criticità storiche della scuola, che la statistica dell'epoca cercò di occultare in ogni modo per non contrariare la volontà del regime che non ne ammetteva l'esistenza per ovvi motivi di immagine. I problemi dell'analfabetismo, della scarsa frequenza e dello scarso profitto degli allievi, della cronica carenza edilizia si trascinarono irrisolti per tutta la durata del ventennio per una molteplicità di ragioni:

- la scarsa motivazione nei riguardi dell'istruzione ("la licenza elementare è un lusso inutile", affermò una madre di famiglia);
- l'alta presenza del lavoro minorile, nelle campagne ma anche nelle città a livello di attività commerciali ed artigianali;
- l'insufficienza e l'inidoneità delle sedi scolastiche: delle 37 mila aule mancanti, accertate da un'inchiesta del 1923, dopo tre lustri risultarono essere state costruite soltanto 2 mila;
- poco interesse verso il rinnovamento metodologico e didattico degli insegnanti e verso il rafforzamento delle capacità cognitive e creative degli allievi.

Nella prospettiva della fascistizzazione della scuola molto invece si fece sul piano del rinnovamento dei contenuti e della mobilitazione. La "vita" entrò nella scuola secondo modalità comunicative: le feste per la "dote" della scuola, le rievocazioni e i riti patriottici, le ricorrenze e le pratiche degli anniversari<sup>31</sup>.

#### 4. Il nuovo meridionalismo e il ruolo della scuola nel secondo dopoguerra

Con la caduta del fascismo, la fine della guerra e il ritorno della democrazia il Mezzogiorno tornò a fare i conti con le condizioni della sua storica arretratezza che si scoprirono ancor più dure di quelle denunciate dai meridionalisti prefascisti. La discussione sulla questione meridionale riprese in una linea di continuità col passato, affrontando i temi dal punto in cui il fascismo li aveva interrotti. Le questioni che subito si imposero all'attenzione delle forze politiche e culturali furono quelle storicamente irrisolte dell'esistenza al Sud di un blocco di potere di segno conservatore, dominato dalla grande proprietà latifondistica, e dall'arretratezza culturale e scolastica. La difficile situazione economica del dopoguerra, ereditata dal fascismo e aggravata dalla mancanza di lavoro e da una svalutazione galoppante della moneta, che rischiava di trasformarsi in un "vulcano sociale" pronto ad esplodere, trovò una valvola di sfogo nella ripresa del fenomeno

---

quale io la intendo – perde ogni dignità, perché deve cessare di essere strumento di libera educazione civile e ridursi a servile adulterazione del partito dominante, oppure ad esercitazioni erudite, estranee alla coscienza morale del maestro e degli alunni. Sono costretto perciò a dividermi dai miei giovani e dai miei colleghi con dolore profondo, ma con la coscienza sicura di compiere un dovere di lealtà verso di essi, prima che di coerenza e di rispetto verso me stesso. Ritornerò a servire il mio paese nella scuola quando avremo riacquisito un governo civile.

<sup>31</sup> Sugli aspetti propagandistici del regime cfr. il già citato lavoro di E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, pp. 312-320 e quello di G. Gabrielli-D. Montino (a cura di), *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Verona, Ombre corte, 2009.

migratorio<sup>32</sup> e dette luogo ad una politica meridionalistica<sup>33</sup> incentrata su due punti qualificanti: la riforma agraria e l'adozione di una serie di interventi straordinari nel Mezzogiorno.

Il primo provvedimento, approvato nel 1950, assegnando la terra ai contadini, consentì di intaccare il secolare rapporto di dipendenza e di subordinazione che li legava ai grandi proprietari terrieri, anche se nei fatti non produsse i cambiamenti che i contadini, e le forze che li rappresentavano, si attendevano. Le terre distribuite agli assegnatari furono poche, così come poche furono le risorse da impiegare nell'innovazione produttiva dei fondi e poche furono le competenze tecniche messe a disposizione. Per questo si parlò di un provvedimento che scalfì ma non sconfisse la grande proprietà della terra.

