



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: luglio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Post-elementary education and social inclusion in Italy after Second World War: what kind of relationship?**

### **Istruzione media e inclusività sociale nell'Italia del secondo dopoguerra: quale rapporto?**

*di*

Luca Bravi

[luc.bravi@unifi.it](mailto:luc.bravi@unifi.it)

Chiara Martinelli

[chiara.martinelli@unifi.it](mailto:chiara.martinelli@unifi.it)

Stefano Oliviero

[stefano.oliviero@unifi.it](mailto:stefano.oliviero@unifi.it)<sup>1</sup>

Università degli Studi di Firenze

#### **Abstract:**

During the last years and, specifically, the last months, public and (sometimes) academic debate has been focused again about inclusiveness in the Italian scholastic system, which is a recurrent topic throughout the history of education in Italy. Based on this perspective, the article aims at highlighting the issues that animated the Italian educational debate after World War II. The first paragraph is going to focus on inclusiveness in middle school. The second paragraph is going to deal with the event that marked technical-professional education. Eventually, the third paragraph is going to analyse a missed opportunity for inclusiveness: differential classes.

**Keywords:** inclusiveness, middle school, vocational education, differential classes.

---

<sup>1</sup> Il paragrafo 1 è da attribuirsi a Stefano Oliviero; i paragrafi 2 e 4 a Chiara Martinelli; il paragrafo 3 a Luca Bravi.

### **Abstract:**

Il dibattito pubblico e talvolta anche quello accademico negli ultimi anni, e specialmente in questi mesi, è tornato a discutere sull'inclusività nel sistema scolastico nazionale, tema appunto ricorrente nella storia della scuola italiana. Sulla base di questa prospettiva, l'articolo intende ripercorrere le questioni che, nel secondo dopoguerra, animarono il dibattito educativo italiano sull'argomento. Il primo paragrafo concentrerà la sua attenzione sull'inclusività nella scuola media. Il secondo paragrafo sarà focalizzato sulle vicende dell'istruzione professionale. Infine, il terzo paragrafo prenderà in considerazione un'occasione mancata di inclusione: le classi differenziali.

**Parole chiave:** inclusività, scuola media, istruzione professionale, classi differenziali.

### **1. Più scuola per pochi o scuola per tutti? Il lungo percorso dell'istruzione media**

Negli ultimi anni il carattere inclusivo della scuola italiana, specialmente di quella secondaria, è emerso spesso come tema di discussione di particolare interesse nel dibattito pubblico, peraltro godendo di una discreta copertura mediatica favorita anche dalla popolarità delle voci che ne hanno preso parte, nonché dai toni non di rado provocatori assunti nei vari scambi (Santamaita 2021, 228-70). Le celebrazioni del Centenario della nascita di don Lorenzo Milani hanno poi fornito ulteriori elementi per dar fuoco alle polveri (Scotto di Luzio, 2023); le occasioni di parlare della qualità della scuola per tutti e dell'opportunità o meno di sostenerla, magari esaltando i modelli pedagogici del passato, si sono così moltiplicate e hanno trovato spazio tanto nel mainstream della carta stampata quanto nei salotti televisivi (Galli della Loggia, 2024; Bruni, 2023; Mastrocola, 2022). Non sempre però i termini del confronto e gli stessi singoli contributi sembrano aver preso le mosse da un approccio scientifico; tantomeno gli interventi che hanno contrapposto la qualità della scuola del passato con quella della scuola più recente, pensiamo ad esempio alle posizioni di Mastrocola e Ricolfi (2021), sembrano poggiarsi su un'adeguata indagine storiografica. L'accusa alla secondaria di massa di aver inficiato la qualità dell'istruzione che si poggia infatti sulla nostalgia per il rigore della scuola selettiva del passato le cui virtù non sono decantate da evidenze scientifiche, ma dalla percezione collettiva e dall'immaginario (Oliviero, 2024, 1023-5). Per ragionare sulla relazione fra la qualità dell'istruzione e l'inclusività della scuola secondaria, può allora esser utile richiamare la conquista della scuola media unica del 1962, soffermarsi su alcuni meccanismi selettivi di fondo della secondaria, come la subordinazione dell'istruzione tecnico-professionale a quella umanistica, ed altri rimasti per un certo periodo invariati anche dopo le conquiste democratiche del secondo Novecento, come le classi differenziali). Scarsi sono stati, infine, anche i riferimenti alle diverse soluzioni operate dai paesi dell'Unione europea, dove contesti caratterizzati dalla forte selezione – ad esempio in Germania e in Austria, dove solo chi, alle scuole primarie, ha ottenuto una determinata media, può accedere al *Gymnasium* e quindi frequentare l'Università – convivono con situazioni caratterizzate dalla scuola media e secondaria unica, come nei paesi scandinavi.

