



CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
CULTURA, EDUCAZIONE, COMUNICAZIONE
Curriculum Lifelong Learning

XXIX CICLO

La storia dell'educazione degli adulti nel Subappennino Dauno.
Dalla Scuola popolare all'Università della Terza Età

Dottoranda:

Valentina Mustone

Docente Guida/Tutor:

Prof.ssa Barbara De Serio

Coordinatore del dottorato:

Prof. Francesco Mattei

Indice

Abbreviazioni	4
Introduzione	5
Capitolo I Origine e sviluppo dell'educazione popolare per adulti. Dall'inizio del XIX secolo alla fine del XX secolo	9
1. Introduzione	9
2. La nascita dell'educazione popolare per adulti a livello internazionale	10
2.1. <i>Il caso italiano</i>	12
3. L'educazione "democratica"	18
4. I Centri di Cultura popolare in Italia e all'estero: tra alfabetizzazione ed educazione degli adulti	20
4.1. <i>L'UNLA e i Centri di cultura popolare nel Mezzogiorno d'Italia</i>	20
4.2. <i>L'esperienza di don Milani nel Settentrione italiano. La scuola popolare e il centro culturale di San Donato di Calenzano</i>	23
4.3. <i>L'educazione popolare nel contesto extraeuropeo</i>	28
5. Dall'educazione degli adulti all'educazione permanente	30
6. Le campagne per la lotta all'analfabetismo in Italia e all'estero	31
7. Crisi dell'educazione degli adulti e rinascita dell'educazione permanente	33
Capitolo II La conquista dell'alfabeto e l'istituzione della Scuola popolare per adulti in Italia (1947-1982)	35
1. La situazione scolastica e culturale nel secondo dopoguerra	35
2. L'inchiesta Gonella.....	40
3. La Scuola popolare per adulti	42
4. Finalità e programmi della Scuola popolare	49
5. La Scuola popolare e l'alfabetizzazione degli adulti dagli anni Cinquanta agli anni Ottanta.....	60
Capitolo III La Scuola popolare per adulti nel Subappennino Dauno (1947-1982)	68
1. Analfabetismo e miseria nelle località daune	68
2. La Scuola popolare nel Subappennino Dauno: analisi quantitativa	76

2.1. <i>Numero e tipologia dei corsi</i>	78
2.2. <i>Enti promotori e sede dei corsi</i>	83
2.3. <i>Gli alunni della Scuola popolare</i>	89
2.4. <i>La condizione lavorativa degli alunni</i>	98
2.5. <i>L'assistenza del Patronato scolastico</i>	100
2.6. <i>Esiti scolastici</i>	104
2.7. <i>Stime dei maestri sull'analfabetismo del Subappennino Dauno</i>	118
2.8. <i>I maestri</i>	123
3. <i>La Scuola popolare nel Subappennino Dauno: analisi qualitativa</i>	125
3.1. <i>Il valore dell'istruzione e l'importanza della Scuola popolare</i>	126
3.2. <i>Tornare a scuola da grandi: tra imbarazzo e desiderio di cultura</i>	130
3.3. <i>Conciliazione studio-lavoro: quando il desiderio di cultura vince sulla stanchezza</i>	138
3.4. <i>Le condizioni di lavoro: locali fatiscenti e aule sgangherate</i>	144
3.5. <i>I corsi rurali</i>	146
3.6. <i>Una scuola "su misura" dell'allievo</i>	150
3.7. <i>Reminiscenze e resistenze</i>	161
3.8. <i>Scuola e televisione</i>	163
3.9. <i>I libri dei lavoratori</i>	166
3.10. <i>L'esame di fine corso</i>	184
Capitolo IV Memorie scolastiche	187
1. <i>La Scuola popolare letta "dal basso"</i>	187
2. <i>La voce delle maestre</i>	189
3. <i>La voce degli alunni</i>	241
Capitolo V Dall'alfabetizzazione all'educazione permanente. L'Università della Terza Età	273
1. <i>L'educazione. Necessità o scelta?</i>	273
2. <i>Il sostegno della Regione Puglia alle Università della Terza Età</i>	275
3. <i>L'Università della Terza Età di Lucera</i>	280
3.1. <i>L'Unitre di Lucera. Statuto e Regolamento</i>	280
3.2. <i>I corsi e le attività dell'Unitre di Lucera</i>	287
4. <i>Testimonianze dirette</i>	298
4.1. <i>Il Presidente dell'Unitre di Lucera</i>	298

4.2. <i>I docenti dell'Unitre di Lucera</i>	305
4.3. <i>I corsisti dell'Unitre di Lucera</i>	348
Conclusioni	370
Bibliografia	371
Sitografia	375

Abbreviazioni

ACL Archivio Comunale di Lucera
ACLI Associazione Cristiana Lavoratori Italiani
AIMC Associazione Italiana dei Maestri Cattolici
ANIMI Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia
ASF Archivio di Stato di Foggia
ASL Archivio Scolastico della Scuola Primaria Edoardo Tommasone di Lucera
CEDA Confederación Española de Derechas Autónomas
CIF Centro Femminile Italiano
C.S.E.P. Centro Sociale di Educazione Permanente
CRACIS Corsi di Richiamo e di Aggiornamento Culturale di Istruzione secondaria
DC Democrazia Cristiana
D. L. Decreto Legislativo
ENAL Ente Nazionale Assistenza Lavoratori
EPCPEP Ente Pugliese di Cultura Popolare ed Educazione Professionale
ISTAT-URP Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari.
ONAIR Opera Nazionale Assistenza Italiana Redenta
ONU Organizzazione delle Nazioni Unite
P. I. Pubblica Istruzione
R. D. Regio Decreto
R. D. L. Regio Decreto Legislativo
S.c.e. Senza casa editrice
S.l.e. Senza luogo di edizione
S.d. Senza data
UCIIM Unione Cattolica Insegnanti Italiani Medi
UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNLA Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo
U.T.E. Università della Terza Età
WEA Workers Education Association

Introduzione

Il presente lavoro intende ripercorrere l'origine e l'evoluzione dell'educazione popolare degli adulti, con particolare riferimento alla storia delle scuole popolari istituite nel Subappennino Dauno e all'Università della Terza Età della città di Lucera, un Comune in provincia di Foggia.

L'istituzione delle scuole popolari per gli adulti assume un ruolo di primaria importanza nel processo che ha condotto all'attuale e crescente attenzione nei confronti dell'età adulta e dell'educazione permanente in generale. In particolar modo, questa forma di educazione, per quanto riguarda l'Italia, ha esercitato maggiore influenza nel Mezzogiorno, dove si registrava il più alto tasso di analfabetismo tra la popolazione adulta. Nonostante questa consapevolezza, l'ampia bibliografia sull'educazione popolare in Italia presenta ancora gravi lacune proprio in riferimento ad alcune zone meridionali, come quella del Subappennino Dauno, e ancora inedito e inesplorato è il patrimonio archivistico locale. Spesso, infatti, la storiografia lascia avvolte nel silenzio intere aree di studio erroneamente considerate di confine e prive di potere d'azione sui grandi mutamenti della storia. Ad un sapere universale bisogna, tuttavia, accompagnare necessariamente un sapere situato, pertanto tale lavoro, dopo un necessario excursus storico, volto a ripercorrere le principali tappe che hanno portato alla nascita e allo sviluppo dell'educazione popolare a livello internazionale e nazionale, si concentra volutamente su un contesto territoriale ristretto che, seppur in maniera nascosta e marginale, ha contribuito a fare la storia del Paese.

L'indagine muove dalla volontà di comprendere quali siano stati i principali fattori che hanno condotto alla nascita dell'educazione degli adulti; quali i fattori che hanno determinato nella popolazione dauna il bisogno di istruzione, per tanto tempo assente in tale realtà; se effettivamente la Scuola popolare abbia favorito l'alfabetizzazione della popolazione locale, compresa quella delle zone rurali più isolate, consentendo il raggiungimento di titoli di studio certificabili; se di fatto oggi l'educazione popolare degli adulti abbia abbandonato principi di mera alfabetizzazione per promuovere una formazione permanente dell'uomo e della donna.

Nel tentativo di rispondere in maniera esauriente ed efficace a tali interrogativi si è deciso di condurre l'indagine principalmente mediante due metodologie: l'approccio storico e l'approccio autobiografico. Pertanto lo studio bibliografico e l'analisi delle fonti archivistiche si sono intrecciati alla raccolta e all'analisi di fonti orali dirette. Lo studio dell'Unitre è stato, invece, effettuato direttamente sul campo, mediante l'osservazione e la partecipazione ai corsi e alle attività realizzate dall'Associazione, e successivamente ampliato anch'esso dalla raccolta di testimonianze orali.

Il lavoro di tesi si articola in cinque capitoli.

Il primo capitolo ripercorre la storia dell'educazione degli adulti dall'inizio del XIX secolo alla fine del XX secolo. La sua origine risale alla prima metà dell'Ottocento, quando in Danimarca nacquero le prime scuole popolari superiori. Nel corso del XIX secolo l'educazione degli adulti si diffuse in tutto il contesto europeo, mentre in Italia si cominciò a parlare esplicitamente di questa nuova tipologia di educazione negli anni precedenti al fascismo, quando aumentarono le campagne di lotta contro l'analfabetismo, che dilagava soprattutto tra la popolazione adulta del Mezzogiorno. In questo periodo, tra gli interventi più importanti per l'educazione della popolazione adulta, si collocano le scuole per i contadini dell'Agro romano istituite da Giovanni Cena (e dai coniugi Angelo e Anna Celli), le scuole serali promosse dall'ANIMI e, nel 1921, l'Opera contro l'Analfabetismo. La seconda guerra mondiale annientò ogni iniziativa democratica di

educazione popolare per adulti e solo nel 1947 si assistette alla realizzazione, in Italia, delle più importanti forme istituzionalizzate di educazione per adulti, tra cui spiccano i Centri di Cultura Popolare dell'UNLA e la Scuola popolare. Parallelamente anche nel contesto extraeuropeo si svilupparono iniziative tese a sensibilizzare la coscienza della popolazione adulta sul diritto di tutti all'istruzione, come, ad esempio, i Centri culturali di Recife di Paulo Freire. Negli anni Sessanta e Settanta il crescente aumento della tecnologia offrì un prezioso contributo alla lotta contro l'analfabetismo; si pensi al programma televisivo diretto da Alberto Manzi, *Non è mai troppo tardi*. In quegli stessi anni si verificò una svolta decisiva: nella Conferenza di Montreal l'educazione per gli adulti venne collocata all'interno della più ampia categoria dell'educazione permanente. Dagli anni Ottanta in poi l'educazione degli adulti non venne più connessa semplicemente all'istruzione e alla conquista dell'alfabeto, ma all'orientamento e al costante bisogno di aggiornamento dell'adulto, chiamato ad affrontare la società complessa.

Nel secondo capitolo l'attenzione si concentra sul contesto italiano dove, a partire dal secondo dopoguerra, divenne urgente il bisogno dell'alfabeto. All'indomani della seconda guerra mondiale, infatti, la cultura e l'educazione acquistarono un ruolo di grande rilievo per la rinascita della coscienza civile e dello spirito democratico del Paese. S'impose, dunque, la necessità di assicurare a tutti il diritto all'istruzione e tale urgenza si presentava non solo per la popolazione in età scolare, ma anche per la popolazione adulta, che a causa della guerra e della povertà aveva abbandonato la scuola o non aveva avuto la possibilità di accedervi. Fondamentale si rivelò l'intervento del Ministro Guido Gonella che, con D. L. 17 dicembre 1947 n. 1599, trasformato successivamente nella Legge 16 aprile 1953, n. 326, istituì la Scuola popolare per adulti, finalizzata da un lato ad alfabetizzare la popolazione adulta analfabeta e, dall'altro lato, a formare l'uomo di domani, consapevole dei suoi diritti e doveri di cittadino e lavoratore. Dall'analisi dei programmi amministrativi, condotta mediante fonti archivistiche, emerge subito l'indiscutibile unicità di questo tipo di scuola che, rivolgendosi ad utenza molto eterogenea e particolare, imponeva un ripensamento dei contenuti e delle metodologie didattiche. Ad un insegnamento astratto e nozionistico dovevano sostituirsi modalità di apprendimento attive e personalizzate, in grado di rispondere alle esigenze e agli interessi di ogni iscritto.

La Scuola popolare, istituita nell'anno 1947, restò attiva fino all'anno 1982 e nel corso di questi trentacinque anni andò modificandosi parallelamente alle trasformazioni del contesto socio-culturale.

Il terzo capitolo costituisce la parte centrale della ricerca ed è dedicato alle scuole popolari istituite nel Subappennino Dauno. L'indagine è stata condotta mediante un prezioso patrimonio archivistico ancora inedito, conservato presso l'Archivio della Scuola Primaria Edoardo Tommasone della città di Lucera. Le fonti fanno riferimento a 377 registri scolastici inerenti ai corsi popolari istituiti presso sei Comuni e nove zone rurali appartenenti prevalentemente al Subappennino Dauno settentrionale. La ricchezza di tali dati ha consentito di condurre uno studio completo e dettagliato, da cui è emersa una duplice visione dell'analfabetismo e del funzionamento delle scuole popolari locali: la prima, di carattere quantitativo, si è rivelata essenziale per analizzare il numero e la tipologia dei corsi, le caratteristiche degli enti promotori e delle sedi scolastiche, il numero, l'età, la condizione lavorativa e gli esiti scolastici degli alunni, gli interventi assistenziali del Patronato scolastico, il tasso di abbandono scolastico, il flusso migratorio locale, la disoccupazione magistrale e l'indice di analfabetismo locale che, dal 1947 al 1982, andò sempre più diminuendo anche grazie al contributo di tale istituzione.

Ben diversa la seconda visione, di carattere qualitativo, che ha mostrato un volto inedito della Scuola popolare, narrata e tramandata sotto forma di memorie di vita scolastica. Le pagine dei registri, infatti, oltre a fornire preziose informazioni sull'impostazione didattica e metodologica delle lezioni, hanno denunciato il cattivo funzionamento dei corsi, ostacolato soprattutto dalle condizioni fatiscenti dei locali scolastici, privi di arredo, di materiali, di luce e di riscaldamento, e dall'arretratezza delle zone rurali, il cui isolamento incideva profondamente sulla condizione culturale della popolazione e richiedeva ai docenti enormi sacrifici. Molto interessanti e commoventi, inoltre, sono le pagine dedicate agli alunni, che raccontano le motivazioni che li hanno spinti ad iscriversi ai corsi popolari, la continua lotta tra l'imbarazzo provato nel tornare da grandi tra i banchi di scuola e il forte desiderio di apprendere per migliorare la propria vita, la difficoltà di conciliare studio e lavoro, il rapporto di fiducia e complicità instaurato con i maestri e, infine, la gioia e la soddisfazione provate per il conseguimento del titolo di studio.

Oltre alle fonti d'archivio sono stati analizzati anche i manuali scolastici, che hanno permesso di delineare il modello educativo prevalente nei corsi e i programmi di studio. Si è riscontrato, a tal proposito, che ampio spazio veniva dedicato durante le lezioni al mondo del lavoro e alla vita quotidiana; pertanto si insegnava a scrivere una domanda di lavoro, a compilare un vaglia postale, un telegramma, ecc. Inoltre, soprattutto dagli anni Cinquanta agli anni Settanta, periodo nel quale si registrava un elevato flusso migratorio, molta attenzione veniva riservata alla corrispondenza epistolare e ai sistemi monetari e produttivi esteri.

La ricerca storica si è poi intrecciata a quella autobiografica attraverso la raccolta di interviste semi-strutturate somministrate a sette ex maestre e a sette ex alunni della Scuola popolare. Le testimonianze, contenute nel quarto capitolo, hanno fatto emergere il significato emotivo che tale esperienza ha assunto per coloro che l'hanno vissuta in prima persona.

La voce della maestre, oltre a soffermarsi sulle informazioni già rinvenute nei registri di classe, che inevitabilmente risultano ampliate e arricchite, ha evidenziato aspetti inediti e taciuti nei documenti ufficiali, come informazioni riguardanti lo stipendio percepito dagli insegnanti e l'opinione della società nei confronti della Scuola popolare. Interessanti, inoltre, gli spunti di riflessione sul comportamento eccessivamente e ingiustamente autoritario dei commissari durante gli esami finali e sul disorientamento dei bambini nel vedere i loro genitori tornare tra i banchi di scuola da adulti. La voce degli alunni, invece, ci ha portato a riflettere sulle condizioni storiche e sociali che hanno contribuito a far innalzare l'analfabetismo meridionale. Ogni intervistato ha fornito una doppia immagine di sé: una del bambino che è stato, a cui la guerra e la povertà hanno negato l'infanzia; l'altro dell'adulto che è diventato, costretto, proprio a causa delle ingiustizie subite, a tornare da grande a scuola. Si tratta, dunque, di storie drammatiche che ci hanno trasportato in una realtà molto dura, fatta di privazioni e sacrifici, ma che oggi diventano grandi esempi di forza, di coraggio e di umiltà.

Il quinto e ultimo capitolo è dedicato all'Università della Terza Età di Lucera, della quale si è cercato di delineare in maniera approfondita le finalità e il funzionamento per dare rilievo ad una realtà territoriale poco nota che arricchisce enormemente l'intera comunità. L'indagine si è svolta nell'arco di cinque mesi, durante i quali si è dato spazio all'osservazione di corsi e attività e alla raccolta di interviste narrative somministrate al Presidente, ai docenti e ad alcuni corsisti.

L'Unitre rappresenta un'evoluzione positiva dell'educazione popolare degli adulti che, inserita nella più ampia categoria dell'educazione permanente, oggi non ha più un carattere di necessità, ma di scelta e rappresenta una risorsa imprescindibile per l'essere umano, tesa a promuovere

un'elevata qualità della vita. L'educazione in età senile merita, inoltre, un'attenzione particolare in quanto da un lato consente di superare una concezione puramente funzionalista dell'apprendimento, la cui funzione sembra solo di preparazione alla futura vita professionale e, dall'altro lato, si pone in netta contrapposizione con una visione della vita intesa metaforicamente come "arco", secondo cui ad un'età evolutiva segue un'età involutiva.