Il secondo provvedimento, approvato lo stesso anno e riproposto nei decenni successivi, autorizzò, in aggiunta a quelli ordinari di bilancio, lo stanziamento di 1000 miliardi di lire in 10 anni con l'intento di eliminare i fattori storici di arretratezza che impedivano la localizzazione al Sud di iniziative industriali e produttive di una certa entità. L'applicazione della legge, affidata ad un apposito organismo (la Cassa per il Mezzogiorno), consentì la realizzazione di una serie di infrastrutture di civiltà (strade, ferrovie, scuole, acquedotti, fognature, reti elettriche, case, ospedali, strutture igienico-sanitarie) che migliorarono enormemente le condizioni di vita di gran parte delle comunità meridionali, ma non riuscì ad innescare meccanismi duraturi di sviluppo, mentre favorì nuove forme di parassitismo e di clientelismo politico e amministrativo, fenomeni abbastanza radicati nella storia del Mezzogiorno<sup>34</sup>.

Nel quadro della politica meridionalistica del secondo dopoguerra un posto di rilievo ebbero i temi dell'istruzione e della formazione, a ragione ritenuti essenziali per qualsiasi progetto di sviluppo del Mezzogiorno. Il censimento del 1951, il primo dopo 20 anni (quello del '41 non si poté effettuare per la concomitanza della guerra), evidenziò la persistenza del drammatico fenomeno dell'analfabetismo<sup>35</sup> e la condizione di estre-

<sup>32</sup> Nel secondo dopoguerra quasi 3 milioni di meridionali lasciarono le loro terre d'origine e si diressero prevalentemente verso le città del Nord-Italia, interessate in quegli anni ad un intenso processo di industrializzazione, favorito dalla politica di "ricostruzione nazionale" avviata dai primi governi post-bellici. Il fenomeno migratorio non era nuovo nella storia italiana. Nei primi decenni post-unitari e, particolarmente, negli anni a cavallo dei due secoli, quasi 5 milioni di italiani (non solo meridionali) si diressero verso le Americhe. In entrambe le occasioni le ragioni dell'emigrazione furono le medesime: la difficile situazione economica delle realtà di origine e la forza di attrazione dei Paesi di accoglienza (Cfr. L. Izzo, *La popolazione calabrese nel XIX secolo. Demografia ed economia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1965, pp. 85-109 e Svimez, *Un quarto di secolo nelle statistiche Nord-Sud 1951-1976*, Roma, 1979). Non è affatto secondario notare che nelle due occasioni l'emigrazione funzionò come valvola di sfogo di una serie di tensioni politiche e sociali, che rischiavano di tramutarsi in aperta ribellione, causate rispettivamente dal fenomeno del brigantaggio e dall'insostenibilità della crisi economica da parte delle fasce più deboli della popolazione.

<sup>33</sup> La strategia di sviluppo adottata da Governo tenne solo parzialmente conto dell'esito del dibattito sviluppatosi in quegli anni che vide protagonisti due filoni di meridionalismo: quello rivoluzionario, rappresentato dalle forze di sinistra che, sulle orme di Gramsci, puntavano sulla riforma agraria, e quello democratico, rappresentato da Manlio Rossi Doria, che voleva la modernizzazione del settore agricolo, e da Pasquale Saraceno, che auspicava l'industrializzazione del Mezzogiorno (Cfr. G. Galasso, *Il Mezzogiorno da "questione" a "problema aperto"*, cit., p.).

<sup>34</sup> "I flussi di spesa – evidenziò l'economista Alfredo Graziani – andavano creando una nuova classe dirigente (fatta di burocrati, di speculatori edilizi, di costruttori) la cui attività era continuamente alimentata dall'espansione urbana e dei lavori pubblici" (A. Graziani, *Aspetti strutturali dell'economia italiana nell'ultimo decennio*, in AA.VV., *Crisi e ristrutturazione dell'economia italiana*, Torino, Einaudi, 1975, p. 5).

<sup>35</sup> Il censimento del 1951 rilevò per la Calabria un indice di analfabetismo pari al 31,84% rispetto al 29,14%

ma precarietà della scuola del Sud: scarsa diffusione di unità scolastiche in un territorio in gran parte montuoso, con una forte concentrazione abitativa nelle campagne e una rete di collegamenti molto simili a sentieri che le piogge invernali rendevano pressoché impraticabili; edifici scolastici di fatto inesistenti, resi in gran parte inagibili dagli eventi bellici, dall'usura del tempo e dall'incuria degli uomini; alti tassi di "dispersione" tra evasione dell'obbligo, non frequenza, abbandoni e ripetenze.