Il tema della riforma della scuola secondaria ha caratterizzato a più riprese il dibattito politico-pedagogico italiano in varie stagioni, fino a emergere con urgenza nel secondo dopoguerra. La fine della Seconda guerra mondiale e il successivo processo di modernizzazione che investì il Paese nel corso degli anni Cinquanta, imposero infatti la questione nell'agenda politica. I termini del dibattito, come è noto, furono incentrati sulla contrapposizione tra il mantenimento di una scuola secondaria di base a canali multipli, selettiva e a trazione umanistica, e una scuola unitaria maggiormente

concentrata sulle discipline tecnico-scientifiche. Ma non fu di certo un confronto inedito nel panorama italiano, che dibatteva sull'argomento dai primi anni post-unitari, con la celebre relazione di Giovanni Maria Bertini al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione sulla possibilità di una scuola triennale secondaria unitaria senza latino (Oliviero, 2023, 28-32). Sul tema tornò la Commissione Reale, che, istituita dal Ministro Leonardo Bianchi nel 1905, confermò tuttavia la validità della scuola secondaria a canali multipli e dunque selettiva. Anche Galletti e Salvemini (1908), che si dimisero dai lavori della Commissione, nel loro volume *La riforma della scuola media* avallarono una prospettiva anti-unicista che di fatto finì però per convergere con quelle (conservatrici) che Giovanni Gentile e la sua area culturale realizzarono con la riforma del 1923 (Galfrè, 2000, 31; Gentile, 1908). La strada per la scuola secondaria unica sembrava chiusa, ma si trattò in realtà solo di una battuta d'arresto temporanea. Infatti, già Giuseppe Belluzzo, poco dopo il suo insediamento come ministro della Pubblica Istruzione, lanciò - senza esito - l'idea di unificare i percorsi secondari inferiori, e riorganizzò i corsi triennali post-elementari e le scuole professionali che fino a poco prima dipendevano dal Ministro dell'Economia nella scuola di avviamento (Minesso, 2013, 214). Da quest'ultima era possibile accedere al quarto anno degli istituti tecnici e magistrali superando un esame integrativo di lingua italiana e latina. Una soluzione che in certo senso rafforzava l'integrità della formazione tecnica e professionale e faceva riemergere l'ipotesi di scuola media unica (Oliviero, 2023, 48-9). Non a caso le due questioni tornarono ad esser discusse con la Carta della Scuola (1939) che per la fascia di età compresa tra gli 11 e i 14 anni prevedeva una scuola professionale per le grandi città, di una scuola artigiana per le piccole città e di una scuola media - l'unica a essere attuata, con la legge del 1° luglio 1940 - per la preparazione all'istruzione secondaria. La Legge sulla scuola media ridisegnò così l'architettura del sistema scolastico italiano, che fino al 1962 prevedeva da una parte la scuola di avviamento, senza sbocchi, e dall'altra la nuova scuola media (Santamaita, 2021). Già nel corso dei lavori preparatori all'Assemblea costituente, pur in un quadro affatto omogeneo all'interno dei vari schieramenti politici e culturali, iniziarono però a circolare le prime ipotesi di una scuola secondaria aperta a tutti che però non erano del tutto definite, circoscritte e congruenti con l'articolo 34 della Costituzione ("l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita") che non entrava quindi specificamente nel merito della scuola secondaria (Galfrè, 2017, 147.). Sul fronte laico cominciò infatti ad esser conosciuta la celebre idea gramsciana di scuola media aperta a tutti avanzata nel quaderno del carcere n.12 di cui fu pubblicata un'anticipazione nel 1945 su *Rinascita* (Gramsci, 1945, 209-12) ma che solo più tardi (dopo anche la pubblicazione integrale di tutti i Quaderni conclusa nel 1951) divenne un asse portante e delle politiche scolastiche del PCI (Alicata, 1956). Sul fronte cattolico invece fu Aldo Agazzi (1958, 207) a sostenere, senza successo, un'eventuale scuola media unica. A livello governativo, tuttavia, l'impianto selettivo a canali multipli fu addirittura rilanciato dalla proposta di riforma avanzata nel 1951 da Guido Gonella nella quale la scuola secondaria sarebbe dovuta esser articolata in quattro canali triennali: classico, tecnico, artistico, e normale (quest'ultima a vicolo cieco). Fu però il PCI ad imporre una svolta all'intero panorama politico con l'approvazione di una risoluzione nel 1955 che in sostanza metteva al centro degli obiettivi del partito la realizzazione della scuola media per tutti, risoluzione tradotta poi nel celebre disegno di legge presentato dai senatori Donini e Luporini nel 1959 che di fatto costrinse il governo democristiano a confrontarsi con il tema della scuola per tutti. Tuttavia, la risposta del governo, articolata in due progetti di legge curati dal ministro Giuseppe Medici, fu tutt'altro che favorevole alla prospettiva unicista per ribadire invece la validità della struttura selettiva e ramificata

della secondaria, dando, secondo le parole dello stesso Ministro, una scuola adatta a coloro “che si sentono portati al fare dei campi e delle officine” (Oliviero, 2023, 93-121). Fu solo la nota mediazione, guidata da Tristano Codignola, fra il Partito Socialista e la Democrazia Cristiana nel quadro più ampio di un accordo di governo, a garantire l’approvazione della scuola media unica con la legge 159 del 1962. Scuola che anche a causa della sua natura compromissoria, mantenne però un profilo umanistico, con il Latino come disciplina predeterminante per gli studi successivi, nonché un carattere di fondo selettivo rinforzato dall’assenza del doposcuola, pur previsto dalla legge (art.3), e soprattutto dalla istituzione, con gli artt. 11 e 12, dalle “classi di aggiornamento” e “differenziali”, pensate per il sostegno didattico ma trasformate da lì a poco in una sorta di ghetto per gli alunni giudicati a vario titolo inadeguati per il corso regolare.