Dopo aver ricostruito la storia dell'Unire di Lucera e dopo aver descritto il suo regolamento interno attraverso lo studio di fonti bibliografiche e legislative, l'attenzione si sposta sulle attività realizzate al suo interno. Queste ultime, oltre ad arricchire le conoscenze e le competenze pregresse dei corsisti, permettono ad ognuno di loro di poter esprimere se stesso attraverso forme e modalità differenti che coinvolgono il corpo, la mente e lo spirito. Infatti, i corsi toccano un'ampia gamma di tematiche come la letteratura, la medicina, la religione, la storia, la psicologia, il ballo, il canto, il teatro, la pittura, l'attività motoria, ecc. e tale ricchezza risponde alle esigenze e agli interessi di ogni partecipante. Le attività didattiche vengono poi arricchite da convegni, seminari e progetti realizzati mediante la collaborazione di istituti scolastici, associazioni, enti con i quali l'Unitre crea una vera e propria rete, inserendosi egregiamente nel tessuto sociale e culturale della comunità e assicurando un dialogo intergenerazionale continuo e costante. I docenti sono tutti volontari e dalle interviste è emerso che la loro motivazione è legata all'entusiasmo e all'interesse mostrato dai corsisti. Questi ultimi, attualmente, sono quarantacinque, uomini e donne di età compresa tra i sessanta e i novantatré anni e varia è la loro provenienza culturale e professionale. I motivi che li hanno spinti ad iscriversi all'Unitre sono essenzialmente due: la possibilità di continuare ad apprendere per mantenere la mente attiva e per aggiornarsi il più possibile e il desiderio di socializzazione. Si tratta di individui che nell'educazione permanente hanno trovato un antidoto contro la vecchiaia e una vera e propria cura che influisce positivamente sul loro benessere psico-fisico.

Il percorso condotto mediante tale lavoro di ricerca, dunque, ci ha permesso di riflettere maggiormente sul grande potenziale della cultura che in ogni epoca storica sembra essere la giusta risposta a tutte le esigenze dell'uomo.

Capitolo I

Origine e sviluppo dell'educazione popolare per adulti. Dall'inizio del XIX secolo alla fine del XX secolo

«Solo così ha senso l'alfabetizzazione; nella misura in cui, attraverso tutto uno sforzo di riflessione su se stesso e sul mondo nel quale e col quale vive, l'uomo arriva a scoprire che il mondo è pure suo, che il suo lavoro non è lo scotto da pagare per il fatto di essere uomo, ma un modo di amare, e di aiutare il mondo a diventare migliore».

Paulo Freire, *L'educazione come pratica della libertà*

1. Introduzione

La storia dell'educazione degli adulti appare strettamente interconnessa ai concetti di democrazia e libertà, intesi l'uno come sovranità del popolo, l'altro come lo «stato di chi non è prigioniero; [la] facoltà dell'uomo di agire e di pensare in piena autonomia»¹.

Non sempre però a questi due termini sono stati associati tali significati, soprattutto per quanto riguarda la libertà, che nel succedersi delle epoche storiche è stata interpretata in molteplici modi².

Ad esempio, in epoca settecentesca la partecipazione alla sfera politica spettava solo agli uomini aristocratici e gli esponenti del clero, dunque, più della metà del genere umano – uomini del popolo e donne – non poteva essere considerata “libera” né “cittadina”.

Solo nel 1793, con la Dichiarazione giacobina dei diritti dell'uomo e del cittadino, che tuttavia non entrò mai in vigore, ai contadini, agli operai e ai piccoli artigiani venne riconosciuta uguale dignità rispetto agli altri, anche e soprattutto per quanto riguarda la possibilità di istruirsi, definita nell'articolo 22 un “bisogno di tutti”³.

Dunque, l'accesso all'istruzione di tutti i cittadini e di tutte le cittadine rappresentò una tra le prime istanze democratiche ottocentesche; questo legame tra istruzione e democrazia risulta particolarmente significativo se si pensa al significato che il concetto di libertà assume oggi.

Se all'uomo e alla donna non vengono forniti gli strumenti per imparare a pensare in maniera autonoma, come possono definirsi “liberi”? Come può un uomo che non possiede la “parola” non essere prigioniero di un altro uomo che invece gode di questo privilegio? Come può una donna esercitare la sua sovranità popolare se non è in grado di comprendere il suo Paese, dal momento che per lei il Paese inizia e finisce tra le mura domestiche?

A partire dalla seconda metà dell'Ottocento e dai primi anni del Novecento alla continua crescita delle masse corrispose, dunque, un bisogno di trasformazione sociale, che cominciò ad essere avvertito non a caso dal popolo, in particolare dai lavoratori che rivendicavano le proprie libertà:

¹ T. De Mauro, *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Milano 2000.

² Cfr. A. Facchi, *Breve storia dei diritti umani*, Il Mulino, Bologna 2007.

³ Atto Costituzionale del 24 Giugno 1793 e Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del Cittadino, in: <http://www.dircost.unito.it/cs/docs/francia180.htm> consultato il 20-02-2016.

libertà di associazione, libertà sindacali, ecc. Libertà, però, ancora minate dall'ignoranza e dalla mancanza di cultura, che assoggettano sempre l'uomo analfabeta all'uomo istruito.

Nacque così l'esigenza di garantire agli adulti – uomini e donne – il diritto all'alfabeto e di costruire attraverso l'educazione un mondo che non è di pochi, ma di tutti coloro che lo abitano.

2. La nascita dell'educazione popolare per adulti a livello internazionale

«L'origine dell'educazione degli adulti è un'origine modesta»⁴. Nacque in Danimarca, nel 1838, quando il pastore protestante e pedagogista Nicolas Grundtvig, dopo aver trascorso cinque mesi con gli studenti del collegio Borch di Copenaghen, avvertì l'esigenza di formare una scuola popolare finalizzata non ad impartire semplicemente nozioni, ma ad «illuminare il popolo su se stesso»⁵. La scuola grundtvighiana, infatti, non forniva un diploma né un perfezionamento di tipo professionale, ma elargiva un'educazione orale fondata sulla storia del popolo.

Dieci anni più tardi, nel 1848, Christen Kold istituì, sul modello della scuola grundtvighiana, scuole per adulti (*hoiskøler*) destinate a contadini, in seguito anche a contadine, nelle quali l'insegnamento partiva dalle esperienze degli alunni e forniva elementi teorici solo in forma elementare⁶.

Si svilupparono così le prime scuole popolari superiori (*Folkehojskole*)⁷ per adulti dai diciotto anni in su e le università popolari danesi, il cui obiettivo era promuovere una formazione armonica e sviluppare la personalità dell'individuo.

Verso la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento l'educazione degli adulti si collegò con il movimento operaio, prima in Svezia, con l'Università Popolare di Brunnschwic, poi in Inghilterra con la nascita, nel 1903, della WEA (*Workers Education Association*). Quest'ultima, destinata agli uomini delle classi lavoratrici che lasciavano la scuola a quattordici-quindici anni, si proponeva di diventare un movimento di autoeducazione popolare e un ponte tra lavoro e scienza, sindacati, cooperative e università⁸. Parallelamente si svilupparono le università popolari tedesche, come quella di Lipsia e di Weimar, soppresse poi dal nazismo.

Le radici dell'educazione popolare francese, invece, hanno origine più antica e risalgono al 1720, anno in cui venne presentato all'Assemblea legislativa il Rapporto Condorcet, che sottolineava l'universalità dell'educazione che, non solo doveva essere aperta a tutti i cittadini, ma doveva attraversare tutte le età della vita⁹. A partire dal 1820 si svilupparono molteplici iniziative a favore della cultura del popolo e dieci anni dopo, nel 1930, venne fondata l'*Association polytechnique pour la développement de l'istruzione populaire*. Nel 1881 venne votata la legge sulla gratuità dell'insegnamento, divenuto obbligatorio e laico nel 1889. Successivamente si costituì la prima Lega per i diritti dell'uomo e nel 1892 sorsero le università popolari francesi.

Anche in Spagna, già all'inizio del XIX secolo, cominciò a diffondersi tra i politici liberali la preoccupazione relativa all'alfabetizzazione della popolazione adulta. Sono questi gli anni in cui

⁴ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, Edizioni Studium, Roma 1976, p. 4.

⁵ R. de Montvalon, *Un miliardo di analfabeti*, Armando Editore, Roma 1966, p. 73.

⁶ Ivi, p. 75.

⁷ I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 53.

⁸ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., p. 7.

⁹ Ivi, p. 8.

cominciò a svilupparsi una particolare sensibilità nei confronti dell'educazione popolare per gli adulti, che pian piano iniziò ad assumere un proprio assetto epistemologico¹⁰.

Nell'anno 1830, in Spagna, chiunque avesse voluto esercitare la cittadinanza avrebbe dovuto saper leggere e scrivere¹¹ e di conseguenza nacquero le scuole per adulti. La prima sorse nel 1838 per iniziativa delle autorità municipali, attraverso varie disposizioni del Governo Centrale¹².

L'educazione popolare, intesa come l'insieme di quei processi di formazione e istruzione che hanno per oggetto l'educazione della massa¹³, comprende iniziative di tipo formale, ovvero quelle regolate da norme amministrative, e iniziative di tipo non formale, ovvero attività con fini educativi estranee all'istruzione normativa¹⁴.

Le scuole per adulti spagnole rientravano nel primo tipo e si caratterizzavano come una replica dell'istruzione primaria, con le stesse metodologie utilizzate per e con i bambini, ed erano destinate alla popolazione che in età scolare non aveva frequentato la scuola dell'obbligo. Questo tipo di istruzione era caratterizzato da una normativa lacunosa e da una scarsa diffusione¹⁵.

In tale periodo il processo di industrializzazione richiedeva maggiori livelli di istruzione della popolazione, così, sia da parte del Governo sia da parte della cittadinanza, si cominciò ad avvertire maggiormente il bisogno di alfabetizzazione e si assistette ad un aumento progressivo della domanda di educazione popolare. Inoltre, l'industrializzazione creò una disuguaglianza molto più evidente tra le classi sociali e ciò costituì una minaccia per l'equilibrio della società, tanto che nelle scuole degli adulti si cominciò ad associare all'istruzione primaria anche la formazione morale¹⁶.

Queste prime iniziative non furono molto efficaci; infatti nella metà del XIX secolo circa il 70% della popolazione spagnola al di sopra del decimo anno d'età non sapeva né leggere né scrivere¹⁷.

Negli anni Settanta dell'Ottocento sorsero in Spagna le biblioteche popolari, che però si affermarono solo nei primi anni del XX secolo. Nonostante fossero in gran parte ubicate nelle scuole, non erano biblioteche propriamente scolastiche né tantomeno destinate alla popolazione della città ma, secondo gli obiettivi del Governo progressista, sarebbero dovute essere destinate agli operai e alla popolazione delle zone rurali, nelle quali la scuola e la cultura in generale erano di difficile accesso. Tali biblioteche furono considerate un'iniziativa fondamentale per l'aumento dell'alfabetizzazione tanto che cittadini, associazioni culturali, atenei, circoli cattolici, società operaie si adoperarono affinché fossero dotate di una quantità di libri sempre maggiore¹⁸.

Negli ultimi anni del XIX secolo si sviluppò in Spagna un'altra forma di educazione popolare, la *extensión universitaria*, sul modello di quella nata per la prima volta a Cambridge nel 1873, che

¹⁰ Cfr. A. Tiana Ferrer, *La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo*, in "Revista de educación", n. 294, 1991, p. 8.

¹¹ Cfr. J. L. Guereña, A. Tiana Ferrer, *Lecturas en medios populares. Del discurso a la práctica*, in "Revista Historia de la Educación", n. 20, Ediciones Universidad de Salamanca 2002, p. 31.

¹² *Ibidem*.

¹³ Cfr. P. Delgado Granados, *Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes*, in "Revista de Educación", n. 7, Universidad de Huelva 2005, p. 73.

¹⁴ Cfr. P. L. Moreno Martínez, *Educación popular en la Segunda República española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cratagena*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid 2008, p. 25.

¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 26.

¹⁶ Cfr. A. Tiana Ferrer, *La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo*, cit., p. 8.

¹⁷ J. L. Guereña, A. Tiana Ferrer, *Lecturas en medios populares. Del discurso a la práctica*, cit., p. 17.

¹⁸ Cfr. A. Tiana Ferrer, *La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo*, cit., p. 24.

svolgeva delle attività molto semplici, ma allo stesso tempo, alquanto articolate; si trattava di corsi di circa dieci-dodici lezioni in cui si approfondiva lo studio di varie discipline, quali storia, economia politica, arte, letteratura, scienze, ecc. e alle lezioni seguiva il lavoro individuale degli alunni¹⁹. In Spagna l'iniziativa di *extensión universitaria* più rilevante fu quella dell'Università di Oviedo (1898-1909), e in seguito si estese a Siviglia nel 1899, a Zaragoza nel 1900, a Salamanca nel 1901 e a Barcellona e Valencia nel 1902²⁰. Tali iniziative ebbero breve durata e già nei primi anni del 1900 entrarono in crisi²¹.

Ulteriori sviluppi dell'educazione popolare per gli adulti si ebbero a partire dal XX secolo.

2.1. *Il caso italiano*

In Italia si iniziò a parlare di educazione popolare degli adulti a partire dal XIX secolo, ma di fatto i percorsi di educazione popolare si strutturarono in modo più efficace solo nel XX secolo. Fino alla prima metà dell'Ottocento²² non vi è alcun cenno relativo all'educazione popolare "per adulti", della quale si ha notizia solo a partire dall'anno 1853, quando a Torino venne fondata «una Società di istruzione, di educazione e di mutuo soccorso fra gli insegnanti, con l'intento di

¹⁹ Cfr. D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi Editore, Torino 1954, pp. 346-349.

²⁰ Cfr. P. L. Moreno Martínez, *Educación popular en la Segunda República española*. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cratagena, cit., p. 31.

²¹ Oltre alle iniziative di alfabetizzazione, il contesto spagnolo presenta altre iniziative di educazione popolare, sviluppatesi tuttavia nel corso della prima metà del Novecento. Una delle più importanti è costituita dalle "Missioni Pedagogiche". Promosse durante la II Repubblica Spagnola, dal 1931 al 1936, si articolano in molteplici iniziative culturali ed educative per la popolazione rurale, tese a di promuoverne l'istruzione e il progresso. Il livello culturale della popolazione rurale risultava ancora molto basso rispetto a quello della popolazione cittadina, infatti, quando nel 1931 gli abitanti delle campagne furono chiamati a votare per la Repubblica si dimostrarono tutti contrari, a differenza dei cittadini che invece votarono a favore.

Manuel Bartolomé Cossío, fondatore del Patronato delle Missioni Pedagogiche nonché suo ispiratore, era fermamente convinto che il modo migliore per raggiungere un risultato concreto fosse quello di arrivare prima di tutto al cuore del mondo rurale. Occorreva avvicinarsi ai contadini con sensibilità, senza pretendere di distruggere i loro valori e i loro ideali, nel pieno rispetto delle loro tradizioni e credenze, di fatto molto diverse da quelle urbane. Era necessario civilizzare la campagna e, allo stesso tempo, salvaguardare le sue tradizioni. Per questo motivo, le Missioni Pedagogiche non completavano l'istruzione scolastica, ma offrivano una forma di educazione differente, per tutte le età. Più che istruire intendevano promuovere la cultura delle popolazioni rurali attraverso attività divertenti e stimolanti, come spettacoli teatrali e musicali, letture di testi, proiezioni cinematografiche, ecc. e favorire l'amore per la lettura attraverso la biblioteca itinerante. Fin dall'inizio la reazione del popolo fu totalmente positiva. Contadini e operai accorrevano da tutti i villaggi per accogliere i "missionari" e partecipare alle loro attività. Nel 1933 una serie di governi si succedettero al potere e lo sviluppo della Repubblica progressista spagnola e, di conseguenza delle Missioni Pedagogiche, fu fortemente colpito. I politici consideravano le Missioni Pedagogiche un mezzo potenzialmente propagandistico che non lasciava agire in modo indisturbato il governo di destra. Nel 1935, infatti, la CEDA (Confederazione Spagnola delle Destre Autonome) cominciò a paralizzare le attività del Patronato che l'anno seguente, con l'avvento della guerra civile (1936-1939), fu costretto a interrompere definitivamente la sua opera. Successivamente, lo sviluppo dell'educazione per gli adulti in Spagna fu arrestato dalla lunga dittatura franchista (1939-1975), che costrinse il Paese in un clima sanguinario e repressivo. (Cfr. E. Otero Urtaza, *Las Misiones pedagógicas. Una experiencia de educación popular*, Edición Do Castro, Sada 1982; AA. VV., *Las Misiones pedagógicas (1931-1936)*, Sociedad Estatal de Commemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes, Madrid 2006; P. L. Moreno Martínez, *Educación popular en la Segunda República española*. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cratagena, cit.; M. Boza Puerta, M. A. Sánchez Herrador, *Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas*, in "Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios", n. 74, marzo 2004, pp. 41-51; F. Canes Garrido, *Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República*, in "Revista Complutense de Educación", vol. 4(1), Ed. Universidad Complutense. Madrid, 1993, pp. 147-168.; J. Gimeno Perelló, *Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939)*, in "Revista F@ro", a. 7, n. 13, 2011).