Il piano di sviluppo dell'istruzione nelle regioni meridionali seguì gli indirizzi generali della politica scolastica dei primi governi democratici<sup>36</sup>, ma sfruttò anche le opportunità offerte dalla legislazione ordinaria e straordinaria di quegli anni per il Mezzogiorno<sup>37</sup>. Per combattere la dispersione scolastica e aumentare i coefficienti dell'alfabetizzazione di base al Sud fu ampliata la rete delle istituzioni scolastiche, ma soprattutto fu varato un piano di lotta all'analfabetismo, basato su una molteplicità di iniziative in parte gestite direttamente dallo Stato e in parte delegate ad Enti privati e Associazioni "di provata esperienza e competenza nel campo culturale", sull'esempio di quanto sperimentato negli anni '20 con l'affidamento agli Enti di cultura "della gestione delle scuole non classificate" in alcune aree del Paese<sup>38</sup>.

Uno dei primi interventi dello Stato nella lotta all'analfabetismo e per l'educazione degli adulti fu l'istituzione nel 1947 della Scuola popolare finalizzata a "combattere l'analfabetismo, completare l'istruzione elementare e orientare all'istruzione media e professionale" (art. 1). La scuola, gratuita, diurna e serale, fu largamente frequentata da giovani e adulti, ma le furono contestati il carattere troppo scolasticistico e la scarsa attenzione verso le problematiche quotidiane (familiari, professionali e sociali) dell'allievo-adulto. Nella logica di miglioramento della scuola popolare e al fine di rinforzare, tramite la lettura guidata dei libri, l'alfabetizzazione strumentale degli adulti, nacquero i Centri di lettura, cui seguirono in rapida successione i corsi televisivi, i corsi CRACIS per il conseguimento della licenza media inferiore e, agli inizi degli anni '70, i Centri sociali di educazione permanente (CSEP) che all'obiettivo dell'alfabetizzazione aggiunsero quello dell'emancipazione culturale e sociale delle popolazioni meridionali.

Assai significativo per l'educazione degli adulti fu anche l'intervento della Cassa del Mezzogiorno che nel 1959 avviò una serie di progetti di promozione culturale delle popolazioni meridionali affidandone la responsabilità ad alcuni Enti, tra cui il FORMEZ (Centro di formazione e studi per il Mezzogiorno). Nato nel 1965 col compito di fornire assistenza tecnica e servizi formativi e informativi soprattutto alle amministrazioni locali, l'Istituto dispiegò il suo intervento su due piani: quello della formazione tec-

---

della Basilicata e al 24,46% della Sicilia (le Regioni limitrofe) e al 12,90% della media nazionale.

<sup>36</sup> I provvedimenti più rilevanti riguardarono nel 1945 la revisione dei programmi scolastici dell'elementare per depurarli dalle incrostazioni più evidenti del fascismo, il rinnovamento della classe insegnante attraverso prove concorsuali basate sui nuovi orientamenti della cultura psico-pedagogica e didattica e la diffusione capillare delle istituzioni della prima alfabetizzazione in tutte le contrade del Paese che ne erano prive.

<sup>37</sup> Per favorire la costruzione *ex novo* di edifici scolastici e la ristrutturazione di quelli danneggiati furono varati appositi provvedimenti come la legge n. 589 del 1949 (*Agevolazioni agli enti locali per l'esecuzione di opere di pubblica utilità*) e la legge n. 645 del 1954 (*Provvidenze straordinarie a favore dell'edilizia scolastica*). L'istituzione nel 1950 della Cassa per il Mezzogiorno e il varo di leggi speciali a favore di alcune regioni del Mezzogiorno dettero ulteriore impulso allo sviluppo dell'edilizia scolastica e alla diffusione dell'istruzione e delle regole della civile convivenza nelle comunità particolarmente deboli.

<sup>38</sup> Cfr. G. Cives, *L'attività dell'Ente di cultura*, in Ernesto Codignola in *50 anni di battaglie educative*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 127-145.

nica ed amministrativa dei quadri intermedi e superiori delle aziende operanti nel Sud e quello della formazione di un diffuso sistema di educazione permanente<sup>39</sup>. La sperimentazione sul campo di questa strategia culturale, caratterizzata da una buona dose di ottimismo illuministico, dovette fare i conti con la mancanza di professionalità specifica da parte degli operatori che rallentò di molto l'azione dei Centri. Ci vollero molti anni "per appropriarsi di linee di progettazione e di intervento realmente funzionali all'individuazione delle 'situazioni problematiche delle realtà territoriali e far diventare tali realtà oggetto di conoscenza sistematica da parte dei soggetti delle comunità interessate. Si trattava, in pratica, di mettere i soggetti destinatari dell'azione promozionale in condizione di *autospiegare* i propri vissuti e quelli della propria comunità (...) recuperando il nesso *autospiegazione e impegno a gestire in prima persona la progettazione della propria esistenza*, assieme a quella della comunità di appartenenza"<sup>40</sup>.