La scuola media unica del 1962 fu senza dubbio una grande conquista democratica, ma il cammino verso una scuola inclusiva avrebbe dovuto percorrere almeno altri tre lustri, con l’approvazione della legge 348 del 1977, per avere una base normativa più solida su cui costruire un’effettiva scuola democratica.

## **2. “Un abisso che attende di essere colmato”. L’istruzione professionale tra Inchiesta sulla miseria e cambi di prospettive**

I primi decenni dell’Italia democratica assistettero anche alla lenta, progressiva trasformazione delle direttrici politiche nei confronti dell’istruzione professionale (Gallo, 2016, 338-39). “Scuole di scarico” destinate a instradare – e a frustrare – le ambizioni di mobilità sociale delle classi sociali medio-basse; canali senza sbocco il cui fine di stabilità sociale sopravanzava quello di sprone alle attività economiche e industriali: i primissimi anni della Repubblica avevano ereditato una *forma mentis* profonda e radicata, capace, dall’età liberale al regime fascista, di permanere, sostanzando le proposte di riforma che, dalla Commissione Reale alla Carta della Scuola, caratterizzarono la politica scolastica italiana primonovecentesca (Bottai, 1939, 50). La considerazione dell’istruzione professionale come strumento di controllo e di esclusione sociale emerge come uno dei *trait d’union* tra i due regimi: secondo la Commissione Reale (1909, 454), “l’ordinamento della scuola tecnica e professionale [...] ha per immediata conseguenza [...] la liberazione della scuola di cultura da tutti gli elementi non destinati, per condizioni economico – sociali e per attitudini speciali, a seguire le vie dell’istruzione superiore e che ora vi si affollano troppo numerosi e le impediscono di dare i frutti che potrebbe”; mentre la scuola artigiana, ovvero il corso triennale e post-elementare senza sbocchi che avrebbe dovuto sostituire la scuola d’avviamento con la Carta della scuola, rappresentava “l’istituto caratteristico per le classi operaie e contadine, per le famiglie del popolo, e condizionerà la conservazione e lo sviluppo di quelle nostre tipiche tradizioni artigiane, che specie nei piccoli centri, danno vita ad un complesso di mestieri” (Gabrielli, 1941, 145). Da questo punto di vista, gli anni Cinquanta segnarono uno spartiacque. Gli anni Cinquanta e, più precisamente, il 1952-53. È in questi mesi, infatti, che la Camera dei deputati, parallelamente all’inchiesta sulla disoccupazione, conduce e pubblica una poderosa, seminale *Inchiesta sulla miseria*. L’intenzione dei commissari, come ricorda anche l’Indice, era inizialmente quella di limitarsi a un succinto resoconto, sul modello della britannica inchiesta Beveridge che alcuni di loro, nei lavori preparatori, usarono condurre alle riunioni e compulsare (Camera dei deputati, 1958, 5): ma l’assenza di studi italiani sull’argomento, nonché la mole e la significatività del materiale raccolto, condussero la commissione ad abdicare quasi subito agli antichi propositi, come ampiamente dimostrano le quattromila pagine suddivise in quindici volumi (Camera dei deputati, 1958, 6). Tra questi ultimi, il sesto – sulla miseria a Roma, Milano e