²² Cfr. D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, cit.; L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, Giuffrè Editore, Milano 1975; A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit.

portare il contributo di un'esperienza diretta alla costituzione della scuola popolare»²³. Nell'ottobre dello stesso anno, in occasione del primo Congresso generale delle Società operaie (sorte nel medesimo periodo) tenutosi ad Asti, i lavoratori chiesero aiuto agli insegnanti per fondare scuole serali e domenicali²⁴. Dunque, «nella coscienza della classe lavoratrice, l'istruzione [...] prendeva rilievo insieme con l'esigenza di diritti politici e civili»²⁵.

Tuttavia nel 1859, anno in cui fu promulgata la legge Casati, la scuola popolare occupava solo una piccola parte della legislazione scolastica e «la cultura del popolo rimane[va] ristretta ad un'anemica scuola elementare senza neanche il completamento di quegli istituti che avrebbero potuto darle valore; e cioè il giardino d'infanzia e i corsi professionali»²⁶. Infatti «nel discorso del ministro, non [era] fatto alcun cenno ai tipi di scuola diversi da quello attuato, che sarebbero potuti risultare più idonei alla formazione di una genuina cultura popolare [...]. Non si vede[va] questo problema nei suoi nessi necessari con la formazione di tutto l'uomo nuovo capace finalmente di conquistare unità di interessi fra il suo lavoro e la sua cultura»²⁷.

Inoltre, concedendo l'autonomia amministrativa e didattica ai Comuni, la legge Casati non fece altro che aggravare la situazione scolastica, in quanto soprattutto i Comuni meridionali erano incapaci di far fronte alle spese per l'istruzione e ciò si rivelò dannoso per l'alfabetizzazione di massa.

Nel 1861, in seguito al raggiungimento dell'Unità d'Italia, «l'istruzione popolare divenne soprattutto un problema politico»²⁸, poiché la Nazione restava di fatto divisa e ampia era la differenza tra il Nord e il Sud, che «si dimostrarono affatto impreparati ad unificarsi moralmente, socialmente ed economicamente»²⁹. Infatti il 75% della popolazione meridionale in età superiore ai sei anni era ancora analfabeta³⁰, contro il 57% della popolazione settentrionale³¹. Pertanto «si era convinti che l'istruzione era premessa indispensabile per la formazione della coscienza nazionale»³², non ancora sviluppata nel Meridione, dove ad aggravare la situazione vi era il clero dell'ex Stato pontificio che «minacciava un'aspra resistenza alle norme dello stato unitario»³³ e continuando a gestire l'ambito scolastico, nel quale elargiva solo l'educazione religiosa, perpetuava l'ignoranza del popolo.

Divenne allora urgente il «diritto all'alfabeto»³⁴ quale strumento insostituibile per consentire agli uomini e alle donne di poter esercitare concretamente il diritto/dovere alla cittadinanza, ma anche «per difendere i valori universali della libertà e del rispetto della Persona: l'eguaglianza, la

²³ D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, cit., p. 344.

²⁴ Ivi p. 345.

²⁵ Ivi, p. 346.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Ivi, p. 281.

²⁸ E. Bosna, *Scuola e società nel Mezzogiorno. Il problema della alfabetizzazione di massa dopo l'Unità*, Puglia Grafica Sud, Bari 1986, p. 26.

²⁹ R. Del Giudice, *La piccola patria. Pagine di storia e cultura lucerine*, Catapano Grafiche, Lucera 2005, p. 54.

³⁰ Cfr. L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001; M. Pagella, *Cento anni di storia della scuola italiana*, Edizione U.C.I.I.M. (Unione Cattolica Insegnanti Italiani Medi), Roma 1958.

³¹ Cfr. AA. VV., *Analfabetismo nelle regioni del Sud*, in "Aggiornamenti sociali. Rivista mensile", a. VII, n. 3, marzo 1956, p. 183-188.

³² A. Arcomano, *L'analfabetismo nel Mezzogiorno*, in "Riforma della scuola. Rivista mensile", a. 22, n. 10, ottobre 1976, p. 12.

³³ D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, cit., p. 331.

³⁴ I. Loidice, *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 84.

giustizia, la solidarietà, la pace»³⁵. Tale interesse sorgeva soprattutto nella popolazione adulta di molti centri rurali, in particolare nel Meridione, sia per la necessità della leva militare sia per la possibilità di trovare lavoro all'estero. Pertanto il governatore di Bari, Alasia, nella relazione del 29 agosto 1861 esortò ad istituire ovunque scuole per adulti³⁶. Così si avviò la campagna di alfabetizzazione nelle province meridionali, ma fu del tutto inefficace, poiché le amministrazioni comunali, a causa della carenza di insegnanti, continuavano ad affidare le scuole alla Chiesa con le conseguenze suddette.

Nel 1866 aumentò l'attenzione per le scuole degli adulti e il ministro della P. I., Domenico Berti, non solo «riuscì a varare un decreto reale per sussidi di trecentomila lire alle scuole degli adulti [ma] giunse alla presentazione alla Camera [...] di un progetto legge con il quale chiedeva un finanziamento di 80.000 lire per le scuole degli adulti»³⁷. Tale progetto tuttavia non fu mai discusso in Parlamento.

Nel 1870 sorsero le Leghe per l'insegnamento, sul modello di quelle nate in Belgio dieci anni prima, che avevano lo scopo di promuovere la cultura tra le classi operaie tenendo in considerazione le loro esigenze; pertanto non avevano né carattere religioso né politico. L'iniziativa più diffusa delle Leghe fu quella delle biblioteche popolari itineranti, grazie alle quali molti operai entrarono per la prima volta in contatto con un libro; inoltre le Leghe organizzarono conferenze di scienza, politica e società e riuscirono anche ad aprire scuole serali, domenicali e professionali per gli adulti³⁸. Nonostante esse si fossero costituite prevalentemente nel Nord e del Paese (Verona, Torino, Bologna, Milano, Mantova, Ferrara, Roma) riuscirono a rendere più efficace la lotta contro l'analfabetismo, anche se ebbero una durata piuttosto breve, dato che molti lavoratori erano ancora sprovvisti degli strumenti basilari della cultura, ovvero la capacità di lettura e di scrittura.

Negli anni Settanta dell'Ottocento, in Italia, «su circa quattro milioni di ragazzi in età scolastica, si contava soltanto un milione e mezzo di frequentanti effettivi. Circa i cinque ottavi della popolazione crescente rimaneva quindi analfabeta»³⁹ e andava a costituire quella parte di popolazione adulta che negli anni successivi sarebbe dovuta essere alfabetizzata.

A partire dal 1880 fino alla fine del secolo la lotta contro l'analfabetismo si fece più intensa, soprattutto ad opera delle Società operaie, del Partito operaio italiano, sorto a Milano nel 1882, e delle Società Pedagogiche⁴⁰, ma si deve necessariamente attendere il XX secolo per poter assistere all'istituzione di veri e propri corsi statali di scuola popolare per gli adulti.

Come accadeva un po' ovunque in Europa, con l'avvento del Novecento l'interesse per l'educazione popolare degli adulti divenne molto più intenso anche in Italia, dove nella prima decade del secolo nacquero le università popolari (1901), che in realtà mantennero tale carattere solo nella denominazione, poiché erano frequentate per lo più da individui appartenenti alle classi più elevate e istruite. Nel 1906 se ne contavano cinquantuno, di cui solo due istituite al Sud (Bari-Campobasso)⁴¹. Esse furono create per promuovere l'educazione intellettuale di tutte le

³⁵ F. Frabboni, *Se non ora, quando la lifelong education?*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni. Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione", a. I, n. 1 (Ibridazioni), dicembre 2011.

³⁶ E. Bosna, *Scuola e società nel Mezzogiorno. Il problema della alfabetizzazione di massa dopo l'Unità*, cit., pp. 27-28.

³⁷ A. Arcomano, *L'analfabetismo nel Mezzogiorno*, cit., p. 12.

³⁸ D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, cit., pp. 350-352.

³⁹ Ivi, p. 349.

⁴⁰ Ivi, pp. 346-349.

⁴¹ Ivi, p. 416.

classi sociali. La necessità più urgente, però, restava quella di fornire alla massa analfabeta gli elementi culturali rudimentali.

Molto più importante fu la Direzione generale per l'istruzione primaria e popolare, istituita in seguito alla promulgazione della legge Orlando del 1904. Essa assunse «su di sé il peso di tutti i problemi insoluti che segnavano il passo da quaranta anni»⁴². Il direttore Corradini ritenne essenziale un esame dettagliato delle condizioni in cui si trovava la scuola italiana al fine di progettare un intervento più efficace; da tale indagine risultò che l'analfabetismo permaneva in tutti quei Comuni che non erano in grado di provvedere al sostegno economico delle scuole. Ad aggravare la situazione vi era il costante e ancora irrisolto conflitto tra Stato e Chiesa che, nonostante si contendessero il diritto all'educazione popolare, non furono capaci di esercitarlo in maniera efficace. Il risultato dell'inchiesta Corradini fu semplicemente teorico, in quanto si limitò ad accrescere l'attenzione dell'opinione pubblica riguardo ai problemi della scuola.

Risultati concreti ottenne invece l'iniziativa realizzata dai coniugi Anna e Angelo Celli che nel 1904 istituirono nell'Agro Romano una scuola festiva volta non solo ad alfabetizzare il popolo, ma anche a debellare la malaria. In seguito si unì alla sperimentazione il poeta Giovanni Cena, grazie al quale aumentò progressivamente il numero delle scuole. Nel 1912 l'istituzione assunse un carattere proprio e fu denominata *Le scuole per i contadini dell'Agro romano e delle paludi pontine*⁴³.

Un ruolo decisivo per la promozione dell'istruzione e dell'educazione popolare venne assunto dall'ANIMI (*Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia*), istituita nel 1910 sotto la presidenza onoraria di Pasquale Villani e quella effettiva di Leopoldo Franchetti⁴⁴. Nel 1908 furono visitate le zone colpite dal sisma – Sicilia e Calabria – e «ne uscì un quadro disastroso»⁴⁵, pertanto la nascente istituzione si prefissò i seguenti obiettivi:

- realizzare attività volte a migliorare le condizioni delle popolazioni meridionali, con particolare riferimento all'istruzione primaria e popolare, all'economia agraria e al credito al lavoro;
- sensibilizzare la nazione sui problemi e sulle difficoltà delle regioni meridionali;
- supportare economicamente il Meridione;
- sollecitare l'applicazione, da parte dello Stato, di leggi a favore del Mezzogiorno⁴⁶.

Particolarmente sentito fu il problema culturale; pertanto, dopo una prima fase «caratterizzata da un lavoro di conoscenza e di penetrazione nell'ambiente»⁴⁷, l'Associazione promosse, a partire dai bisogni e dalle attitudini delle persone, attività volte ad elevare moralmente e culturalmente le popolazioni meridionali. Rilevanti a tal proposito furono le “suole parallele”, strutture che

⁴² Ivi, p. 410.

⁴³ *Le scuole per i contadini dell'Agro romano e delle paludi pontine*, in: <http://catalogo.archividelnovecento.it/scripts/GeaCGI.exe?REQSRV=REQPROFILE&ID=115228> consultato il 12-02-2016.

⁴⁴ Cfr. F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Anicia, Roma 2012.

⁴⁵ Ivi, p. 18.

⁴⁶ Ivi, pp. 19-20.

⁴⁷ Ivi, p. 24.

cooperavano con la scuola di tipo tradizionale. In questa categoria rientravano le biblioteche, i centri culturali e i corsi per l'educazione degli adulti.

Le biblioteche popolari, istituite dall'ANIMI al fine di favorire la lettura e la diffusione del libro, erano di due tipi: uno rivolto a lettori meno esperti, quali alunni delle scuole elementari, operai e casalinghe delle scuole serali; un altro destinato ad un pubblico con un più alto grado di istruzione.

All'interno delle biblioteche più grandi nacquero i centri culturali, le cui caratteristiche rispondevano ai bisogni delle varie località e dell'utenza. Attorno alla biblioteca di Reggio Calabria, ad esempio, nel 1912 sorse una "Scuola libera popolare"⁴⁸, frequentata inizialmente da studenti e impiegati e successivamente anche da operai. Essa organizzava lezioni e conferenze su temi diversificati che potessero interessare ogni partecipante e per facilitare la comprensione dei contenuti anche da parte degli analfabeti cominciarono ad essere utili anche macchine da proiezione. Notevole fu il contributo che l'ANIMI offrì nel campo dell'educazione degli adulti, sia attraverso corsi di alfabetizzazione sia mediante corsi di formazione professionale per emigranti, operai e contadini.

L'associazione non tralasciò, inoltre, l'educazione femminile, «poiché, attraverso la formazione e l'istruzione di coloro che ricoprivano o avrebbero ricoperto il ruolo di mogli e madri, si sarebbe prodotta una elevazione dell'intera comunità sociale»⁴⁹.

Tuttavia l'opera più importante dell'ANIMI fu la creazione di scuole diurne, serali e festive e di un tipo di scuola popolare che rispondeva alle esigenze concrete del mondo contadino.

Dopo la seconda guerra mondiale l'Associazione continuò ad avere un ruolo rilevante nella ricostruzione di scuole e colonie per l'infanzia, nella formazione delle madri e nell'educazione degli adulti.

Maggiori sviluppi dell'educazione popolare in Italia risalgono al 1911, quando con la legge D'Adda-Credaro l'amministrazione scolastica passò sotto la tutela dello Stato e furono stanziati maggiori risorse finanziarie per la creazione di nuove scuole e per l'istituzione di corsi serali per gli adulti analfabeti, che in quel periodo erano ben quattro milioni al di sopra del dodicesimo anno d'età.

L'avocazione della scuola allo Stato ridusse i livelli di analfabetismo, che se nel 1911 era del 47%, nel 1921 raggiunse il 27%⁵⁰.

Dal 1915 al 1918 la guerra costrinse l'Italia in un clima di tensione e miseria che inevitabilmente provocò conseguenze negative sul sistema scolastico anche negli anni successivi, quando il problema dell'istruzione e dell'educazione si fece più grave, anche perché «l'America [...] accoglieva solo coloro che erano in grado di superare una elementare prova di lettura e di scrittura»⁵¹. Pertanto, a causa dell'insistenza dei reduci, il 2 settembre 1919 venne istituito dall'On. Guido Baccelli un Ente Nazionale per l'istruzione degli adulti analfabeti, che tuttavia non riuscì a funzionare. Un anno dopo il Commissario Generale per l'emigrazione fece aprire 800 scuole serali per adulti⁵² e dopo la soppressione dell'Ente creato da Baccelli, nel 1921, il Ministro Mario Orso

⁴⁸ Ivi, p. 42.

⁴⁹ Ivi, p. 49.

⁵⁰ D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, cit., p. 423.

⁵¹ L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, cit., p. 48.

⁵² *Ibidem*.

Corbino, con R. D. L. 28 Agosto 1921 n. 1371⁵³, istituì l'Opera contro l'Analfabetismo. Essa rappresentava

l'adempimento [...] di un preciso impegno contratto verso il Parlamento e verso il Paese da vari Ministri della P. I., che avevano avvisato la necessità, ormai improrogabile, di una azione contro l'analfabetismo di quanti non avevano potuto o voluto frequentare le scuole elementari nell'età dell'obbligo scolastico, oppure, avendole mal frequentate, ne erano usciti al 12° anno di età privi del certificato di *proscioglimento*, in uno stato di semi-analfabetismo, che con gli anni e le trascuratezze di una vita di lavoro li aveva ricondotti pressoché all'ignoranza assoluta del leggere, dello scrivere e del conteggiare nonché delle nozioni elementarissime indispensabili alla vita del cittadino.

Questo stato di ignoranza si dimostrava più assolutamente nocivo per coloro che intendevano emigrare e che, come per l'America del Nord, non lo potevano, causa il divieto di accesso agli analfabeti [...]. L'istituzione di Scuole diurne [...] come quella di Scuole serali e festive, rivolte a combattere l'analfabetismo degli adulti, costituisce il compito immediato dell'*Opera contro l'Analfabetismo*, alla quale è affidato altresì quello di istituire *scuole di completamento*, per coloro che hanno già il certificato di *proscioglimento*, al duplice scopo di non interrompere il loro contatto con la Scuola e di elevare la loro cultura, indirizzandola a pratiche di vita professionale, industriale o agricola⁵⁴.

Il comitato direttivo dell'Opera contro l'Analfabetismo si avvale dell'aiuto di quattro Associazioni, ad ognuna delle quali assegnò una zona d'azione: all'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno vennero affidate la Calabria, la Basilicata, la Sicilia e la Sardegna (13 province); alle Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine vennero affidate la Toscana meridionale, le Marche, l'Umbria, il Lazio e gli Abruzzi (13 province); al Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro la Campania e il Molise (6 province); alla Società Umanitaria Le Puglie (3 province)⁵⁵.

Nell'anno 1921-1922 funzionavano 213 scuole diurne, 319 scuole festive femminili e 2057 scuole serali⁵⁶.

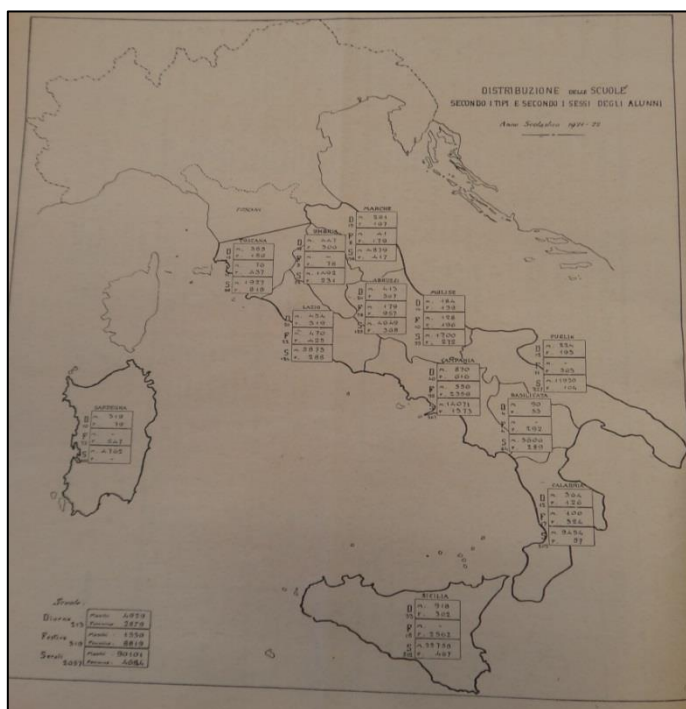


Figura 1: distribuzione delle scuole diurne, serali e festive istituite dall'Opera contro l'Analfabetismo nell'anno 1921-1922.