Insieme e parallelamente all'azione dello Stato si svilupparono gli interventi promossi dagli Enti privati e dalle Associazioni. Particolarmente significativo per i risultati ottenuti fu piano di alfabetizzazione realizzato dall'UNLA (*l'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo*). Istituita a Roma nel 1947, l'Associazione operò in molte regioni del Mezzogiorno attraverso i Centri di cultura popolare che, oltre a ridurre drasticamente l'analfabetismo, ebbero il merito di superare il modello scolastico della scuola popolare e di promuovere la partecipazione diretta e consapevole degli adulti alla loro crescita umana, sociale e professionale<sup>41</sup>.

Da ricordare anche l'azione democratica e civile svolta dal Movimento di collaborazione civica<sup>42</sup>, dalla Società Umanitaria<sup>43</sup> e dall'Associazione nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia<sup>44</sup>.

<sup>39</sup> F. Pinto, *Le aree interne e l'irrisolto conflitto tra l'ulivo e l'acciaio. Per una prospettiva interculturale*, in F. Frabboni, F. Pinto, G. Trebisacce (a cura di), *Sistema formativo e Mezzogiorno*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 64.

<sup>40</sup> Ivi, p. 65.

<sup>41</sup> Cfr. di A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo. Realtà e problemi dell'educazione degli adulti*, Roma, Armando, 1963 e *La scuola assente*, Bari, Laterza, 1969. Molto interessante è anche il lavoro di Gabriele Petrone, *I pionieri dell'alfabeto*, Cosenza, Jonia Editrice, 1992.

<sup>42</sup> Nato per iniziativa di Giuliana Benzoni e di altre personalità della rinascita civile dell'Italia del dopoguerra, il MCC si ispirò ai principi democratici della cultura anglosassone. Attraverso la gestione dei Centri di servizi culturali in alcune regioni del Mezzogiorno, condusse inchieste, organizzò corsi di alfabetizzazione e di doposcuola, soggiorni estivi e colonie di vacanza promuovendo lo sviluppo delle comunità meridionali e la loro formazione civica e democratica. Sull'attività del Movimento cfr. M. Civica e A. Scarpellini, *Il movimento di Collaborazione Civica. Un'esperienza democratica in un paese in ricostruzione*, Roma, Edizioni dell'Asino, 2015 e A. Zucconi, *Cinquant'anni nell'utopia, il resto nell'aldilà*, Roma, Castelvecchi, 2015.

<sup>43</sup> Nata a Milano nel 1893, la società Umanitaria sviluppò le sue attività coniugando assistenza e lavoro, impegno sociale ed istruzione, progresso e formazione, emancipazione e cultura. Caratterizzò la sua azione meridionalistica gestendo in Puglia e in Sardegna alcuni Centri di servizi culturali, facendo di essi luoghi di animazione territoriale e fattori di crescita comunitaria organizzando biblioteche, cineforum, dibattiti e aggiornamento professionale dei lavoratori. Cfr. A. Colombo (a cura di), *Il coraggio di cambiare. L'esempio di Riccardo Bauer*, Milano, Franco Angeli, 2002.

<sup>44</sup> Nata nel 1910, dopo il tragico terremoto di Messina e Reggio, per iniziativa di un gruppo di intellettuali con l'intento di sollevare le condizioni di vita delle comunità di quel territorio, l'Associazione si impose ben presto come una delle istituzioni più credibili del riscatto culturale e morale del Mezzogiorno. Nel secondo dopoguerra, in continuità con le attività precedenti, interrotte bruscamente per l'opposizione del fascismo, riprese in alcune regioni meridionali il suo programma di interventi a favore dei bambini e degli adulti, aprendo asili per l'infanzia disagiata e organizzando corsi di alfabetizzazione e centri di lettura. Per la storia e l'attività della gloriosa Associazione cfr. B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'Animi*, Cosenza, Jonia Editrice,

Il complesso degli interventi operati a favore del Mezzogiorno tramite la legislazione speciale e straordinaria e il piano di lotta all'analfabetismo e di diffusione dell'istruzione, unitamente al *boom* economico e alle trasformazioni sociali e culturali degli anni '50, produsse significativi cambiamenti nel corpo della scuola e della società meridionale. Le rilevazioni annuali e il censimento del 1961 registrarono significativi aumenti nelle iscrizioni e nella frequenza scolastica oltre che nella diminuzione dell'analfabetismo<sup>45</sup>, ma anche la perpetuazione di storiche criticità come la dispersione, la carenza di aule, il sovraffollamento delle classi, la povertà del materiale didattico, l'inadeguatezza del corpo docente, la scarsa diffusione delle proposte pedagogiche e didattiche più innovative.