Napoli – il settimo – che esplora la questione della miseria in alcune aree depresse della penisola – e l’ottavo – che raccoglie le riflessioni di alcuni parlamentari sulle cause e sui modi di combattere la miseria – si rivelano particolarmente pregnanti per esplorare il rapporto tra povertà ed educazione. E il quadro che emerge si rivela totalmente alieno dalle convinzioni mentali che avevano, fino ad allora, connotato la riflessione delle classi dirigenti. A causare miseria ed emarginazione, infatti, non era l’eccessiva istruzione secondaria e superiore, come ritenuto fino a quel momento, ma, al contrario, l’assenza di qualificazione professionale nei lavoratori. Ad evidenziarlo, in maniera lampante, le monografie su Lecce nel volume VII (Camera dei deputati, 1953a, 132) e su Roma nel sesto (Camera dei deputati, 1953b, 76-78): qui la presenza di una nutrita schiera di ex-contadini privi di specializzazione, e perciò poco adatti a essere impiegati in lavorazioni avanzate, è additata come la causa precipua della miseria nelle borgate capitoline. Ma di particolare effetto risultano le unanime affermazioni con cui i politici e i maggiorenti di Matera, intervistati sull’argomento da alcuni deputati, stabiliscono netti il collegamento: secondo il provveditore agli studi de Ruggiero: «il problema dell’istruzione tecnica è di particolare importanza», mentre nullo appare, dietro esplicita domanda, la portata della disoccupazione da *overqualification* (Camera dei deputati, 1953a, 222-24); per l’ingegner Chiari, attivo nei Consorzi di bonifica, “Nella provincia di Matera abbiamo una deficienza assoluta della mano d’opera specializzata, per cui si deve ricorrere all’importazione anche a condizioni costosissime” (Camera dei deputati, 1953a, 242). A questa interpretazione tendono anche i dati pubblicati. Una serie, tra tutti, colpisce: quella degli iscritti nelle diverse classi elementari, e nelle tre classi successive, a Napoli, negli anni scolastici 1949-50 e 1950-51. Già nel 1923 la legge Gentile aveva fissato l’obbligo scolastico a quattordici anni: ma quanto quell’affermazione si fosse risolta in un flebile *flatus voci* lo dimostrano, anche in questo caso, le statistiche dell’Inchiesta (Charnitzky, 1996, 240; Borghi, 1958, 32). La presenza di due anni scolastici evidenzia, anche nelle scuole elementari, l’entità della dispersione (e della ripetenza) scolastica: i 25891 iscritti alla prima classe nel 1950 corrispondono ai 21874 in seconda nel 1951; dei 17516 alunni di quarta registrati nel 1950 se ne presentano, l’anno successivo, in 14323. Un’ulteriore quota (3000 alunni circa) non proseguono dopo la licenza, così abbiamo, in entrambi gli anni, circa 11000 studenti (più di 6000 alle medie, circa 5000 all’avviamento) iscritti a un percorso di studi post-elementare. Ma anche agli avviamenti la mortalità scolastica è evidentissima: ai 5025 iscritti in prima nel 1950 corrispondono i 3109 studenti presenti in seconda l’anno dopo; e similmente, dei 2736 studenti di secondo avviamento, l’anno dopo, ne restano 1943 (Camera dei deputati, 1953b, 38). «In generale» chiosava l’ex direttore dell’Umanitaria e parlamentare Riccardo Bauer in un contributo sul volume VIII,

pochi, [...] di coloro che accedono al mondo del lavoro manuale, seguono un corso regolare di preparazione professionale per poi entrare nella professione per la quale si sono sistematicamente preparati. Urgenza economica, incoscienza del vero interesse dei figli, difficoltà create dalla relativa scarsità degli strumenti didattici, concorrono a far sì che gran parte della preparazione professionale si avveri con carattere secondario rispetto ad una professione già scelta ed esercitata, come necessario completamento per raggiungimento di qualificazione avente valore ufficiale, piuttosto che come specifico approfondimento culturale (Bauer, 1953, 53).

Sono posizioni che emergono immediatamente nella pubblicistica coeva, fino ad allora convinta che la vera minaccia alla stabilità sociale coincidesse con l’aumento della disoccupazione intellettuale (Barbagli, 1974, 28). Trascorsero pochi mesi dalla pubblicazione dei primi volumi dell’Inchiesta quando il funzionario Norberto Giorgi, intervenendo a un congresso organizzato a Bari nel settembre

1952 dall'Ente pugliese di cultura popolare e di educazione professionale, sottolineò l'importanza dell'istruzione professionale per ridurre le schiere di disoccupati non qualificati (Giorgi, 1952, 959). Come tuttavia provvedere alla loro qualificazione, contrastando la dispersione scolastica? È in questo contesto che assistiamo a una “ristrutturazione cognitiva” degli scopi dell'istruzione professionale, che, lungi dal dover rispondere alle precedenti esigenze di “contenimento”, a partire da questi anni è chiamata a specializzare le fasce più fragili, preparandole per un mondo del lavoro in costante trasformazione. La scuola d'avviamento non sembrava la miglior candidata ad assumere un tale ruolo. Critiche nei suoi confronti si erano già diffuse alla fine degli anni Trenta, quando era stata accusata di “sviare” i ragazzi delle classi medio-basse dai lavori manuali (Gabrielli, 1941, 146); con il secondo dopoguerra, lo scetticismo aveva percorso altre vie, tutte incentrate su una presunta scarsa aderenza alle esigenze dell'industria coeva. Il progressivo slittamento del significato di “istruzione professionale” – che, precedentemente connesso a quello di istruzione post-elementare, nel corso degli anni Cinquanta si ritrovò connesso a quello di istruzione per ragazzi tra i 14 e i 19 anni – contribuì allo scetticismo generale. È in questo contesto che emersero gli Istituti Professionali. Introdotti nel 1950 da una circolare del Ministro Guido Gonella, le nuove scuole assunsero per decenni a unico canale per la professionalizzazione della manodopera; un secondo canale è stato istituito decenni dopo, quando, con la legge 53/2003, è stato implementato il sistema statale e regionale di istruzione e formazione professionale.

Già dai primi anni di vita, gli Istituti Professionali furono investiti del ruolo di corifei dell'inclusività scolastica. Per Giovanni Gozzer, ad esempio,

la scuola di oggi “è chiusa perché misura e non è su misura, perché giudica e non ha codice valido di giudizio, perché nega un accesso senza aprirne un altro; chiusa perché non tiene conto di ciò che muta, di ciò che si modifica [...] è una scuola di una società diversa da quella in cui essa opera. La società moderna è del 1957, con industrie e mezzi di comunicazione; ma la scuola è del 1857 con qualche ferrovia a scartamento ridotto e vecchie strade polverose, strette e sconnesse (Gozzer, 1958, 4898).