Fonte: Ministero per la Pubblica Istruzione, *L'opera contro l'Analfabetismo (R. D. L. 28 Agosto 1921, n. 1371). Relazione del comitato direttivo per l'anno scolastico 1921-22*, Tipografia delle Scuole, Roma 1923, p. 3, in ACL, b. 20, cat. IX, cl. 2, f. 7.

⁵³ Ministero per la Pubblica Istruzione, *L'opera contro l'Analfabetismo (R. D. L. 28 Agosto 1921, n. 1371). Relazione del comitato direttivo per l'anno scolastico 1921-22*, Tipografia delle Scuole, Roma 1923, p. 3, in Archivio Comunale di Lucera, b. 20, cat. IX, cl. 2, f. 7.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Cfr. L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, cit., p. 51; Ministero per la Pubblica Istruzione, *L'opera contro l'Analfabetismo (R. D. L. 28 Agosto 1921, n. 1371). Relazione del comitato direttivo per l'anno scolastico 1921-22*, cit.

Le difficoltà maggiormente riscontrate riguardarono la scelta di maestri, in particolare per la scuola serale, che richiedeva una preparazione differente e maggiori sacrifici da parte dei maestri, costretti a raggiungere zone rurali e a risiedere in strutture fatiscenti, e notevoli problemi con la fornitura dei materiali, che dovevano essere gratuiti, considerate le condizioni economiche in cui versava la popolazione, nonché adeguati alle diverse tipologie di scuole.

Nella fase di scrittura dei testi per le scuole popolari fu essenziale la collaborazione di illustri pedagogisti, tra cui Giuseppe Lombardo Radice, le cui conoscenze e competenze contribuirono non poco al funzionamento delle attività didattiche.

Particolarmente grave in quel periodo risultava l'elevato tasso di analfabetismo della popolazione adulta, pertanto maggiore attenzione fu riservata alle scuole serali e alle scuole pomeridiane e festive per le donne, che riuscirono ad ottenere risultati significativi nonostante le iniziali criticità.

Una di queste riguardò proprio l'utenza. Infatti le scuole serali inizialmente ridussero il tasso di abbandono scolastico poiché molte famiglie, allettate anche dalla gratuità dei materiali, iscrivevano i propri figli così da non dover rinunciare al loro contributo nei lavori campestri.

Le scuole festive, invece, non solo erano frequentate per lo più da ragazze semianalfabete, ma registrarono un minor numero di iscritte rispetto alle scuole serali, a dimostrazione dello stato di arretratezza culturale in cui si trovava la condizione femminile soprattutto nei paesi meridionali⁵⁷.

Nel 1923 l'Opera contro l'Analfabetismo venne soppressa e il lavoro fu portato avanti dagli Enti privati.

Le scuole per adulti furono definite prima "scuole provvisorie", poi "scuole non classificate" con R. D. 20 agosto 1926 n. 1667, al fine di distinguerle da quelle gestite dai Comuni e dallo Stato; in seguito, con R. D. 20 giugno 1935 n. 1196, divennero "scuole rurali", e passarono in gestione all'Opera Nazionale Balilla, infine "scuole rurali di Stato", con R. D. 14 ottobre 1938 n. 1171, per essere definitivamente sopresse il 30 settembre 1943⁵⁸.

La seconda guerra mondiale annientò ogni iniziativa democratica di educazione popolare per adulti. Occorre attendere il 1947 per la realizzazione, in Italia, di una delle più importanti forme istituzionalizzate di educazione per adulti, la Scuola Popolare avviata dal Ministro Guido Gonella, che verrà approfondita nel prossimo capitolo.

3. L'educazione "democratica"

Se lo scopo primario dell'educazione e della formazione coincide con la conquista di un pensiero libero e democratico da parte di tutti i cittadini, esso non poteva che essere contrastato e annientato dalle politiche dei regimi totalitari, che durante la seconda guerra mondiale detenevano il potere soprattutto in Europa.

Pertanto nel secondo dopoguerra urgeva, non solo nei Paesi europei, ma anche nel resto del mondo, un bisogno di ricostruzione. «Era naturale che in uno stato d'animo siffatto gli occhi si volgessero soprattutto alla scuola»⁵⁹, in quanto «strumento che sollecita lo sviluppo intellettuale

⁵⁷ Cfr. F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, cit.

⁵⁸ Cfr. L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, cit., p. 52.

⁵⁹ U. Spirito, *La riforma della scuola*, Sansoni Editore, Firenze 1956, p. 14.

dell'individuo»⁶⁰ e quindi esercita il pensiero libero, non condizionato dalla politica del consenso.

Il 1949, anno della conferenza internazionale di Elsinör, organizzata dall'Unesco dal 16 al 21 giugno, segnò «una seconda nascita dell'educazione degli adulti»⁶¹.

Negli interventi forte fu il richiamo alla rinascita, alla libertà e alla democrazia:

*L'eguaglianza dell'istruzione [deve] [...] restituire la libertà ed armare i cittadini contro i sofismi e le menzogne, contro gli inganni e le abilità delle propagande. Essere principio e mezzo di democrazia*⁶².

L'istruzione diveniva uno strumento per cambiare il mondo e un mezzo attraverso il quale i cittadini avrebbero potuto riconquistare la propria libertà.

*L'educazione degli adulti [...] non avrebbe ottenuto un tale successo se non avesse corrisposto ad una necessità storica [...]. La democrazia ha acquistato un contenuto più reale*⁶³.

Erano gli adulti, in particolare, ad avvertire il bisogno di educazione, senza la quale non avrebbero potuto essere protagonisti di un cambiamento storico necessario e urgente, e ciò sottolinea il forte collegamento tra la cultura, le condizioni di vita reale e la presa di coscienza dei lavoratori riguardo alla responsabilità nei confronti di se stessi e della società.

*Il senso dell'educazione degli adulti consiste semplicemente nel fatto che può liberare gli uomini e le donne dal sentimento di essere soli e privi di significato e disarmati*⁶⁴.

Come sottolinea Paulo Freire, «ciò che caratterizza il comportamento impegnato è la capacità di scelta, il che esige un clima di criticità»⁶⁵, inesistente nella coscienza di un uomo oppresso e sottomesso. Ed è proprio in virtù della libertà riconquistata che la scelta deve trasformarsi in azione. Dopo anni di potere, di assoggettamento e di manipolazione delle menti, era necessario ritornare ad essere uomini capaci di pensare e di agire autonomamente, non burattini manovrati dall'alto. E quale "arma" migliore dell'educazione poteva rendere gli uomini esseri pensanti e cittadini attivi?

L'educazione non solo avrebbe permesso a tutti, indistintamente, di essere protagonisti attivi del cambiamento, ma rappresentava l'unica garanzia contro il ripetersi di un periodo storico che aveva reso schiava l'umanità intera.

⁶⁰ R. Farné, Alberto Manzi. *L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna 2011, p. 126.

⁶¹ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., p. 13.

⁶² Intervento di Jan Guéhenno: *L'educazione popolare e la crisi della civiltà*, in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., pp. 16-18.

⁶³ Intervento di Joffre Dumazedier: *Contenuto dell'educazione degli adulti*, in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., pp. 18-19.

⁶⁴ Intervento di Sir John Maud: *Il significato dell'educazione degli adulti*, in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., pp. 19-21.

⁶⁵ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Linda Bimbi (a cura di), Mondadori, Milano 1973, p. 74.

4. I Centri di Cultura popolare in Italia e all'estero: tra alfabetizzazione ed educazione degli adulti⁶⁶

4.1. L'UNLA e i Centri di cultura popolare nel Mezzogiorno d'Italia

L'Italia, assente nel congresso di Elsinör, si inserì nel dibattito internazionale nel 1951, partecipando al "Convegno internazionale di studi sull'educazione degli adulti", indetto a Roma dall'*Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo* (UNLA).

Quest'ultima, costituitasi il 5 dicembre 1947⁶⁷ per combattere la «situazione del suddito, situazione che fame e miseria comporta»⁶⁸ e per la quale «vi poteva essere una sola strada: la cultura»⁶⁹, creò due anni dopo i Centri di cultura popolare attraverso i quali svolse la propria attività di ricostruzione in tutto il Mezzogiorno.

Nel Centro di cultura popolare, luogo di incontro per giovani e adulti analfabeti, non si insegnava solo a leggere e scrivere, ma si creava un reciproco rapporto di insegnamento/apprendimento tra maestro e allievo, quest'ultimo impegnato non solo nell'attività scolastica, ma anche in attività manuali, assistenziali, sanitarie e ricreative.

L'aver accolto come fondamento dell'attività educativa l'acquisizione del sapere attraverso l'alfabeto quale elemento di progressiva consapevolezza della cultura, l'averla realizzata secondo strutture aperte, consone alla mentalità e all'istanza dell'adulto, non solo ha dato un terreno chiaro e preciso alle attività ma ha portato l'UNLA a elaborare una nuova concezione nel campo dell'educazione degli adulti, mostrando, secondo il giudizio dell'Unesco, il legame tra alfabetizzazione ed educazione permanente⁷⁰.

Secondo l'UNLA l'alfabetizzazione da sola non poteva creare le basi per la democrazia, pertanto era necessario superare l'aspetto esclusivamente scolastico e promuovere una vera e propria «formazione umana»⁷¹, che per essere veramente efficace doveva rispondere alle esigenze concrete dell'adulto, del contadino, doveva comprendere prima di tutto le sue tradizioni, le sue condizioni di vita, il suo lavoro e attingere dall'ambiente locale i saperi che, una volta arricchiti e ampliati con la conoscenza dell'alfabeto, avrebbero condotto il soggetto ad una nuova interpretazione della realtà⁷².

A tal fine non bastava insegnare a leggere e a scrivere, ma occorreva promuovere l'acquisizione di un pensiero critico che avrebbe permesso all'uomo di «cogliere gli appelli del suo tempo»⁷³ per intervenire nella storia non da spettatore, ma da soggetto attivo.

Significative sono le parole di quanti hanno frequentato i Centri della Basilicata, riportati nell'illustre volume di Anna Lorenzetto:

Noi qui in queste deserte campagne [...] sacrificiamo la nostra vita peggio degli animali, perché noi sentiamo, vediamo, ma gli animali non tengono quell'intelletto che abbiamo noi, e non si

⁶⁶ Nel seguente paragrafo vengono analizzate solo le principali e più importanti iniziative riguardanti l'educazione popolare per adulti.

⁶⁷ Cfr. L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, cit., p. 67.

⁶⁸ A. Lorenzetto, *La scuola assente*, Laterza, Bari 1969, p. 12.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Ivi*, pp. 226-227.

⁷¹ L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, cit., p. 68.

⁷² Cfr. D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotta all'analfabetismo» (1947-1977)*, Guaraldi Editore, Firenze 1977, p. 64.

⁷³ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 52.

disturbano, ma noi che parliamo, conosciamo tutto, quando non abbiamo dove sfruttare la nostra intelligenza non sappiamo come fare, a chi ci dobbiamo rivolgere [...]. Dopo fatto la terza elementare, volevo continuare a impararmi di più, e non si poteva, prima che dovevo pensare a zappare la terra, poi secondo non esisteva in campagna una scuola superiore alla terza classe, perché in campagna non poteva esistere⁷⁴.

Le parole di questo contadino manifestano una duplice denuncia: in primo luogo nei confronti della condizione disumana cui era costretto l'uomo del Sud, oppresso dalle fatiche del lavoro e, nello stesso tempo, dall'incapacità di reagire a favore di un cambiamento; in secondo luogo nei confronti dell'isolamento della popolazione di campagna, privata perfino della presenza di una scuola. È significativa, inoltre, la mancata accusa nei confronti di uno Stato indifferente a tali problematiche; se in campagna non vi era una scuola superiore non significava che *non poteva esistere*, e solo mediante l'acquisizione di un pensiero critico l'uomo avrebbe potuto prenderne consapevolezza e combattere per ottenere tale diritto.

Amiamo il Centro che ci dà una buona cultura e una storia che leggeranno i nostri figli, che possano capire quali sacrifici abbiamo affrontato senza sapere leggere né scrivere e parlare e capire quel che si diceva [...]. I giorni passano e non è mai troppo tardi a imparare a leggere e a scrivere e conta poco a essere vecchio piuttosto la bona volontà del cittadino⁷⁵.

Questa non è solo la testimonianza di uno dei tanti studenti che hanno frequentato i Centri di cultura, ma un vero e proprio insegnamento per le generazioni future, chiamate a valorizzare la scuola e l'istruzione anche in virtù dei sacrifici affrontati da coloro che per tanto tempo non ne hanno potuto usufruire e un elogio nei confronti di un'educazione in grado di attraversare tutte le età della vita, in quanto risorsa fondamentale dell'essere umano.

Io penso che la civiltà e la libertà e la scienza in questi ultimi dieci anni hanno fatto un gran passo. L'uomo oggi per merito di questi Centri di cultura popolare ha appreso cognizioni utili e con ciò non deve andare ad inchinarsi al dotto per farsi qualche lettera⁷⁶.

I Centri di cultura popolare garantiscono maggiore autonomia all'individuo modificando la perseverante condizione di asservimento dell'uomo analfabeta rispetto all'uomo istruito, dettata dalla mancanza di cultura.

A me piace abbastanza questo Centro di cultura popolare, [...] anche i vecchi ne gioiscono, non per loro ma per i suoi figli i suoi nipoti. Per esempio, mio padre ieri sera quando ho tornato a casa mi disse perché ti si ritirato così tardi, e io gli disse sono andato a scuola, mio padre disse a scuola sei andato 5 anni, ai avuto il diploma della quinta elementare, e non si deve più andare che quello che ti urge ce l'ai, voleva dire la licenza della quinta elementare. Io gli ho risposto

⁷⁴ S. Michele di Donato, abitante delle campagne della Basilicata, in A. Lorenzetto, *La scuola assente*, cit., pp. 40-42.

⁷⁵ L. Carmine, abitante di Savoia di Lucania e allievo di un Centro di cultura popolare, in A. Lorenzetto, *La scuola assente*, cit., p. 64.

⁷⁶ D. P. Giovanni, abitante di Roggiano Gravina e allievo di un Centro di cultura popolare, in A. Lorenzetto, *La scuola assente*, cit., p. 72.

ma questa scuola di oggi, non mi serve per insegnarmi a leggere e scrivere ma mi porta a conoscenza la civiltà, ci porta alla praticità della vita che a me mi urge che ci è di fronte un avvenire. E che vi spiega mi disse mio padre. Io gli ho risposto ci spiega tutto quello che noi oggi non sappiamo, prima ci spiega come si rispettano i genitori, come si deve comportare con il prossimo, insomma tutti i doveri dell'uomo, secondo in queste leggi di oggi quali sono i nostri diritti che ci aspettano e perché noi non abbiamo mai nulla, e perché questo, vi domando a voi dissi a mio padre, mio padre mi a risposto perché non sappiamo chiedere nulla. Bravo gli dissi a mio padre, e perché mi ai detto di non andare a scuola, non è per il motivo di non saperle chiedere nemmeno io? Nò non è per questo il motivo, è perché io non sapevo di tutto ciò, ora tu devi frequentare che questo ti è utile, se questo fosse stato da anni il nostro paese non si trovava alla condizioni in cui oggi si trova, e io non ti avrei risposto così⁷⁷.

È attraverso le parole della figlia che quest'uomo scopre l'importanza della cultura, che va al di là dell'istruzione e dell'alfabetizzazione. Saper leggere e scrivere non basta se si vuole comprendere pienamente i propri diritti e lottare per rivendicarli; occorre invece una formazione più ampia che insegni agli uomini il valore della libertà e il senso della propria esistenza nel mondo, poiché solo nella misura in cui l'uomo comprende il mondo e il suo ruolo nella realtà, riconosce la propria capacità di empowerment⁷⁸.

Da piccola la mia mamma non mi à mandata mai alla scuola perché stavo in campagna [...]. Quando io è sentito che ci sono queste scuole serali sono andata a pregare mia mamma [...] con le lacrime agli occhi che finalmente mi à fatto andare [...]. Quando sono entrata in questo Centro ho trovato questa maestra [...] mi à fatto tre mesi di scuola e io in tre mesi ho imparato a leggere. Ora mi sento felice perché alla domenica leggo il libro della Messa, il giornale e per le strade so leggere tutto quello scritto sul muro mentre prima ero cieca⁷⁹.

Come può una donna vissuta sempre nella miseria sentire il bisogno di cambiamento? Solo nel momento in cui si scoprono i vantaggi dell'istruzione, quest'ultima viene avvertita come una necessità e diviene fonte di ulteriore apprendimento.

Alcuni dirigenti dei Centri di cultura popolare scrivevano:

Gli agricoltori conducono un'esistenza di privazioni e di stenti, vivono nella completa ignoranza, sono sfiduciati a causa delle continue illusioni e per questo sono diventati maligni. L'idea del progresso per loro è un'utopia [...]. La notizia [di apertura del Centro] fu accolta con scetticismo, e qui sento il dovere di giustificare i miei contadini [...]. Era inconcepibile per essi che noi senza lucro personale, prestassimo la nostra opera. Quei pochi che frequentavano, ascoltavano la nostra lezione con un silenzio solenne [...]. Trascorso il primo mese, [...] tutti arrivarono in massa⁸⁰.