Questi problemi restarono, anzi si accentuarono, quando, a partire dagli anni '70, la scuola italiana assunse le dimensioni e i caratteri della scuola di massa. I censimenti del '71 e dell' '81 e le rilevazioni annuali del Censis registrarono i dati sull'aumento a tutti i livelli della scolarità in Italia e nel Mezzogiorno, ma anche gli elementi di criticità legate alla persistenza del fenomeno dispersivo, alla precarietà delle strutture e dei servizi scolastici, alla scarsità delle pratiche sperimentali e innovative, ai bassi livelli di alfabetizzazione e alla povertà delle strutture culturali, ricreative e del tempo libero. Tali negatività, sommate alla debole alfabetizzazione di gran parte della popolazione meridionale e alle scarse opportunità occupazionali, hanno inciso negativamente sui processi di emancipazione sociale e civile e sui fondamenti della stessa convivenza democratica.

## 5. Mezzogiorno senza meridionalismo e nuove prospettive della scuola

A partire dai primi anni '80, sulla base di una congiuntura piuttosto favorevole dell'economia meridionale, successiva alla grave crisi produttiva del decennio precedente, cominciò a farsi strada l'idea che l'analisi del Mezzogiorno dovesse scrollarsi di dosso il peso della tradizione meridionalistica, che ne aveva dato un'immagine storicamente e strutturalmente deformata, e che bisognasse invece parlare di un Mezzogiorno al plurale, sia sul piano storico che su quello dell'attualità. La sua disarticolazione in tante realtà differenti ebbe come conseguenza la negazione del dualismo Nord-Sud e, in ultima analisi, del concetto stesso di meridionalismo, che nel superamento di quel dualismo aveva invece visto la propria ragion d'essere. In questa logica storici, economisti e polemisti anche di valore, chiudendo gli occhi dinanzi al divario tra le due aree del Paese, sono arrivati a parlare di "Mezzogiorno senza meridionalismo"<sup>46</sup>, di "Mezzo...giorno e mez-

---

2005 e F. Mattei, *ANIMI. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Roma, Anicia, 2012.

<sup>45</sup> La questione dell'analfabetismo, scrisse in quegli anni Giuseppe Isnardi, non è tanto una questione di cifre, ma soprattutto di costume. "Si tratta – continuava il pedagogista piemontese naturalizzato calabrese – di condurre ad una partecipazione attivamente consapevole della vita moderna una gran parte della società, formata da contadini ed artigiani legati ad una millenaria continuità di tradizione per la quale si è formata e vive tuttora una propria 'cultura' in cui il leggere e lo scrivere, quando esistono, hanno soltanto un 'ruolo' marginale e praticamente occasionale, mentre vi hanno parte fondamentale credenze, costume, persuasioni, pratiche e mezzi e modi espressivi risalenti ad antichità lontanissima e consolidatisi in secoli di povertà isolata" (G. Isnardi, *L'analfabetismo*, in "Almanacco calabrese", 1957, n. 7, p. 165).

<sup>46</sup> G. Giarrizzo, *Mezzogiorno senza meridionalismo*, Venezia, Marsilio, 1992.

zo no<sup>47</sup>, di “fine della questione meridionale”<sup>48</sup>, di “questione meridionale obsoleta” e di un Mezzogiorno decisamente incamminato sulla via della sua modernizzazione. Le conseguenze politiche più immediate, anche se non dirette, di questo modo di guardare al Mezzogiorno sono state la ripresa di una polemica, mai sopita, antimeridionale, di cui la Lega Nord è stata un’evidente espressione, e una stagione che dura tuttora in cui il Sud è stato letteralmente espunto dall’agenda dei governi nazionali.

Che il Mezzogiorno in 150 anni di storia unitaria sia complessivamente cresciuto, nessuno può metterlo in dubbio. È cresciuto negli indici relativi al reddito individuale e collettivo, sia pure con forti sperequazioni, ed è cresciuto al livello delle infrastrutture civili e dell’alfabetizzazione, pur tuttavia un problema Mezzogiorno continua ad esistere, anzi la sua gravità è talmente pesante da annullare la pur evidente articolazione interna in aree a differente livello di sviluppo<sup>49</sup>. “Il fatto è – ha scritto lo storico Galasso – che le punte di eccellenza dell’economia meridionale non fanno sistema: rimangono singoli *ice-berg* nuotanti sparsamente nel mare circostante delle condizioni del Mezzogiorno, delle quali accentuano, anzi, con la loro stessa incidenza statistica, il livello comparativamente non felice rispetto al resto del Paese”<sup>50</sup>.