Flessibili, tanto nella durata quanto nei programmi, gli Istituti Professionali apparvero come lo strumento più idoneo per promuovere la frequenza scolastica di persone altrimenti inavvicinabili, come chi, dopo alcuni anni di tentativi, abbandonava la prospettiva di conseguire un diploma o una licenza<sup>2</sup>. Nel novero figuravano, come ricordava la preside Giulia Greco, le iscritte all'Istituto Professionale di Roma, scuola che

è stata accolta con entusiasmo dalle figlie d'impiegati e d'industriali, che, fallite nelle scuole classiche e magistrali hanno trovato nell'Istituto Professionale ancora la possibilità di continuare gli studi, e di riacquistare la fiducia in sé stesse, dedicandosi a un'attività pratica (Greco, 1952, 846).

Due erano, secondo i promotori di questo tipo di istituti, i punti di forza: la possibilità, per chi fosse stato sprovvisto di licenza elementare, di iscriversi dietro superamento di un esame di ammissione, eventualità che avrebbe consentito la reimmissione nel sistema educativo formale di una quota di evasori dell'obbligo; e la prospettiva, caldeggiata soprattutto da alcune firme della rivista come Alessandro Cavalli e Francesco Micheli, di promuovere la diffusione di corsi serali per apprendisti, in modo tale da venire incontro alle esigenze economiche di chi, dopo la scuola dell'obbligo, avesse

---

<sup>2</sup> E' interessante a questo proposito notare la contiguità di tale modulo discorsivo con le definizioni che di istruzione e formazione professionale sono state fornite, a livello comunitario, dalla Dichiarazione di Lisbona del 2000.

dovuto contribuire al bilancio familiare. L'ultimo punto, come avrebbero riconosciuto alcuni anni dopo i suoi stessi estensori, non riuscì a decollare. E tuttavia, permanevano, in quegli anni, grandi speranze sull'istruzione professionale; sulla sua capacità di incidere sui destini delle classi medio-basse e del mondo del lavoro italiano; sulle sue potenzialità, infine, di innescare una trasformazione sociale ed economica strutturale. Così, ad esempio, si esprimeva ispirato lo stesso Mario Pantaleo, nel rievocare alla fine del 1962 la diffusione dell'istruzione professionale nonché la fresca fondazione della scuola media unica:

Avremo per quell'epoca [l'anno 2000], all'inizio di un nuovo secolo, anzi di un nuovo millennio, una nostra società retta da uomini capaci e meritevoli? Le modificazioni del nostro sistema scolastico, allineando in una uguaglianza dei punti di partenza i giovani di famiglie prive di mezzi, ed i giovani delle famiglie ereditariamente privilegiate, saranno tanto capaci di investire profondamente la nostra vita sino al punto di determinare una radicale sostituzione degli odierni "centri di potere"? [...] Vengano pure gli anni dopo il 2001, e durino anche sino al 2033 gli anni in cui, dopo l'avvento della meritocrazia, cominciano a palesarsi i suoi inconvenienti, i suoi difetti, le sue crisi; ne riparleranno, anzi, i nostri figli, i nostri nipoti; a loro cerchiamo di lasciare intanto una società ben diversa dalla nostra!» (Pantaleo, 1962, 8422).

#### **4. Escludere a scuola: il caso delle classi differenziali per "zingari"**

All'interno dei percorsi d'esclusione che si sono verificati nella scuola italiana, appare importante ripercorrere anche le vicende delle classi differenziali. Quest'aspetto rappresenta un'opportunità di riflessione assai utile per poter leggere il presente con sguardo critico, perché tali esperienze nacquero dalla volontà di rispondere a specifiche necessità di studentesse e studenti considerati "diversi". Una diversità letta però come mancanza cui sopperire che si tradusse in una tenuta a distanza all'interno delle scuole, secondo una prospettiva autogiustificativa che rintracciava nel "deficit" o "handicap" l'elemento dirimente per programmare un intervento "speciale". Le prime esperienze italiane possono essere rintracciate dall'inizio del Novecento, ma il punto di svolta per la scuola media è rappresentato dalla legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 che all'articolo 12 stabiliva che "possono essere istituite classi differenziali per gli alunni disadattati scolastici". È da questo punto di riferimento legislativo che è utile prendere le mosse per introdurre lo specifico caso delle classi differenziali per "zingari" che furono istituite dal 1965. La storia delle scuole speciali e delle classi differenziali è spesso più conosciuta in riferimento al percorso d'istruzione per persone con disabilità fisica o psichica, molto meno note sono le storie di alunni/e che, considerati con un'intelligenza inferiore alla media, frequentarono le differenziali perché non considerati in grado di conseguire i risultati attesi. Lo stesso tipo di valutazioni erano rivolte agli studenti meridionali che si spostavano nel nord Italia, in alcuni casi anche ai minori provenienti da zone rurali del Paese. Da questo punto di vista, è importante sottolineare che la creazione delle classi differenziali permetteva di organizzare un calendario speciale con appositi programmi e orari d'insegnamento. Si potrebbe descrivere questo processo come un tentativo per dare vita ad un percorso d'istruzione a misura di persone in difficoltà, ma è importante recepire anche l'aspetto di emarginazione e di stereotipizzazione che quest'esperienza produsse: da un lato la percezione della diversità problematica vissuta da chi ne fu alunna e alunno, dall'altro l'effetto di tenuta a distanza indotto nel resto della popolazione scolastica e all'interno della società circostante. Mario Ganzerli, direttore didattico a Bolzano, ricorda i passaggi che portarono all'istituzione della prima classe differenziale per "zingari" in forma ufficiale sottolineando un avvio legato all'impegno volontario dell'insegnante Mirella Karpati, diventata poi uno dei punti di riferimento scientifici e metodologici dell'esperienza descritta:

Dal giorno in cui, nel 1959, Mirella Karpati s'introdusse con intendimenti educativi, oltre che assistenziali, in una carovana di nomadi accampati alla periferia di Bolzano, si costituì, praticamente per la prima volta in Italia, una scuola per zingari; [...] nel 1962, finalmente fecero il loro ingresso in un vero e proprio edificio scolastico [la scuola Tambosi di Oltrisarco]. Oggi [1966], la scuola speciale per fanciulli zingari funziona (e nel più vasto significato del termine) nella moderna ed accogliente sede di Via Dolomiti. [...] L'Opera Assistenza Nomadi, legalmente costituita fin dal 1964, si è attualmente estesa dalla nostra Regione a tutta la nazione; una Convenzione ministeriale provvede a far nascere un po' ovunque le classi speciali per fanciulli zingari (Ganzerli, 1966, 38-39).

La pedagoga Mirella Karpati fu punto di riferimento per queste classi che cominciarono a diffondersi nel Paese. Don Bruno Nicolini aveva intanto dato vita all'Opera Assistenza Nomadi a Bolzano e aveva iniziato a collaborare proprio con Mirella Karpati. Nel 1965, Opera Nomadi divenne un'associazione a livello nazionale e nel 1970 fu riconosciuta come ente morale (d.p.r. n. 347 del 1970). Fu proprio Opera Nomadi a coordinare il processo di scolarizzazione dei bambini rom e sinti e a rappresentare il referente privilegiato per lo Stato italiano relativamente alle questioni legate agli "zingari/nomadi".

Salvatore Accardo, Direttore Generale dell'Istruzione Elementare presso il Ministero, firmava un articolo intitolato *Il fine della scuola speciale* (Accardo, 1966, 6-8). Nel testo era esplicitato il motivo che poteva portare a preferire una classe differenziale, non solo per persone con disabilità (nei termini del tempo era in uso la parola "handicappati"), ma anche per i deprivati a livello sociale, categoria nella quale rientravano sinti e rom, sotto l'etichetta di "zingari":

Il discorso sulla libertà didattica qui bisogna ridimensionarlo del tutto in questo caso; cioè bisogna tener presente che il fine è rappresentato dalla persona del ragazzo. Qui veramente si verifica il caso dell'insegnamento individualizzato (Accardo, 1966, 7).

Il paragrafo successivo, curato da Teseo Furlani, proponeva con il titolo di *Appunti per un piano didattico*, una sorta di vademecum pratico che iniziava dalla "psicografia del bambino zingaro medio" definendone tratti che riproponevano una buona dose di stereotipi diffusi nel contesto sociale:

Anzitutto mi sembra di poter dire che il bambino zingaro medio è emotivo di una emotività nient'affatto dissimulata, o a solo linguaggio fisiologico organico, ma a manifestazioni psichiche intense e traboccanti. Quanto all'attività, o all'attitudine a ricercare o a creare le occasioni per agire, e a superare le difficoltà, il bambino zingaro assai spesso ne è privo; ma non soggiace troppo alla frustrazione, perché la primitività del suo ambiente tribale opera fatalmente una drastica riduzione almeno in due su tre fra i bisogni basilari istintivi [...]. Il bambino zingaro vive, agisce e pensa, se pensa, in funzione del presente e il suo atteggiamento riguardo al dato concreto e attuale è spiccio e disinvolto. [...] Vogliosi di risultati immediati, hanno un vivo bisogno di spassi, e presentano frequenti fenomeni d'incoerenza. [...] Bugiardelli anziché troppo degni di fede, non hanno forse una grande inclinazione naturale all'onestà, come non solo agli zingari, ma a tutti i nervosi accade (Furlani, 1966, 9-10).

Il punto di vista del Ministero della Pubblica Istruzione era infine espresso ancora da Salvatore Accardo che delineava cosa si fosse inteso nel definire queste classi per sinti e rom come delle "classi speciali":

Abbiamo parlato di scuole speciali perché è la formula che ci consente una maggiore duttilità in ordine alla formazione delle classi, in ordine all'area di età che ci consente di arrivare all'età dall'età di scuola materna,



o età prescolastica, sino ai 16 anni e ci consente un orario e un calendario diversi. Solo in questo senso abbiamo parlato di scuole speciali, in nessun altro senso. Se possiamo inventare un nome per definire questa scuola (io credo non sia molto importante in questo momento, solo è importante per far capire lo spirito che ci muove in questa iniziativa, possiamo convenire di denominarle tutte, almeno per ora, scuole speciali “Lacio Drom” (Accardo, 1967, 45-46).