⁷⁷ T. Vincenzo, abitante di Roggiano Gravina e allievo di un Centro di cultura popolare, in A. Lorenzetto, *La scuola assente*, cit., pp. 87-88.

⁷⁸ Cfr. N. Hartmann, *Ontologia dei valori*, G. D'Anna (a cura di), Morcelliana Editrice, Brascia 2011.

⁷⁹ P. Carmela, abitante di Villa S. Giovanni e allieva di un Centro di cultura popolare, in A. Lorenzetto, *La scuola assente*, cit., pp. 88-89.

⁸⁰ Antonio Casazzone, uno dei dirigenti del Centro di cultura popolare di Pedivigliano (Cosenza), in A. Lorenzetto, *La scuola assente*, cit., pp. 150-152.

Le politiche totalitarie e i successivi governi, incapaci di supportare il Mezzogiorno, nonché la miseria e l'ignoranza avevano favorito, soprattutto nelle popolazioni del Sud, l'esplosione di un sentimento ostile nei confronti dell'istruzione e di un atteggiamento restio verso chiunque offrisse loro la possibilità di un cambiamento. Ciò giustifica la difficoltà dei dirigenti e dei maestri dei Centri i quali, prima di educare la popolazione, hanno dovuto innanzitutto lottare contro una mentalità conservatrice e mostrare i vantaggi che la cultura avrebbe portato nella vita di ognuno.

*Cara gente semplice e primitiva, è bastata una promessa mantenuta, una sola istituzione fatta, e la vostra fiducia è ritornata. Essi guardano il Centro alla stessa guisa di come si guarda un tempio*⁸¹.

Solo dopo aver compreso l'utilità dell'istruzione essa diviene necessità e bisogno per la popolazione.

*Mi viene in mente un episodio che si racconta di Pitagora. Si dice che quando egli manifestò l'intenzione di aprire una scuola, in un primo momento non trovò discepoli. Poi si decise a pagare lui gli allievi, e allora tutti affluirono. Senonché dopo un mese Pitagora comprese che qualche cosa di nuovo si era creato, e disse che non lui, ma gli allievi avrebbero dovuto pagare. Il bisogno della cultura e del sapere incomincia dopo che lo si sia intraveduto*⁸².

In queste testimonianze forte è il richiamo alle teorie della pedagogia critico-trasformativa, secondo cui ogni cambiamento può verificarsi solo se si realizza una riflessione critica, che ha necessariamente origine nel contesto in cui il soggetto vive⁸³. Pertanto «il vero aiuto da dare all'uomo consiste nell'aiutarlo ad aiutare se stesso, [...] nel farlo agente del suo stesso recupero, nel collocarlo in una posizione critica di fronte ai suoi problemi»⁸⁴.

Non può esserci alfabetizzazione senza coscientizzazione.

4.2. *L'esperienza di don Milani nel Settentrione italiano. La scuola popolare e il centro culturale di San Donato di Calenzano*

Prima di istituire la più nota Scuola di Barbiana, don Lorenzo Milani iniziò ad occuparsi della formazione degli adulti analfabeti di S. Donato di Calenzano, dove venne inviato nel 1947. In quello stesso anno, il Ministro della Pubblica Istruzione, Guido Gonella, istituì in Italia le scuole popolari per adulti. In esse don Milani trovò «uno strumento per raggiungere l'elevazione culturale e civile del suo popolo»⁸⁵. Per questo motivo iniziò ad avvicinare i giovani parrocchiani, contattandoli famiglia per famiglia e spiegando loro il valore di questa iniziativa.

⁸¹ Luigi Pasciuzzi, uno dei dirigenti del Centro di cultura popolare di Pedivigliano (Cosenza), in A. Lorenzetto, *La scuola assente*, cit., pp. 154-155.

⁸² Luigi Carrus, uno dei dirigenti del Centro di cultura popolare di Siniscola (Nuoro), in A. Lorenzetto, *La scuola assente*, cit., p. 142.

⁸³ Cfr. P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 1997.

⁸⁴ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 68.

⁸⁵ D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Negarine di S. Pietro in Cariano (Verona) 1996, p. 85.

Riuscì così a formare una scuola serale per coloro che non possedevano la licenza elementare. Erano prevalentemente contadini ed operai dai quindici ai venticinque anni⁸⁶; «la maggior parte aveva la 5° elementare, ma c'era anche chi si era fermato prima e chi aveva qualche anno di scuola oltre la 5°»⁸⁷. Si trattava dunque di quello strato della popolazione meno privilegiata per cui don Milani si era battuto durante tutta la sua vita.

Per don Milani la scuola rappresentava un «riscatto sociale e umano per colmare ritardi di sempre, tra i ricchi e gli emarginati e per superare i muri classisti innalzati dai privilegiati»⁸⁸.

Egli sosteneva che la classe dirigente per millenni aveva continuato ad ostacolare l'interesse dei poveri nei confronti dell'istruzione non consentendo loro l'accesso alle scuole oppure rendendole inefficaci e lontane dagli interessi concreti del popolo e non offrendo loro le possibilità economiche per frequentarle. In tal modo l'Italia sarebbe continuata ad essere retta da poche persone, istruite e ricche, mentre tutti gli altri sarebbero rimasti spettatori passivi, incapaci di difendersi e di reagire.

Don Milani accusava la scuola tradizionale di vivere “fine a se stessa”⁸⁹ e questo era riscontrabile nella scelta dei programmi, lontani dalle esigenze e dagli interessi reali dei suoi allievi, nell'orario, che non rispettava i tempi dei contadini e dei lavoratori, e nel disinteresse verso coloro che restavano indietro, dei quali i maestri perdevano ogni traccia poiché considerati ormai persi e irrecuperabili.

Accusava inoltre la scuola di imporre una cultura dominante, quella contenuta nei libri, «scritti dalla parte padronale»⁹⁰, senza voler conoscere prima di tutto la *cultura umana*, quella posseduta dai «nove decimi del mondo [...] e [che] nessuno è riuscito a scriverla, dipingerla, firmarla»⁹¹.

Secondo il parroco fiorentino l'unico elemento che rendeva la cultura dei poveri *non inferiore*, ma *diversa*, era costituito da un solo limite: la mancanza della parola.

Questa cultura diversa [...] privata della parola, immersa nella timidezza, non trova espressione; ma è ricchissima ed è dotata di valori genuinamente cristiani che la rendono preferibile alla cultura dominante. È la cultura dei poveri [...] di tutti quei contadini, salariati, operai che per anni hanno vissuto, pianto, gioito, si sono ammalati, hanno sperato, hanno educato figli, costruito strade, case, ponti, piramidi e colossei senza lasciare traccia di sé che il proprio lavoro. Erano uomini che pensavano e provavano sentimenti, ma sfortunatamente non erano dotati della parola e quindi i loro pensieri e i loro sentimenti non sono stati fissati per iscritto e non ci sono rimasti⁹².

Pertanto il suo fine principale era quello di creare una scuola in grado di “dare” la parola, intesa come «la chiave che apre tutte le porte»⁹³, a coloro che “per disgrazia” non la possedevano, affinché potessero giudicare autonomamente il mondo e combattere per renderlo più giusto.

Nella scuola di S. Donato, infatti, don Lorenzo abbandonò tutte le altre materie e si dedicò principalmente alla lingua e alle lingue: «Mi richiamo dieci, venti volte per sera alle etimologie. Mi

⁸⁶ Cfr. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit.

⁸⁷ Dall'intervista a Maresco Ballini, Mario Rossi, Bruno Bernabei, ex allievi della scuola popolare di S. Donato, in D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, cit., p. 172.

⁸⁸ Don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 2005, p. 151.

⁸⁹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1996, p. 24.

⁹⁰ Ivi, p. 78.

⁹¹ Ivi, pp. 116-117.

⁹² Don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, cit., p. 4.

⁹³ Ivi, p. 19.

fermo sulle parole, glielo seziono, glielo faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi»⁹⁴.

La scuola popolare doveva garantire una preparazione culturale di base, ma doveva anche essere pratica e concreta al fine di far conseguire agli allievi un titolo fruibile nel lavoro, pertanto le lezioni e i corsi, tenuti dallo stesso don Milani, ma anche da maestri esterni, «scaturivano dal confronto con i fatti della vita quotidiana e con l'esperienza dei ragazzi»⁹⁵.

Due delle attività principali della scuola popolare di S. Donato erano la lettura del giornale e le conferenze del venerdì.

Il quotidiano era lo strumento didattico privilegiato da don Milani (oltre ai dischi per imparare le lingue), perché attraverso l'utilizzo del giornale era possibile approfondire temi di attualità, analizzare le incongruenze scaturite da fini ideologici, spiegare il significato delle parole e della lingua e sviluppare nei suoi allievi quel senso critico che avrebbe permesso loro di diventare cittadini consapevoli e attivi.

Le conferenze del venerdì costituivano invece delle occasioni di approfondimento e di confronto per i contadini e gli operai, stimolati a discutere di molteplici temi con gli esperti invitati a tenere la conferenza. Le sere precedenti al giorno fissato la classe studiava l'argomento che si intendeva approfondire e preparava le domande per i relatori. Don Milani era attento che professori e specialisti non prevaricassero sui suoi studenti, perché la finalità di queste conferenze consisteva nel far acquisire "sicurezza e disinvoltura" ai contadini e agli operai, affinché si sentissero pronti a comunicare non solo con i loro pari, ma anche con gente colta.

Alla fine del corso coloro che avevano raggiunto un numero sufficiente di presenze erano chiamati a sostenere un esame, svolto sotto il controllo di un direttore didattico.

Il metodo utilizzato presso la scuola di S. Donato viene descritto e narrato dalle parole degli ex allievi e degli ex maestri, oggi pubblicate in una delle opere più note di don Milani:

La sua [di don Milani] vecchia idea fissa [...] [era] che a noi ci manca solo l'italiano.

Ma noi sul principio non ci si voleva credere. S'era sempre a chiedergli aritmetica e problemi specialmente i meccanici volevano sempre il disegno tecnico e Gianfranco voleva la stenografia e basta, perché gli avevano detto che trovava lavoro e Gigi voleva l'avviamento tutto completo e Mino diceva che ci vogliono i volumi e la radice quadra per il concorso delle ferrovie e don Lorenzo per contentarci cominciava un po' qualcuna di queste cose, poi gli veniva noia e su una parola sola ci stava un'ora. Una parola da nulla diventava un mondo, ci diceva di dove veniva e come la si può usare e mille frasi diverse in cui serve e tutte le sfumature dei suoi significati e come la si ritrova in altre lingue e come si compone con altre parole e quante altre parole ne deriva, finché s'era fatto mezzanotte e le penne erano ancora da intingere e i quaderni bianchi e la radice quadra vi prometto che si farà domani sera. [...] E Romano una sera che il cappellano dal disegno era entrato a parlare delle nebulose disse: "Ma qui mi pare che da un discorso si va sempre in un altro e non si fa mai nulla". E lui rise e disse: "Chi non si fida di me si levi dai piedi. [...] Io so che vi occorre solo la lingua e la lingua è fatta di parole di tutte le materie diverse messe insieme. Se ti insegnassi solo a disegnare saresti una bestia che disegna e non serviresti né a te né a nessuno. Te invece devi diventare un Uomo che disegna".

E noi si faceva fatica a credergli e al principio si contrastò tanto. Poi [...] venne per esempio un pittore a parlarci e gli venne detto "sinfonia di colori" e il cuore ci dette un sussultone perché quella parola ormai per noi era cosa di casa. E un'altra volta parlò un sindacalista e disse "disoccupazione frizionale" che la frizione s'era studiata proprio la sera innanzi sul motore e ci s'era fermati come sempre sulla parola. E un'altra volta volle per forza che si imparasse a disegnare in prospettiva e manco a farlo apposta poche sere dopo capitò che la usò lo storico che ci parlava della Rivoluzione Francese e disse "prospettive storiche" [...] e in quei momenti

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, cit., p. 99.

si vedeva i visi dei ragazzi più novellini illuminarsi tutt'a un tratto come quando si incontra inaspettatamente una persona che si conosce e a ripensarci ci si accorge che le si vuol bene. Si voleva bene a delle parole! roba da pazzi e pure era proprio così.

A un certo punto leggere la prima pagina d'un giornale [...] ci diventò come incontrare un branco immenso e fitto fitto di vecchi amici, luoghi, persone, date, vocaboli, radici, era tutto un brulichio di roba viva, un intrecciarsi di cose diverse che ricascavano tutte lì insieme, era la lingua insomma, quella di cui ci aveva parlato tante volte don Lorenzo, la famosa chiave per tutti gli usci, come diceva lui.

Quando di arrivò a capire questa cosa ci parve d'essere nati d'allora alla vita, come uno che è stato cieco 17, 18, 20 anni e gli rimettono gli occhi e dice: "Ho perso tant'anni" e allora vuol vedere tutto e sapere tutto e non si stanca mai e le cose di prima non gli fanno più di nulla. Don Lorenzo ormai è tanto che non lo dice più di non andare a giocare a carte o al cine, s'è inteso da noi perché siamo noi ormai che s'ha fretta di non perdere tempo e di sapere altre cose [...].

E sento che qualcuno ha detto che un prete non doveva fare scuola [...] ma noi che da un prete abbiamo avuto aperti gli occhi non si dirà mai così [...] perché ognuno di noi sapeva tante cose sue segrete che non sapevano i suoi compagni e cioè che il famoso mezzo di espressione, che ora abbiamo in mano basta per vivere, era stato anche una finestra spalancata tra noi e uno che è cristiano e è prete e se s'è potuto finalmente parlargli come si parla solo a noi stessi questa era per ognuno di noi anche la soluzione di mille problemi di ogni genere di quelli che tenevamo in corpo già prima di aver avuto la scuola e di quelli che via via ci metteva in cuore la scuola stessa e gli incontri nuovi che la scuola ci faceva fare. E tutto questo ce l'ha dato la scuola⁹⁶.

Nella parola don Milani trova un mezzo per l'emancipazione dell'analfabeta, attraverso l'istruzione gli offre la possibilità di poter esprimere il proprio pensiero, che non è inferiore a quello dell'uomo istruito, ma soltanto inespresso.

Maresco Ballini, Mario Rossi e Bruno Bernabei, in un'intervista condotta da Domenico Simeone, raccontano quanto segue:

Mario: È stata un'esperienza che ci ha arricchito molto, noi tante cose le avevamo dentro, le sentivamo, ma non riuscivamo ad esprimerle. Una limitazione dei poveri è il non riuscire a comunicare.

La scuola popolare ci ha fatto capire che invece era veramente possibile [...], ci ha dato [...] la consapevolezza che anche noi avevamo qualcosa da dire non meno importante di quello di chi è abituato a dominare.

Maresco: Il suo [di don Milani] impegno educativo verso di noi non è stato programmato freddamente a tavolino, ma è nato e si è sviluppato partendo da un lato dalla nostra condizione di ignoranza, che don Lorenzo considerava suo dovere superare, e dall'altro dalla sua convinzione che elevando il livello culturale del suo popolo avrebbe dato maggiore efficacia alla sua attività pastorale [...]. La gestione della scuola popolare era piuttosto complessa a causa dell'eterogeneità di noi ragazzi. Era necessario che alcune materie [...] venissero fatte per gruppi separati. A questo scopo don Lorenzo utilizzò la legge delle scuole popolari e si fece mandare un maestro dal Provveditore. In pratica la prima parte della scuola, cioè dalle 20,30 alle 22 circa si svolgeva in classi separate mentre dalle 22 in poi ci si riuniva tutti insieme per affrontare i più svariati argomenti, con don Lorenzo che spiegava e guidava le discussioni.

Bruno: Qui la sera con i ragazzi più grandi non è che si scriveva molto: un colloquio, una discussione, una conversazione per poi arrivare a delle cose concrete. Si metteva in risalto come tutti i giornali durante le elezioni siano incompleti e dicano mezze verità.

Maresco: Una attività che fu inserita poco tempo dopo della scuola popolare fu quella di ascoltare i dischi di Francese [...]. Anche la musica classica [...] riusciva a farci amare [...]. Tutto ci veniva spiegato. E anche l'astronomia, le scienze, la storia, ecc. ci riempivano di gioia e di soddisfazione perché riuscivamo a capire cose considerate fino ad allora impossibili per noi⁹⁷.

⁹⁶ Lettera di Benito Ferrini, in Don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, cit., pp. 30-33.

⁹⁷ Dall'intervista a Maresco Ballini, Mario Rossi, Bruno Bernabei, ex allievi della scuola popolare di S. Donato, in D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, cit., pp. 169-182.

Attraverso la lettura dei giornali don Milani mostrava ai suoi alunni il grande potere della parola, che in base a chi e a come la utilizza può divenire un'arma per manipolare la mente del popolo, nonché un mezzo mediante il quale quest'ultimo può rivendicare i propri diritti e difendersi da chi utilizza il potere a suo sfavore.

Umberto Betti, insegnante presso la scuola popolare di S. Donato nell'anno scolastico 1949-1950, afferma:

Quello che si faceva a scuola era poco più che alfabetizzazione oltre ad affrontare i problemi sociali della zona. Era una buona scuola serale per adulti e per giovani [...]. La scuola si teneva in una sala della canonica, sistemata alla buona con tavoli e sedie. Io preparavo l'argomento, facevo un po' di programma, ma in modo poco scientifico.

Poi ci si trovava e quando non facevano domande i ragazzi era don Milani che chiedeva. Si approfondiva l'argomento, si scriveva, si parlava di scienze. Nelle serate di bel tempo si usciva all'aperto e si continuava a parlare, per cui si continuava la scuola anche fuori. Finita la lezione ufficiale parlava più lui di me. Si correggevano i compiti e si faceva tutto ciò che si fa in una normale scuola, con grande modestia⁹⁸.

Per don Milani la lingua era il mezzo mediante il quale si poteva approfondire ogni disciplina e affrontare tutti i problemi concreti della vita dell'uomo, che a loro volta potevano essere studiati e risolti consapevolmente.