L’illusione di un Mezzogiorno che aveva risolto i suoi problemi di fondo, lasciandoseli alle spalle, durò poco. Già all’affacciarsi del XXI secolo la questione meridionale, espunta dall’orizzonte culturale e politico, è tornata più presente di prima, sotto l’incalzare di una crisi economica mondiale, che ha colpito duramente la già debole economia italiana e meridionale. E gli stessi studiosi, che 20 anni prima avevano parlato di una questione meridionale felicemente risolta o mai esistita, hanno cambiato opinione, tornando a parlare di un problema-Mezzogiorno. Questa parte del Paese rimane purtroppo ancor oggi un “problema aperto”, non solo dal punto di vista economico, politico, sociale e culturale, ma anche da quello “del civismo, del costume, della *sociabilité*, della criminalità, della vita pubblica e privata, delle forze politiche e sociali”<sup>51</sup>. Sotto quest’ultimo aspetto, in passato più di uno studioso ha visto nel Mezzogiorno un “particolarismo antropologico” negativo, che ha riferito all’intera comunità meridionale, con ciò suscitando vivaci discussioni a livello culturale e politico<sup>52</sup>. Pur prendendo le distanze da queste analisi ipostatiche e assolute, non si può tuttavia negare l’esistenza al Sud di fenomeni e aspetti assai criticabili nell’organizzazione e nella convivenza sociale. Esiste il preoccupante fenomeno della criminalità organizzata, le cui cause vanno ben oltre la mancanza di lavoro, la scarsa presenza dello Stato, l’inefficienza della pubblica amministrazione e il pesante condizionamento della burocrazia e della politica, ed esistono forme di clientelismo burocratico e politico, esercitato in maniera spregiudicata e priva di scrupoli, che sono di freno e di ostacolo a qualsiasi tentativo di affrancamento da comportamenti condizionanti ed etero diretti.

<sup>47</sup> D. Cersosimo e C. Donzelli, *Mezzo giorno e mezzo no. Realtà, rappresentazioni e tendenze del cambiamento meridionale*, Roma, Donzelli, 2000.

<sup>48</sup> P. Aprile, *Mai più terroni. La fine della questione meridionale*, Milano, Piemme, 2005.

<sup>49</sup> Questa articolazione interna c’è sempre stata nel Mezzogiorno: tra zone di pianura, di collina e di montagna, tra zone urbane e rurali, tra “l’osso” e “la polpa”, tra il Mezzogiorno “alberato” e quello “nudo” (Cfr. M. Rossi Doria, *Dieci anni di politica agraria nel Mezzogiorno*, Bari, Laterza, 1959).

<sup>50</sup> G. Galasso, *Il Mezzogiorno. Da questione a problema aperto*, Manduria, Lacaita Editore, 2005, p. 28.

<sup>51</sup> Ivi, pp. 33-34.

<sup>52</sup> Cfr. E. Banfield, *Le basi morali di una società arretrata*, Bologna, Il Mulino, 1976 (ed. orig. 1958) e R. Putnam, *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Milano, Mondadori, 1994.

Dinanzi a così rilevanti fenomeni di vera e propria patologia sociale gli aumentati livelli di alfabetizzazione culturale di cui beneficia una parte considerevole della popolazione nel Mezzogiorno non sembrano aver inciso gran ché nella formazione di comportamenti consapevoli di resistenza e di contrasto. Spesso si invoca l'intervento della scuola come se l'istituzione scolastica avesse poteri risolutivi in proposito. La formazione di "teste ben fatte", capaci di orientare i giovani a scelte responsabili di cultura e di vita dinanzi al *mare magnum* delle conoscenze e alla relatività dei valori, è la grande finalità della scuola del tempo presente. Questo imperativo, se non si vuole che rimanga una sterile e vacua illusione, ha bisogno di un fattivo coinvolgimento di tutti i soggetti che a diverso titolo hanno oggi responsabilità formative. In tal senso l'istruzione e l'educazione si fanno politica e agenti di crescita individuale e comunitaria. Anche nel Mezzogiorno.