Il pregiudizio dello “zingaro nomade” con quoziente d’intelligenza inferiore e incapace di razionalità diventava punto di riferimento per calibrare gli interventi rivolti a questa popolazione nella scuola italiana. Dagli anni Settanta una serie di scale di misurazione e di test divennero gli strumenti di riferimento per ammantare di scientificità quanto descritto in termini d’incapacità cognitiva. Per il test di Bender, rivolto alla misurazione della strutturazione dell’Io e dell’adattamento dell’Io alla realtà, veniva rilevato:

Si constata come la differenza fra le due popolazioni considerate sia di circa 3 anni (Sasso, 1972, 24).

Per il test Goodenough, volto alla misurazione dello sviluppo mentale veniva indicato:

Il bimbo zingaro di sei anni ha un punteggio notevolmente inferiore al bimbo gaço [cioè il bambino non zingaro] (Sasso, 1972, 44).

Le misurazioni effettuate finivano per costruire l’immagine di sinti e rom come quella di persone disadattate e caratterizzate da primitività. L’esperienza delle classi differenziali terminò ufficialmente nel 1977 con la legge 517 (art. 7 comma 10) che seguì ai lavori della commissione parlamentare presieduta dalla senatrice Franca Falcucci. Le classi differenziali per “zingari” cessarono di esistere soltanto nel 1982, proprio perché si considerò il caso di sinti e rom come difficilmente gestibile rispetto all’ingresso immediato nelle classi comuni. La chiusura fu posticipata attraverso una specifica convenzione stipulata tra Ministero della Pubblica Istruzione e Opera Nomadi. Quelle vicende restano oggi memorie di scuola dolorose che sinti e rom conservano e che sono state alla base di un prolungato timore dei processi di scolarizzazione per le generazioni successive:

Era proprio la scuola il covo del razzismo e del pregiudizio, creava forti shock psicologici in noi bambini sinti, perché non solo ricevevamo un’educazione diversa dalla nostra famiglia, ma anche perché a scuola si diventava diversi. A scuola, purtroppo, non eri più un “sinto” ma diventavi uno “zingaro” dal quale era meglio stare alla larga (Rizzin, 2004, 160).

Nel 1978, lo stesso Bruno Nicolini, colui che aveva fatto nascere e sostenuto a lungo l’esperienza delle classi differenziali, non poté fare altro che constatare:

[la scuola “Lacio drom”] si è dimostrata strumento facile di ghettizzazione dove i fanciulli zingari vivono appartati, [...] senza potersi confrontare con realtà alternative e poter vivere esperienze anche con altre classi ed avere veri contatti e scambi con il resto della scuola; e perciò male si adatta ai bisogni autentici del bambino zingaro e nomade, diventando spesso occasione e strumento di ulteriore segregazione (Nicolini, 1978, 14).

Almeno dal 1970, tale condizione di segregazione era stata denunciata per primi da maestre e maestri che svolgevano lezione proprio nelle aule riservate a rom e sinti, poiché nella quotidianità della

pratica scolastica l'istruzione non aveva potuto esprimersi come effettivo strumento d'emancipazione, laddove anche in contesti educativi erano rafforzati stereotipi denigranti.

La necessità di tornare a riflettere su questi temi è segnalata da alcuni recenti fatti di cronaca nazionale: nel 2017 e nel 2022, alcuni attivisti hanno denunciato la presenza di classi costituite da soli rom (monoetniche di fatto), a Pescara e a Reggio Calabria (Essere rom, 2023; Noury, 2017). Nel caso di Pescara, l'azione è stata rivendicata dalla dirigenza dell'istituto coinvolto definendola come una pratica innovativa.

## 5. Conclusioni

Prolungato, tentacolare, in fieri: così appare il processo di inclusività nella scuola italiana, la cui discontinua evoluzione evidenzia decenni di staticità accanto ad anni tumultuosamente rapidi. Le contingenze storiche, come ad esempio la diffusione dell'Inchiesta sulla miseria, hanno spesso contribuito a dettare mutamenti nella sfera scolastica, ben lontana dal configurarsi come un *hortus clausus*. Soprattutto, sono evoluzioni che hanno coinvolto decenni relativamente trascurati della storia dell'educazione italiana: gli anni Cinquanta e gli anni Ottanta, su cui, pertanto, è necessario allargare lo sguardo.