Gli allievi del cappellano, però, erano solo gli abitanti di S. Donato; gli altri analfabeti – cinque milioni negli anni Sessanta – continuavano ad essere privi di voce. Per questo motivo, nel 1960, quando era già a Barbiana, don Milani propose di creare un giornale per la popolazione dell'Umbria che «rispondesse unicamente all'obiettivo di insegnare a leggere anche fra le righe agli operai e ai contadini»⁹⁹. Avrebbe dovuto contenere solo qualche articolo e alcune rubriche d'italiano per spiegare le parole più difficili.

Nel 1961 uscì il primo numero di *Giornale scuola*, periodico di lotta contro l'analfabetismo e di cultura per il popolo, che però con il quarto numero, per mancanza di fondi, cessò la pubblicazione.

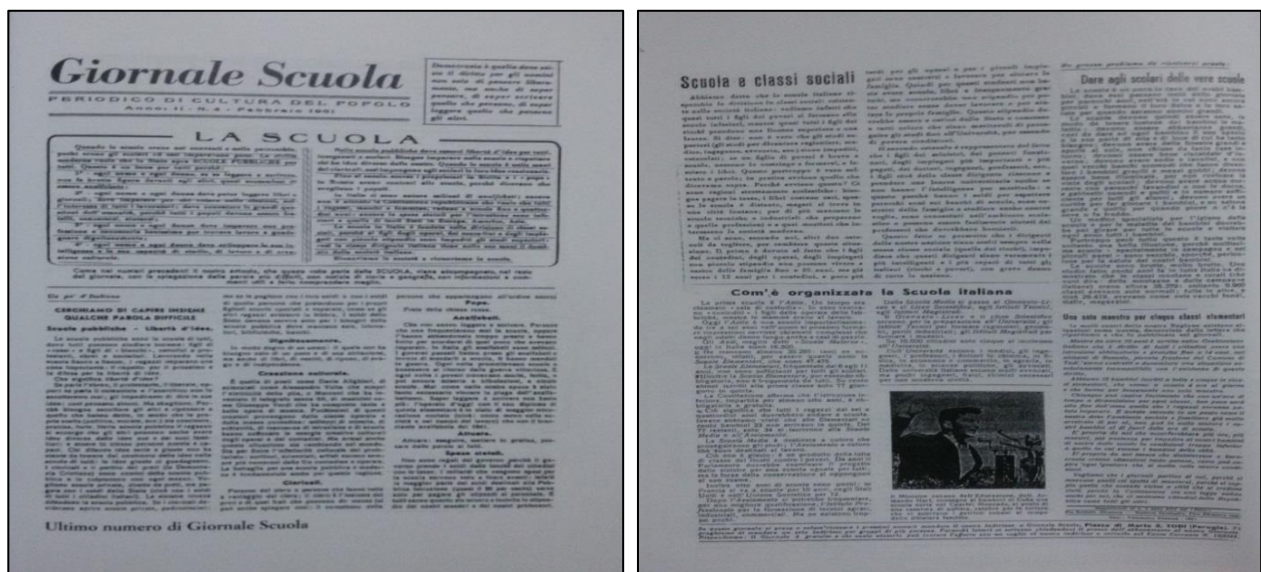


Figure 2-3: ultimo numero di *Giornale Scuola*.

Fonte: don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 2005, pp. 47-48.

⁹⁸ Dall'intervista a Umberto Betti, in D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, cit., pp. 183-190.

⁹⁹ Ivi, p. 35.

Anche a Barbiana, dunque, dove si occupò principalmente dell'istruzione di ragazzi in età scolare, don Milani non cessò mai di dedicarsi agli adulti analfabeti, seppur in maniera indiretta. Il 31 gennaio del 1962, ad esempio, in occasione della Conferenza per i direttori didattici, tenuta a Firenze, dichiarò che i suoi allievi «vanno a casa con la pila, col lantermino a petrolio, e se appena stanno vicini, vengono anche dopo cena. Quelli più lontani [...] tutte le sere dopocena fanno scuola ai loro genitori. E ora, ad aprile, faremo un solenne esame generale di tutti i genitori. Si dà a tutti il diploma di quinta. Non l'ha nessuno nel mio popolo, lo prenderanno tutti in aprile. In massa educati dai propri figlioli dopocena»¹⁰⁰.

Quella di don Milani fu una lotta non violenta, combattuta con le soli armi in grado di sconfiggere le ingiustizie e le prepotenze: la parola e l'educazione. Dedicò tutta la sua vita alla cultura del popolo e perfino in punto di morte continuò a fare scuola dal letto e a *far strada ai poveri senza farsi strada*¹⁰¹.

4.3. *L'educazione popolare nel contesto extraeuropeo*

Tra le varie iniziative di educazione popolare per gli adulti diffuse nel contesto extraeuropeo, quella dei Centri culturali di Recife appare come una delle più significative e rilevanti.

Nel 1950 Paulo Freire, noto pedagogista brasiliano, iniziò a collaborare al "Progetto di educazione degli adulti" che prevedeva la creazione dei Circoli di cultura e dei Centri di cultura per adulti. Nei primi, in particolare, si organizzavano dibattiti di gruppo su molteplici tematiche proposte dagli stessi adulti analfabeti che vi partecipavano; al posto del maestro vi era il coordinatore, al posto della lezione vi era il dialogo e al posto dell'allievo il partecipante del gruppo.

Questa esperienza portò Freire ad elaborare un *metodo attivo* di insegnamento, non meccanico ed enciclopedico, ma volto a promuovere una *presa di coscienza* «orientata e legata alla democratizzazione della cultura»¹⁰². Tale metodo presupponeva che l'adulto stesso fosse «il soggetto della sua educazione»¹⁰³. Al centro vi era un dialogo attivo, aperto, riflessivo e critico, nato da un rapporto orizzontale tra due *persone*. Secondo il pedagogista, infatti: «solo quando i due poli del dialogo si uniscono nell'amore, nella speranza, nella fede reciproca, diventano critici e cercano insieme qualcosa di nuovo»¹⁰⁴.

Le tematiche si sviluppavano attorno ad argomenti vicini alla cultura popolare e al mondo degli adulti e in quanto tali stimolavano nel soggetto curiosità e motivazione. Pertanto, la prima fase di elaborazione del metodo consisteva nella conoscenza del popolo e del suo universo lessicale, rilevato mediante interviste.

Le parole degli adulti analfabeti sono colme di frustrazione, delusioni, ma anche di speranze:

*Non mi addolora essere povero, ma non saper leggere*¹⁰⁵.

La povertà infatti non sempre si misura solo in termini quantitativi e finanziari. La mancanza di cultura rende l'uomo analfabeta povero rispetto agli altri in quanto limita la sua capacità di comprendere la società in cui vive.

¹⁰⁰ Ivi, p. 73.

¹⁰¹ Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit.

¹⁰² P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 128.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ Ivi, p. 132.

¹⁰⁵ Ivi, p. 139.

*Io come scuola ho il mondo*¹⁰⁶.

L'apprendimento acquisito tramite l'esperienza, anche se spesso molto più importante di un apprendimento formale e istituzionalizzato, non permette all'uomo analfabeta di comunicare con gli uomini istruiti e di conseguenza non gli consentirà mai di inserirsi pienamente in società.

*Voglio imparare a leggere e a scrivere per cambiare il mondo*¹⁰⁷.

L'apprendimento è un privilegio di cui l'uomo sente il bisogno solo nel momento in cui acquista la consapevolezza che mediante la cultura si può trasformare il mondo.

Alla selezione dei termini seguiva l'elaborazione di quadri che rappresentavano le situazioni reali del gruppo di lavoro. Infine si realizzavano delle schede che aiutavano a decomporre la famiglia di fonemi delle parole su cui si incentrava il dibattito.

Riprendiamo dallo stesso Freire un esempio di esecuzione pratica:

Prendiamo [...] la parola *tijolo* (mattoncino) come prima parola generatrice, presentata in un quadro che raffigura un cantiere di costruzione. Dopo aver discusso tutti i possibili aspetti della situazione raffigurata, si opera il rapporto semantico tra la parola e l'oggetto che essa significava.

Dopo che la parola era diventata visibile nel contesto della sua situazione, era presentata senza l'oggetto corrispondente, il mattoncino (*tijolo*).

Poi veniva la parola scomposta: ti-jo-lo.

Allo stesso modo dopo la presentazione visibile dei «pezzi» [...] cominciava lo studio delle famiglie fonetiche [...]. Uno per volta, tutti compongono le parole con tutte le possibili combinazioni a loro disposizione¹⁰⁸.

Accadde [...] che un analfabeta di Brasilia, tra l'emozione generale [...] disse: Tu ja lê, che in buon portoghese sarebbe tu ja lê (tu già leggi).

Era la prima sera del corso di alfabetizzazione!¹⁰⁹.

Nel momento in cui l'analfabeta percepisce che anche nel suo piccolo mondo esiste la cultura, anzi, che essa si genera proprio a partire dalla sua esperienza, comprende che l'istruzione non è impossibile e che, come tutti, anch'egli ha diritto di istruirsi per trasformare la realtà ed essere protagonista della storia.

Due dei partecipanti del Circolo di lettura di Recife dopo un dibattito affermarono:

*Io faccio le scarpe [...] e adesso scopro che il mio lavoro ha lo stesso valore di quello del "dottore" che fa i libri*¹¹⁰.

La cultura è di tutti.

*Domani [...] voglio entrare in servizio a testa alta*¹¹¹.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ Con le varie sillabe studiate e con le combinazioni che ne derivavano si componevano parole diverse da quella generatrice.

¹⁰⁹ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., pp. 143-145.

¹¹⁰ *Ivi*, p. 135.

¹¹¹ *Ibidem*.

Le parole di questo spazzino racchiudono un significato molto importante: non è mediante la cultura che una persona acquista il proprio valore, di cui è in possesso anche prima, ma è grazie alla cultura che lo riscopre e ne acquisisce piena consapevolezza.

5. Dall'educazione degli adulti all'educazione permanente

Le conclusioni alle quali portarono le esperienze dei Centri culturali vennero ribadite nella successiva Conferenza di Montreal, del 1960.

Nel documento dell'Unesco si legge: «l'educazione degli adulti [...] non può essere più considerata una educazione di recupero e avere un ruolo marginale. Essa costituisce la testimonianza del carattere continuo del processo educativo, in modo da permettere la piena e libera partecipazione di tutti i cittadini al progresso della società umana»¹¹². Conoscere l'alfabeto, dunque, non bastava più, ma si doveva auspicare ad una conoscenza globale, accompagnata dall'acquisizione di competenze riflessive che avrebbero potuto promuovere nei cittadini la comprensione dei propri diritti e doveri e la capacità di lottare per essi e di rivendicarli qualora fossero stati negati.

A Montreal venne creata una sintesi educativa, che accoglieva la lotta contro l'analfabetismo solo come un aspetto dell'educazione degli adulti. Anche quest'ultima, tuttavia, rappresentava solo una forma discontinua di apprendimento. E così si giunse, per la prima volta, ad un punto di svolta e alla nascita della più ampia categoria dell'educazione permanente.

Fino a questo momento si accettava la tesi secondo la quale la vita dell'uomo fosse divisa in due periodi distinti: quello della scuola, durante il quale si acquisiscono conoscenze, e quello della vita, durante il quale si mettono in pratica i saperi acquisiti, senza dare spazio al rinnovamento e alla trasformazione.

Le stesse teorie di Georges Lapassade¹¹³, Erik Homburger Erikson¹¹⁴ e Daniel Levinson¹¹⁵, che si diffusero in quegli anni, determinarono un ripensamento epistemologico delle età della vita e di quella adulta in particolare.

La consapevolezza del fatto che l'adulto dovesse prima entrare nel «mondo sconosciuto dell'alfabeto»¹¹⁶ non doveva far perdere di vista la responsabilità sociale che anche gli analfabeti erano – e sono – chiamati ad assumere nel processo di trasformazione del mondo e della storia.

Intesa in tal senso l'educazione era finalizzata a creare una triplice dialettica che vedeva implicate le categorie della *necessità* e della *scelta*. In altri termini, l'educazione da necessità (storica, politica e sociale) doveva divenire scelta e da scelta necessità (personale e individuale). «Si pone[va], cioè, in un rapporto dialettico sincronico: dell'uomo con se stesso, dell'uomo con la società e della società con l'ideale società postulata appunto dagli uomini in quanto soggetti dell'educazione permanente»¹¹⁷.

¹¹² A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., p. 66.

¹¹³ Teoria dell'incompiutezza (1963): l'età adulta non rappresenta un momento conclusivo del processo evolutivo, ma in essa è possibile accogliere le categorie del cambiamento e dell'incompiutezza (Cfr. G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, Guaraldi, Firenze 1970).

¹¹⁴ Teoria epigenetica degli stadi dello sviluppo (1966): esistono compiti evolutivi specifici in ognuno degli otto stadi della crescita umana e che quindi determinano un cambiamento in ogni età della vita, compresa quella adulta (Cfr. E. Erikson, *Infanzia e società*, Armando, Roma 1966).

¹¹⁵ Teoria degli eventi focali (1978): a determinare il cambiamento sono alcuni eventi focali (o marcatori) che segnano la vita dell'individuo e contribuiscono a rideterminare l'identità del soggetto (Cfr. D. Levinson, *The Seasons of the Man's Life*, Knopf, New York 1978).

¹¹⁶ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., p. 76.

¹¹⁷ Ivi, p. 93.

L'educazione degli adulti, quale opportunità di recuperare e ampliare il proprio curriculum scolastico, che per varie ragioni era rimasto incompleto nell'età scolare, doveva favorire il passaggio all'educazione permanente, intesa come *continuum* e in quanto tale trasversale a tutte le età della vita. Tuttavia, solo nella misura in cui la prima non si limita ad accumulare mere conoscenze nozionistiche, ma accoglie in sé sia l'istruzione sia l'educazione, può giungere alla seconda, nella quale ogni sapere rappresenta una «direzione di senso»¹¹⁸, una chiave di lettura, «che il soggetto può utilizzare per leggere il mondo che gli sta intorno»¹¹⁹ e i condizionamenti che impediscono la sua emancipazione. Si tratta dunque di acquisire una tensione anagogica che vede l'adulto costantemente impegnato nella ricerca di miglioramento¹²⁰.

6. Le campagne per la lotta all'analfabetismo in Italia e all'estero

La Conferenza di Montreal aveva portato alla scoperta dell'analfabetismo a livello mondiale. Dalla somma delle statistiche di ogni singolo Paese negli anni Sessanta si registrava ancora la presenza di un miliardo di adulti analfabeti¹²¹. Molteplici le cause: oppressioni politiche, mancanza di strutture, povertà e miseria, situazioni storiche e geografiche ostili, ecc.

Pertanto, nella XI Conferenza generale dell'Unesco (1960), si lanciava l'appello per un programma di lotta contro l'analfabetismo e un anno dopo, nel 1961, l'ONU votava un programma di cooperazione internazionale, affidando all'Unesco l'organizzazione della campagna mondiale contro l'analfabetismo.

L'Italia si inserì nel 1962 con il Convegno internazionale "Alfabeto e società"¹²² che, articolato in tre commissioni di lavoro, affrontò i seguenti temi: motivazioni ed obiettivi; legislazione e organizzazione; metodo.

Dai vari interventi emerse soprattutto il limite di un'alfabetizzazione debole, «che ha il suo fondamento nella strumentalità del leggere e dello scrivere»¹²³, avulsa dalle esperienze di vita degli adulti, dalle loro conoscenze pregresse che, seppure ingenua e "primitiva", costituiscono la base di una cultura popolare dalla quale i contadini attingono tutta la loro sapienza.

Il processo educativo allora non può essere slegato dal contesto e deve risentire dell'ambiente di vita, degli interessi cognitivi e delle esigenze che nascono prima di tutto dagli allievi e che, solo in un secondo momento, vengono arricchiti dall'insegnante. Per dirla con le parole di Magoroh Maruyana, occorre attuare in primo luogo un'operazione di tras-pezione, che consente di mettersi nella testa dell'altro senza ridurre la sua logica alla propria¹²⁴, creando le basi per un ascolto attivo che possa poi divenire confronto e infine apprendimento. In questo modo il processo di alfabetizzazione diviene educazione e formazione e assume «progressivamente il valore e il significato di una vera e propria condizione umana piuttosto che solo come strumento di intervento istituzionale per l'organizzazione di percorsi scolastici»¹²⁵. Di conseguenza anche i programmi e

¹¹⁸ Cfr. D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti* (1997), Laterza, Roma-Bari 2003.

¹¹⁹ R. Farné, *Albero Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 10.

¹²⁰ Cfr. D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, cit.

¹²¹ Cfr. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., p. 107.

¹²² Le altre iniziative italiane a favore della lotta contro l'analfabetismo verranno approfondite nel secondo capitolo.

¹²³ Intervento di Luigi Volpicelli: *Cultura parlata e cultura scritta*, in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., p. 121.

¹²⁴ Cfr. M. Ceruti, *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007.

¹²⁵ I. Loiodice, *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia*, cit., p. 84.

i testi utilizzati nelle scuole popolari e nelle varie attività di educazione degli adulti non potevano essere restrittivi, ma dinamici e continuamente ristrutturati in base alle necessità della persona. Secondo l'Unesco, inoltre, puntare sull'alfabetizzazione degli adulti rappresentava il primo passo per eliminare l'analfabetismo, in quanto in questo modo non solo si assicuravano maggiori possibilità economiche per la scolarizzazione dei bambini, ma si garantiva loro di ritrovarsi, al termine del corso di studi regolari, in un ambiente adulto preparato e in possesso di capacità e competenze idonee.

Si delinearono così le basi per un programma sperimentale che coinvolgeva in particolare l'Asia, l'Africa, il mondo arabo e i Paesi latino-americani.