## Riferimenti bibliografici

- Accardo, S. (1966). Il fine della scuola speciale. *Lacio drom*, 2(1), 6-8.
- Accardo, S. (1967). Le scuole speciali per zingari, *Lacio drom*, 3(1), 17-19.
- Agazzi, A. (1958). *Teoria e pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Alicata, M. (1956). *La riforma della scuola*. Roma: Editori riuniti.
- Barbagli, M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Bauer, R. (1953). Gli errori nell'orientamento professionale come causa di miseria. In Camera dei deputati, *Atti della Commissione di inchiesta sulla miseria in Italia e sulle cause per combatterla*. Vol. VIII. Monografie. Problemi economico-sociali della miseria (pp. 37-61), Roma: Tip. Camera dei deputati.
- Borghesi, L. (1958). *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bottai, G. (1939). *La Carta della scuola*. Milano: Mondadori.
- Bruni, L. (2023). Il merito è rivoluzionario? Nessun governo dei migliori può includere tutti. *L'Avvenire*, 20 Ottobre 2023, <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/nessun-governo-dei-migliori-pu-includere-tutti-e-alla-fine-a-prevalere-s>
- Camera dei deputati (1958). *Atti della Commissione di inchiesta sulla miseria in Italia e sulle cause per combatterla*, Vol. XV. Indici degli atti della Commissione parlamentare di inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla. Roma: Tip. Camera dei deputati.
- Eadem (1953a). *Atti della Commissione di inchiesta sulla miseria in Italia e sulle cause per combatterla*, Vol. VII. Indagini delle delegazioni parlamentari. La miseria in alcune aree depresse. Roma: Tip. Camera dei deputati.
- Eadem (1953b). *Atti della Commissione di inchiesta sulla miseria in Italia e sulle cause per combatterla*, Vol. VI. Indagini delle delegazioni parlamentari. La miseria nelle grandi città. Roma: Tip. Camera dei deputati.
- Eadem (2000). *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*. Milano: Carocci.
- Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.

- Commissione Reale per la riforma dell'istruzione secondaria (1909). *Commissione Reale per l'Ordinamento degli studi secondari in Italia: Relazione. Risposte al questionario, diffuso con circolare 27 Marzo 1906*. Roma: Cecchini.
- Furlani, T. (1966). Appunti per un piano didattico, *Lacio drom*, 2(1), 9-15.
- Gabrielli, G. (1941). *Principi, fini e metodi della scuola fascista secondo la Carta della Scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galfrè, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Milano: Carocci.
- Galli della Loggia, E. (2024). La strana amnesia sulle mire di Tito, la falsa inclusività della scuola. *Corriere della Sera*, 12 Gennaio 2024, [https://www.corriere.it/cultura/24\\_gennaio\\_12/strana-amnesia-mire-tito-falsa-inclusivita-scuola-4f7741b6-b163-11ee-a5f5-cef5d61f30e8.shtml](https://www.corriere.it/cultura/24_gennaio_12/strana-amnesia-mire-tito-falsa-inclusivita-scuola-4f7741b6-b163-11ee-a5f5-cef5d61f30e8.shtml)
- Gallo, S. (2016). Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni unitari. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23(1), 335-56.
- Ganzerli, M. (1966). La scuola degli zingarelli: realtà e speranze. *Lacio drom*, 2(1), 35-39.
- Gentile, G. (1908). *Scuola e filosofia*. Milano: Sandron.
- Giorgi, N. (1952). La formazione dei giovani lavoratori. *Homo faber*, 3(17), 958-61.
- Gozzer, G. (1958). Educazione e società moderna. *Ivi*, 8(77), 4885-92.
- Gramsci, A. (1945). Insegnamento classico e riforma Gentile. *Rinascita*, 1(9-10), 209-12
- Greco, G. (1952). L'Istituto femminile di Reggio Emilia. *Homo faber*, 3(17), 983-88.
- Mastrocola, P. (2022). Ma in classe i voti sono importanti. *La Stampa*, 8 ottobre 2023, <https://www.lastampa.it/editoriali/lettere-e-idee/2023/10/08/news/ma-in-classe-i-voti-sono-importanti-13727388/>
- Mastrocola, P. & Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Milano: La Nave di Teseo.
- Minesso, M. (2013). *Giuseppe Belluzzo. Tecnico e politico nella storia d'Italia 1876-1952*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicolini, B. (1978), Una proposta dell'Opera Nomadi in tema di scolarizzazione. *Lacio drom*, 14(5), 30-34.
- Noury, R. (2017) A Pescara una classe monoetnica per soli rom, *Corriere della Sera*, 12 luglio 2017, <https://lepersoneeladignita.corriere.it/2017/12/07/a-pescara-una-classe-monoetnica-per-soli-rom/>
- Oliviero, S. (2024). Narrating the School of the Past and the Future. A Preliminary Analysis of the "Educational Memories on Video" (MEV) Database. In J. Meda & R. Sani (edited by) *The School and its many Pasts, Vol. 4, Individual memories of schooling* (pp. 1021-31). Macerata: Eum.
- Oliviero, S. (2023). *Una scuola democratica per una società democratica*. Livorno: Astarte.
- Pantaleo, M. (1962). L'avvento della meritocrazia. *Homo faber*, 13(131), 8421-23.
- Rizzin, E. (2004). Eine Gespräch zwischen einer Sinti – Mutter und ihrer Tochter. In E. Tauber (eds.), *Sinti und Roma – Eine Spurensuche*, Löwenzahn: Schlanders.
- Santamaita, S. (2021). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Pearson.
- Sasso, R. (1972), Dépistage psicologico. *Lacio drom*, 6(1), 1-2.
- Scotto di Luzio, A. (2023). *L'equivoco don Milani*. Torino: Einaudi.

### Sitografia:

"Essere rom all'istituto Radice è una patologia", la denuncia di Marino (2023). *Reggio Today*, 29 maggio 2023, <https://www.reggiotoday.it/cronaca/scuola-rom-istituto-radice-alighieri-marino.html>

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16306