Nel 1965 l'Unesco organizzò a Teheran il Congresso mondiale dei Ministri dell'educazione sull'eliminazione dell'analfabetismo.

Le tesi esposte in questo contesto riflettevano sulla natura economica delle campagne di alfabetizzazione, che rappresentavano sì uno sforzo finanziario, ma anche e soprattutto un'opportunità di progresso generale, i cui vantaggi sarebbero stati riscontrati in un aumento della produzione e del lavoro qualificato a livello mondiale. Da qui l'affermazione di una nuova educazione degli adulti, che segnava il passaggio da un'educazione di tipo tradizionale a una di tipo "funzionale". Le principali differenze tra l'alfabetizzazione tradizionale e alfabetizzazione funzionale vennero esposte da L. E. Soria, funzionario dell'Unesco:

- a) alf. trad.: ha finalità generali e generiche, con caratteristiche umanitarie di vecchio tipo;
alf. funz.: ha finalità concrete, immediate e pratiche, con caratteristiche utilitaristiche tipiche della grande società dei consumi [...];
- b) alf. trad.: presuppone l'esistenza di motivazioni di tipo «educativo» o «politico» [...] inadeguate se non addirittura negativamente orientate in virtù di un determinato milieu culturale;
alf. funz.: presuppone motivazioni di tipo «economico», possibilità di «progresso» personale, e così via [...];
- c) alf. trad.: si esercita estensivamente, e quindi con scarse possibilità di approfondimento al livello dei gruppi o dei singoli individui;
alf. funz.: presenta un'azione di tipo intensivo e [...] deve tener conto almeno superficialmente delle caratteristiche di gruppo e persino individuali;
- d) alf. trad.: è legata a vaste aree sociali, geografiche e politiche, tali da permetterle cioè le dimensioni di «campagna»;
alf. funz.: è legata a quelle «aree» socio-economiche che si dimostrano prioritarie ai fini dello sviluppo;
- e) alf. trad.: ha svolto attività di insegnamento dirette solo a particolari «zone» della personalità umana;
alf. funz.: vuole presentarsi come un'attività di educazione globale dell'individuo, pur facendo leva su «contenuti» mutuati dalla sfera economica e lavorativa;
- f) alf. trad.: è di fatto una mutua di metodi e contenuti di insegnamento della scuola primaria;
alf. funz.: inventa metodi e contenuti rivolti esclusivamente agli adulti, con diversificazione spinta dai contenuti e metodi di insegnamento;
- g) alf. trad.: il suo calendario coincide con quello della scuola istituzionalizzata [...];
alf. funz.: il suo calendario dipende esclusivamente dai cicli aziendali o dalle stagioni lavorative agricole [...];
- h) alf. trad.: è normalmente impartita da una sola persona, quasi sempre il maestro della scuola primaria [...];
alf. funz.: si presenta come approccio multidisciplinare, in cui intervengono più persone [...];
- i) alf. trad.: il luogo dell'insegnamento è un «centro» nella comunità che deve essere «inventato» e istituzionalizzato a tal fine;
alf. funz.: crea un «centro» naturale di insegnamento nei luoghi stessi dove si svolge il lavoro [...];
- l) alf. trad.: se ne dà una valutazione quantitativa [...] e di tipo scolastico [...];

alf. funz.: se ne dà una valutazione globale e composita, concretamente verificabile nei mutamenti del comportamento tecnico-gestuale e nell'incremento della produttività personale, di categoria e/o di azienda¹²⁶.

I progetti pilota di alfabetizzazione funzionale si attuarono dal 1967 al 1973 in dieci Paesi: Algeria, Ecuador, Iran, Mali, Etiopia, Guinea, Madagascar, Tanzania, Sudan, Venezuela.

Attraverso tali sperimentazioni, tuttavia, emersero le contraddizioni dell'alfabetizzazione funzionale sia a livello teorico sia a livello pratico: il grado di aumento di produttività necessitava misurazioni diverse a seconda che si trattasse di un Paese alfabetizzato o di un Paese in via di sviluppo; non era stato dimostrato che l'aumento di produttività di una azienda potesse incidere concretamente «sul rapporto tasso di alfabetizzazione-reddito nazionale»¹²⁷; legando il processo di alfabetizzazione a quello economico si limitavano negativamente i metodi e i contenuti dell'insegnamento; «l'esclusione delle zone non prioritarie [...] comporta[va] rischi di meridionalizzazione dello sviluppo»¹²⁸; infine, l'alfabetizzazione funzionale avrebbe potuto determinare una discriminazione nei confronti del genere femminile, non impegnato in attività lavorative.

7. Crisi dell'educazione degli adulti e rinascita dell'educazione permanente

Il fallimento dei programmi sperimentali di alfabetizzazione funzionale portò ad una crisi dell'educazione degli adulti in generale. Se precedentemente subiva una strumentalizzazione in termini nozionistici, a partire dagli anni Settanta la stessa cominciò ad essere strumentalizzata ai fini del funzionalismo.

Così nel Consiglio d'Europa (1970) l'educazione permanente venne a configurarsi per la prima volta come “progetto” nel programma dell'Unesco, un progetto sul quale potesse fondarsi «l'educazione dell'Europa di domani»¹²⁹. La nuova educazione permanente avrebbe dovuto rappresentare «la risorsa imprescindibile della stessa condizione umana»¹³⁰ e basarsi sull'intreccio tra educazione formale ed educazione informale.

La formazione in età adulta, infatti, si concretizza in molteplici occasioni e in una pluralità di contesti, non necessariamente riconducibili all'ambito scolastico. Centrale diviene il mondo professionale e sociale che sollecita una costante acquisizione di competenze trasversali, come strumenti indispensabili per fronteggiare la società. Ma anche i bisogni di natura privata e personale enfatizzano il desiderio di apprendimento, inteso come opportunità di assumere maggiore consapevolezza di sé e degli altri, accanto al desiderio e al coraggio di riprogettare la propria vita. La prospettiva di un lavoro di rete che coinvolga svariati attori nel processo di formazione risulta, dunque, una strategia educativa cruciale per il bene collettivo e individuale, da intraprendere in relazione alle trasformazioni del contesto storico, sociale, politico e culturale, che diviene sempre più diversificato e plurale.

Occorreva, dunque, offrire all'individuo la possibilità di un aggiornamento costante, che divenisse al tempo stesso apprendimento e orientamento in grado di accompagnarlo e sostenerlo nel suo evolversi continuo in un'ottica utopica e trasformativa.

Pertanto, nel “Progetto Schwartz” (presentato al Consiglio d'Europa) si sottolineava l'importanza di guidare i giovani all'utilizzo di mezzi esterni alla scuola, che avrebbero permes-

¹²⁶ Citato in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, cit., pp. 220-222.

¹²⁷ Ivi, p. 225.

¹²⁸ Ivi, p. 226.

¹²⁹ Ivi, p. 257.

¹³⁰ I. Loiodice, *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia*, cit., p. 84.

so loro di provvedere autonomamente alla propria formazione una volta diventati adulti. Si trattava di televisori, audio-cassette e di tutti quegli strumenti definiti da Jerome Bruner “amplificatori culturali”¹³¹. Ciò non doveva sminuire l’importanza del libro di testo, considerato non solo fonte di conoscenza, ma anche “strumento di de-condizionamento” dai mezzi di informazione. Se questi da un lato offrono una maggiore quantità di informazioni, dall’altro lato possono produrre una conoscenza frammentaria e conformista.

Si giunse così, nella Conferenza di Tokyo del 1972, al passaggio da un’alfabetizzazione *funzionale* ad un’alfabetizzazione *integrata*, rivista nell’ottica dell’educazione per tutta la vita.

Sempre più importante risultava il rapporto tra educazione permanente e società, poiché se la prima costituisce il fattore di sviluppo della seconda ne consegue una necessaria ristrutturazione dei luoghi, dei programmi, dei metodi, dei materiali d’apprendimento, chiamati a divenire plurali e diversificati. In questo modo è la società stessa a farsi *educante*.

Con la XVII e la XVIII Conferenza generale dell’Unesco (1973-1974) si abbandonò definitivamente il concetto di *alfabetizzazione* per passare a quello di *educazione permanente*, intesa non solo in relazione alle molteplici età della vita, ma a tutte le condizioni sociali.

Dagli anni Ottanta in poi l’educazione degli adulti non farà più riferimento semplicemente all’istruzione e alla conquista dell’alfabeto, ma sarà connessa a categorie più articolate, quali l’orientamento e il costante bisogno di aggiornamento dell’adulto, chiamato ad affrontare la società complessa.

Il presente lavoro, pur prendendo in considerazione i cambiamenti e i progressi raggiunti oggi nell’ambito dell’educazione degli adulti, focalizza maggiormente la sua attenzione sull’alfabetizzazione, motivo per cui non proseguiamo nella ricostruzione storica.

¹³¹ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1998.

Capitolo II

La conquista dell'alfabeto e l'istituzione della Scuola popolare per adulti in Italia (1947-1982)

«La libertà non è un dono [...] e tantomeno anarchia, ma è una faticosa e doverosa conquista che si impone agli italiani tutti».

Pasquale Soccio, *Libertà va cercando. Saggi, articoli e poesie*

1. La situazione scolastica e culturale nel secondo dopoguerra

«La scuola, si sa, è l'espressione più diretta del clima spirituale di un popolo e la sua storia vale a chiarire il ritmo più profondo della storia di esso»¹.

All'indomani della seconda guerra mondiale l'intero sistema scolastico ed educativo italiano rispecchiava il disordine di un Paese profondamente segnato dagli eventi bellici.

Il 40% degli edifici scolastici, distrutti dai bombardamenti, requisiti dalle truppe alleate, adibiti a dormitori o caserme, era ormai inefficiente e inutilizzabile², l'evasione dall'obbligo scolastico riversava per strada un gran numero di bambini e ragazzi e il popolo si trovava in un stato di grave ignoranza perpetuato per anni dall'ideologia del consenso, pertanto l'analfabetismo era tornato al livello dell'ultimo censimento del 1931, ovvero al 20% circa³.

La politica scolastica del regime, infatti, puntò essenzialmente alla gioventù, mentre le scuole popolari per adulti, fascistizzate dal 1938, divennero soltanto un mezzo per «rendere fascisti veri (attraverso l'alfabeto) i contadini, gli operai, i pastori, gli artigiani delle località più sperdute»⁴. L'unico Ente che dopo il 1938 continuò ad istituire corsi per adulti fu l'ONAIR (*Opera Nazionale Assistenza Italiana Redenta*) con scopi di aperto orientamento politico e culturale di tipo nazionalistico⁵. Dal 1942 in poi le scuole serali vennero sostituite da “corsi rapidi” offerti ai lavoratori già alfabetizzati e il cui fine era sostanzialmente di natura politica. L'alfabetizzazione delle masse risultava nociva per il sistema e venne esaltata la cultura orale, la sola che competeva alle classi popolari. Pertanto la radio e il cinema divennero strumenti “educativi” di fondamentale importanza⁶ e l'unico mezzo di lotta all'analfabetismo restava il decesso biologico dell'analfabeta⁷.

¹ U. Spitito, *La riforma della scuola*, Sansoni Editore, Firenze 1956, p. 5.

² Cfr. G. Mammarella, *L'Italia dopo il fascismo: 1943-1973*, Il Mulino, Bologna 1974, p. 143; D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 390.

³ Cfr. Istat, VII censimento generale della popolazione, 21 aprile 1931, p. 96, in:

http://lipari.istat.it/digibib/censpop1931/IST0005833Volume_IV_Relazione_generale_Parte_prima_Testo+OCRottimiz.z.pdf consultato il 10-05-2016; G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Editrice La Scuola, Brescia 2001, p. 380.

⁴ D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, Guaraldi Editore, Firenze 1977, p. 18.

⁵ Cfr. *ivi*, p. 20.

⁶ Cfr. D. Veneruso, *L'Italia fascista (1922-1945)*, Il Mulino, Bologna 1981; S. Tramma, *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi Editore, Roma 2003, p. 25.

⁷ Cfr. D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, *cit.*, p. 22.

Le conseguenze più gravi di tale politica si registrarono soprattutto nel Mezzogiorno dove quantitativamente maggiori erano le zone rurali che ospitavano uomini senza istruzione e la cui mentalità conservatrice aveva «fatto correre seri rischi al referendum istituzionale»⁸ del 1946, in quanto 10.718.502 voti, corrispondenti al 46%, andarono alla monarchia e provennero per lo più dalle regioni meridionali⁹.

Così, «tra la fine del 1945 e l'inizio del 1946, mentre la vita nazionale andava riprendendo una nuova fisionomia dopo le radicali trasformazioni operate dalla guerra, il problema della scuola ridivenne problema di attualità sotto la spinta delle rinate forze democratiche»¹⁰.

In una fase in cui la lotta contro la miseria costituiva una preoccupazione costante per il popolo italiano, l'aver riservato alla cultura e all'educazione un posto di così grande rilievo per la rinascita della coscienza civile e dello spirito democratico è un elemento alquanto significativo in quanto rafforza il valore dell'utopia, intesa come uno dei principi primari della pedagogia e istanza trasformatrice in grado di promuovere l'emancipazione e la libertà dell'individuo. Parafrasando Franca Pinto Minerva, il soggetto in formazione rappresenta metaforicamente il luogo dove si colloca la speranza¹¹. Inoltre, «la democrazia esige un alto livello di educazione in tutti i cittadini [...] perché [...] la via democratica trova la propria validità nella capacità dei cittadini di conoscere i problemi della vita associata e di compiere scelte consapevoli»¹².

Pertanto l'alfabeto divenne un bisogno di tutti gli individui per reagire ad una tradizione autoritaria in cui l'Italia fu costretta per anni. Ed è in questo contesto che aumentò l'importanza dell'educazione degli adulti, che mirava ad «aiutare le popolazioni a divenire padrone del proprio destino, a trasformare le proprie condizioni mediante un'opera economica-sociale e culturale insieme»¹³.

Il tema dell'educazione fu dunque ampiamente discusso nell'Assemblea Costituente, durante la quale si sottolineò l'esigenza di trasformare la scuola a partire dal bisogno imprescindibile di garantire a tutti, indistintamente, il diritto all'istruzione e all'educazione. Grande valore acquisì il concetto di “persona umana”, intesa come «*summa* di valori originali ed universali, soggetto di libertà e responsabilità»¹⁴, a cui doveva essere assicurata centralità nel processo educativo. Il principio di uguaglianza aveva l'obiettivo di «sopprimere nella vita scolastica qualsiasi posizione di privilegio»¹⁵ dettato da principi economici o di classe e di favorire invece la meritocrazia. Venne inoltre riconosciuta la libertà di insegnamento al fine di valorizzare ogni esperienza promossa dalla comunità civile in rapporto alle esigenze dettate dai cambiamenti sociali. La nuova scuola, aperta al popolo, sarebbe dovuta divenire un'opportunità per recuperare gli analfabeti, nonché un'occasione di promozione della coscienza sociale e individuale contro ogni forma di sopruso e di asservimento.

⁸ Ivi, p. 30.

⁹ Cfr. F. Chabod, *L'Italia contemporanea (1918-1948)*, Einaudi, Torino 2010.

¹⁰ M. Pagella, *Cento anni di storia della scuola italiana*, U.C.I.I.M. (Unione Cattolica Insegnanti Italiani Medi), Roma 1958, p. 37.

¹¹ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1994.

¹² L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, Giuffrè Editore, Milano 1975, p. 57.

¹³ L. Borghi, *Considerazioni introduttive ai problemi dell'educazione popolare*, in “Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica”, a. IX, n. 9, 1958, pp. 281-291.

¹⁴ G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, cit., p. 378.

¹⁵ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, cit., p. 420.

Ad occuparsi dei problemi della scuola fu soprattutto Guido Gonella che, in quanto membro della Democrazia Cristiana, rappresentava il fronte cattolico. Quest'ultimo dominò il dibattito, in opposizione alle tesi esposte dal fronte laico.

La disputa tra le due forze politiche si concentrò sul problema del rapporto tra scuola pubblica e scuola privata. Da una parte, i laici lamentavano la guida di un democristiano, in quanto elemento che avrebbe favorito l'espansione delle scuole private e la presenza della Chiesa nel campo educativo. Secondo tale tesi, l'assenza delle scuole private avrebbe invece rafforzato il potere dello Stato, unico garante della scuola libera «perché non fondata su una dottrina [...] che si identificava con una confessione religiosa»¹⁶. Dall'altra parte, i cattolici, pur riconoscendo la sovranità dello Stato, sostenevano che l'abolizione delle scuole private sarebbe stata dannosa per la società, non solo per il grande contributo fornito finora da queste ultime in campo educativo, ma anche perché un orientamento religioso avrebbe potuto guidare il popolo verso una coscienza pienamente democratica dotata allo stesso tempo di valori cristiani.

L'appoggio del Presidente del Consiglio dei Ministri, Alcide De Gasperi, che aveva non a caso favorito la nomina di Gonella per il ruolo di Ministro della Pubblica Istruzione, nonché la mancanza di una concreta proposta da parte dei laici, fece prevalere le posizioni cattoliche.

La lunga discussione si concluse con l'approvazione della Costituzione italiana e di alcuni articoli relativi alla scuola e all'educazione in generale. Nonostante la nuova Costituzione rappresentasse un punto di svolta per il Paese, da un'attenta analisi di tali articoli in rapporto alle condizioni in cui versava il popolo nel periodo in esame emerge tuttavia una serie considerevole di criticità che, di fatto, non permetteva a molte persone il pieno e libero esercizio dei propri diritti.

Art. 3: Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese¹⁷.

Tale articolo «insieme con il suo proposito non denuncia una situazione di fatto assai grave per se stessa?»¹⁸. Nel 1948 molteplici erano gli ostacoli che limitavano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini e che impedivano il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese: povertà, disoccupazione, ignoranza, pregiudizi, ecc. Non solo nell'articolo non viene specificato il modo in cui la Repubblica avrebbe rimosso tali ostacoli, che in realtà perdurarono, ma qualora avesse adottato dei provvedimenti adeguati, quanto tempo sarebbe stato necessario affinché la disuguaglianza sarebbe scomparsa? E in questo lasso di tempo quante persone avrebbero potuto definirsi veramente “libere”?

Art. 9: La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica¹⁹.

¹⁶ L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna 1982, p. 35.

¹⁷ Costituzione della Repubblica italiana, p. 4., in:

<http://www.quirinale.it/qnrw/statico/costituzione/pdf/Costituzione.pdf> consultato il 12-01-2016.

¹⁸ B. Betta, *Diritti della scuola e della cultura nello stato democratico*, in “Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica”, a. IX, n. 6, 1958, p. 219.

¹⁹ Costituzione della Repubblica italiana, cit., p. 5.

In che modo la Repubblica ha promosso *lo sviluppo della cultura* per quella parte della popolazione analfabeta che viveva in condizioni di arretratezza o in zone difficilmente accessibili, dove non esistevano scuole?

Art. 13: La libertà personale è inviolabile. Non è ammessa forma alcuna di detenzione, di ispezione o perquisizione personale, né qualsiasi altra restrizione della libertà personale²⁰.

L'analfabetismo non è forse una forma di restrizione alla libertà? Nel primo censimento effettuato dopo la seconda guerra mondiale, ovvero quello del 1951, in Italia vi erano 5.456 analfabeti dai sei anni in su e 7.582 alfabeti (da sei anni in su) privi di titolo di studio, di cui, rispettivamente, 2.518 e 2.464 nel Sud del Paese²¹.

Art. 21: Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione²².

Come potevano esercitare il diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione coloro che non sapevano né leggere né scrivere e per i quali l'unica forma di comunicazione era il dialetto? «L'uomo che sa leggere e scrivere coglie la realtà in un modo diverso dall'uomo che non sa né leggere né scrivere. La parola-scritta non è solo un mezzo con cui l'istruito esprime il suo pensiero; essa costituisce questo pensiero e gli dà forma. La parola-scritta codifica la realtà»²³.

Art. 22: Nessuno può essere privato, per motivi politici, della capacità giuridica, della cittadinanza, del nome²⁴.

Tale articolo sancisce il diritto alla cittadinanza, ma essere cittadini attivi e consapevoli non scaturisce dalla capacità di pensare in maniera autonoma? E quest'ultima, a sua volta, non viene acquisita mediante l'istruzione, l'educazione e la cultura, a cui un gran numero di italiani non aveva ancora accesso?

Art. 30: È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli [...]. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti²⁵.

Alla fine della seconda guerra mondiale i bambini erano costretti a contribuire, con il proprio lavoro, al mantenimento della famiglia.

«Nascere in una famiglia analfabeta significa nascere analfabeta: la società degli istruiti esclude da se stessa gli analfabeti nel momento in cui rende il padre responsabile dell'istruzione del figlio»²⁶.

²⁰ Ivi, p. 6.

²¹ Censimenti Istat dal 1951 al 2001 della popolazione residente in età da sei anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica, in:
http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=9&cHash=376e94eb548b7706a8717a8a2c323347 consultato il 04-08-2015.

²² Costituzione della Repubblica italiana, cit., p. 8.

²³ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione* (1971), Feltrinelli, Milano 1974, p. 26.

²⁴ Costituzione della Repubblica italiana, cit., p. 8.

²⁵ Ivi, p. 10.

²⁶ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, cit., p. 64.

Inoltre, l'assenza di scuole, rese inefficienti dagli eventi bellici, riversava per strada un gran numero di ragazze e ragazzi costretti al vagabondaggio, alla prostituzione e alla ricerca di un qualsiasi lavoro in grado di offrire il minimo sostentamento. In che modo la legge ha supportato queste famiglie nel difficile compito di educazione dei figli?

Art. 33: L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale²⁷.

Questo articolo basta di per sé a dipingere il bisogno di rinascita avvertito dall'Italia. Accanto ai beni materiali la guerra aveva privato il popolo di un bene ancora più vitale, la libertà culturale, che emerge soltanto nella discussione, nel dialogo e nel rispetto del pensiero individuale, sui quali non può imporsi alcuna ideologia. Le censure, il testo unico, l'insegnamento di una storia incompleta e manipolata dal regime fascista avevano annientato la libertà d'insegnamento e allo stesso tempo la ricchezza della differenza, l'emancipazione e il confronto che rappresentano i principi assiomatici della pedagogia, ma anche i traguardi ideali dell'educazione.

Art. 34: La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso²⁸.

Il libero accesso di tutti i cittadini all'istruzione non può non essere considerato una conquista, ma «si deve vedere se quest'affermazione programmatica possa essere valida fino a che non vi sono eguali condizioni di partenza, finché non esistono i presupposti reali per poter frequentare la scuola»²⁹. Infatti profondamente significativi sono i rapporti tra analfabetismo e miseria che si registrano nel 1948.

Nell'Italia Settentrionale e Centrale, dal Piemonte, con un reddito pari a 171,8 (Italia = 100), e il 2% di analfabeti, si passa all'Emilia Romagna con 106,3 di reddito e il 7% di analfabeti, per giungere alle Marche con il 74,7 di reddito e il 12% di analfabeti.

Nell'Italia Meridionale e Insulare, dalla Campania con 61,8 di reddito e il 20% di analfabeti, si passa alla Sicilia con il 58,9 di reddito e il 26% di analfabeti, per giungere alla Calabria con il 51,8 di reddito e il 32% di analfabeti³⁰.

Lo stato di indigenza di molte famiglie non consentiva l'acquisto di testi e materiali scolastici e necessario diveniva l'apporto dei figli nel lavoro; la disoccupazione non permetteva l'aumento di produzione e riduceva la possibilità per i Comuni di costruire edifici scolastici necessari o di rendere efficienti quelli esistenti; l'isolamento che comportava la campagna o la montagna generava

²⁷ Costituzione della Repubblica italiana, cit., p. 10.

²⁸ Ivi, p. 11.

²⁹ B. Betta, *Diritti della scuola e della cultura nello stato democratico*, cit., p. 219.

³⁰ AA.VV., *Analfabetismo nelle regioni del Sud*, in "Aggiornamenti sociali. Rivista mensile", a. VIII, n. 3, marzo 1956, p. 188.

l'impossibilità di accedere all'istruzione o comunque un analfabetismo di ritorno dovuto al mancato esercizio di quanto si era appreso nella scuola elementare.

«La cultura vera fiorisce solo nella completa libertà»³¹, pertanto ogni ostacolo che impediva l'esercizio dei propri diritti e doveri rendeva gli enunciati della Carta Costituzionale delle mere illusioni.

2. L'inchiesta Gonella

I primi reali interventi promossi dal Governo in campo educativo nel secondo dopoguerra furono due: uno di natura pratica, l'altro di natura teorica. Il primo corrisponde all'istituzione della Scuola popolare per adulti, di cui parleremo nel seguente paragrafo, il secondo fa riferimento all'inchiesta nazionale per la riforma scolastica avviata da Guido Gonella.

Nell'aprile del 1947 il Ministro della Pubblica Istruzione propose la costituzione di una Commissione nazionale d'inchiesta per la scuola volta ad un duplice obiettivo: da una parte constatare le reali condizioni in cui la scuola si trovava in quegli anni, dall'altra parte, raccogliere le opinioni e le proposte di insegnanti, intellettuali, pedagogisti e di tutti i protagonisti nel campo educativo per avviare una riforma concreta della scuola in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze del popolo.

«Gonella rifletteva la convinzione che la nuova società democratica non sarebbe scaturita come puro e semplice risultato di una nuova legislazione, ma sarebbe dipesa da processi più complessi che avrebbero dovuto coinvolgere modi di pensare e di agire»³². Nella consapevolezza dei danni provocati dal fascismo, che aveva alimentato «passività culturale»³³, conformismo nei metodi e nei contenuti dell'insegnamento, nonché diffidenza verso i cambiamenti, il Ministro scelse di rivolgersi proprio ai docenti e agli educatori per «favorire una presa di coscienza nuova»³⁴ e per avviare una vera e propria riforma scolastica “dal basso”.

Il 27 gennaio 1948 furono costituite cinque Sottocommissioni, corrispondenti ai diversi campi dell'insegnamento: istruzione elementare, secondaria, universitaria, artistica, educazione per gli adulti e scuole speciali. Ognuna di esse elaborò una serie di questionari da sottoporre agli insegnanti e a tutti i membri di associazioni, enti e istituzioni culturali. All'inchiesta parteciparono 211.000 docenti statali e non statali e 85.000 persone non appartenenti al corpo docente e furono compilati 9.095 questionari, di cui 1715 nel campo dell'istruzione popolare³⁵; cifre, queste, che dimostrano un reale interesse dell'opinione pubblica nei confronti dei problemi educativi.

Il 30 aprile 1949 furono presentati ufficialmente i risultati dell'indagine, da cui emerse sia la necessità di recuperare il ruolo formativo della scuola nella prospettiva di una formazione libera e integrale dell'uomo, sia la volontà di ripristinare una politica scolastica conservatrice che privilegiava metodologie selettive. Quasi unanime fu, ad esempio, il giudizio contrario alla scuola media unica e il desiderio di una maggiore severità dell'esame di Stato.

Vi era tuttavia chi, come Guido Calogero, membro del fronte socialista, avvertiva in tale orientamento conservatore il rischio di una reiterazione del passato e della continua ascesa delle classi dirigenti a sfavore del popolo. Pertanto, egli sosteneva che la scuola nuova sarebbe dovuta partire da

³¹ B. Betta, *Diritti della scuola e della cultura nello stato democratico*, cit., p. 226.

³² G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, cit., p. 382.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

gli interessi e dai bisogni concreti del popolo, dei contadini, e proponeva un metodo didattico fondato sul dialogo e sul confronto democratico tra insegnanti e alunni e la valorizzazione delle risorse presenti nella comunità.

Significativa fu l'attenzione posta dall'inchiesta all'educazione popolare e alla lotta contro l'analfabetismo, che vedeva concorde l'intera comunità pedagogica. Si sosteneva infatti la necessità di ampliare i corsi di Scuola popolare per adulti, di dotare le strutture scolastiche di una maggiore quantità di materiali e di intervenire per modificare l'opinione degli strati più arretrati della popolazione che ancora non consideravano il sapere un'esigenza primaria.

«Nella prospettiva di un rinnovamento generale del Paese si ripropose, quindi, il problema dell'analfabetismo»³⁶ che, nel 1948, era ancora stimato al 18% e in alcune zone del Sud perfino al 40%³⁷. L'80% dei ragazzi non completava l'istruzione elementare e solo il 10% di ragazzi al di sopra del quattordicesimo anno di età proseguiva gli studi³⁸. I rimedi erano individuati nelle iniziative di educazione per gli adulti da affiancare alle scuole popolari, ma anche nella scelta di metodi didattici che non fossero limitati all'acquisizione strumentale dell'alfabeto, ma che valorizzassero l'individuo nella sua integrità.

Inadeguatezza dei programmi, dei metodi, degli orari, cattiva organizzazione e strumentalità dei corsi popolari erano già stati denunciati da Antonio Banfi, nel discorso che tenne al Senato nel 1948³⁹. Occorreva rendere gli adulti consapevoli «del loro essere uomini e cittadini»⁴⁰ e sentita era la convinzione che «proprio nella battaglia contro l'ignoranza si gioca[va] un'importante carta per il futuro della democrazia italiana»⁴¹.

Molteplici furono le critiche mosse all'inchiesta.

Dal fronte laico giunsero le accuse di Ernesto Codignola che considerava l'indagine uno spreco di energie e di denaro e sosteneva la necessità di agire concretamente e praticamente per modificare la scuola italiana. Secondo i comunisti l'impostazione conservatrice del questionario aveva favorito opinioni contrarie ai cambiamenti in campo scolastico, per cui gli stessi lamentarono il mancato coinvolgimento delle masse lavoratrici che – sosteneva Antonio Banfi⁴² – avrebbero dovuto avere un ruolo primario nella realizzazione della riforma. I comunisti sostennero inoltre che l'indagine era in realtà uno strumento per favorire il predominio cattolico nell'istruzione italiana⁴³ e per finanziare le scuole non statali. Accusa, questa, che se da un lato poteva essere giustificata dagli storici scontri che dividevano le due fazioni politiche, dall'altro lato si rivelava infondata dato l'alto numero di insegnanti e di personale educativo coinvolto, che non necessariamente patteggiava per il fronte cattolico.

Indubbiamente, l'indagine ottenne i consensi dell'ambiente cattolico e un ruolo primario fu assunto dalle due associazioni nate nel 1944: l'AIMC (*Associazione Italiana dei Maestri Cattolici*) e l'UCIIM (*Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi*). Il loro contributo permise di ampliare il

³⁶ A. Arcomano, *L'analfabetismo nel Mezzogiorno. Una riflessione storico-politica*, in "Riforma della scuola", a. 22, n. 10, ottobre, 1976, p. 12.

³⁷ G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, cit., p. 394.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ A. Arcomano, *L'analfabetismo nel Mezzogiorno. Una riflessione storico-politica*, cit., p. 13.

⁴⁰ G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, cit., p. 394.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Citato in Pazzaglia L., Sani R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit.

⁴³ L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., p. 45.

coinvolgimento diretto dei docenti ai quali fu offerto un supporto e un orientamento necessari per non vanificare gli intenti auspicati dal Ministro della Pubblica Istruzione.

Nonostante le critiche e le riserve l'inchiesta Gonella ebbe il merito di accrescere l'attenzione dell'opinione pubblica in riferimento ai problemi educativi, in particolare in rapporto al fenomeno dell'analfabetismo, e di far aumentare, da parte del Governo, gli stanziamenti per l'istruzione, che passarono dal 5,6% (1946) all'8,7% (1949) per giungere negli anni Cinquanta al 9,7%⁴⁴.

3. La Scuola popolare per adulti

Dopo il 1945 s'impose la necessità di assicurare a tutti il diritto all'istruzione e tale urgenza si presentava non solo per la popolazione in età scolare, ma anche per la popolazione adulta che, a causa della guerra e della povertà, aveva abbandonato la scuola o non aveva nemmeno avuto la possibilità di accedervi. La politica totalitaria e gli eventi bellici non solo arrestarono e addirittura aggravarono le condizioni culturali italiane, ma favorirono l'espansione di un sentimento ostile nei confronti della cultura, diffuso soprattutto tra gli adulti analfabeti, e lo sviluppo di una mentalità conservatrice incapace di vedere nell'istruzione una fonte di progresso non solo individuale, ma anche e soprattutto sociale.

Inoltre, è importante sottolineare che, se da una parte l'analfabetismo è associato a condizioni di vita disagiate, «l'illetteratismo investe anche soggetti che dispongono di larghe risorse economiche, perché si collega con stili di vita che lasciano uno spazio minimo al manifestarsi di interessi culturali o al loro soddisfacimento»⁴⁵. In tal senso, anche quella parte della popolazione capace di consumo, come ad esempio i proprietari terrieri che consideravano in maniera negativa il lavoratore istruito⁴⁶, «appare progressivamente relegata a coprire ruoli marginali, non solo in campo culturale ed economico, ma anche in campo sociale e politico. La competenza alfabetica rappresenta pertanto una condizione necessaria per la vita democratica e per un pieno esercizio dei diritti di cittadinanza»⁴⁷. Il diritto all'educazione, quindi, si deve configurare in tale periodo storico come una necessità

che nel fatto educativo sappia tradurre ed attuare le esigenze della società nuova [...], che assolva ad un tempo il bisogno-dovere del cittadino di istruirsi per partecipare alla vita collettiva, ma la integri altresì con l'affermazione che a tale dovere corrisponde un diritto del singolo alla sua educazione, allo sviluppo completo della sua persona, alla possibilità di godere delle provvidenze stabilite dalla comunità, per far sì che egli possa mettere a disposizione della comunità stessa tutte le sue risorse intellettuali, morali e fisiche⁴⁸.

Per questo motivo si puntò all'educazione, intesa come mezzo di emancipazione, di progresso e di crescita, individuale e collettiva, poiché «se scuola è sinonimo di mobilità, analfabetismo è reciprocamente sinonimo di immobilità»⁴⁹.

⁴⁴ G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, cit., p. 387.

⁴⁵ V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 15.

⁴⁶ Tale situazione viene denunciata in un testo biografico che testimonia lo stato di isolamento in cui versava l'uomo istruito nel Mezzogiorno: «Chi sa leggere e scrivere non trova molta compagnia per soddisfare la propria sete di sapere, e se la passa peggio degli altri, perché è malvisto dai padroni, spesso analfabeti» (G. F. Novelli, *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, Grafiche 2000, Foggia 2007, p. 62).

⁴⁷ V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 15.

⁴⁸ M. Pagella, *Cento anni di storia della scuola italiana*, cit., p. 40.

⁴⁹ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, cit., p. 35.

Inoltre, l'analfabetismo colpiva maggiormente le regioni meridionali⁵⁰ e ciò aumentava la distanza già esistente tra Nord e Sud e di conseguenza ostacolava la rinascita democratica del Paese.

Pertanto «la lotta contro l'analfabetismo si rendeva [...] necessaria»⁵¹ per preparare sufficientemente il popolo all'«esercizio della scelta»⁵² e della cittadinanza consapevole: «un uomo è innanzitutto questo: qualcuno che sa scegliere»⁵³. In tale ottica l'educazione degli adulti «non è distribuzione di conoscenza, ma iniziazione all'arte di vivere la vita quotidiana»⁵⁴ e di conseguenza «l'alfabeto diventa [...] fonte di egualitarismo e strumento di collaborazione civica»⁵⁵.

Ciò era stato avvertito con chiarezza dal Governo che decise di istituire una Scuola popolare che potesse offrire l'opportunità di far conseguire un titolo di studio a tutti i giovani e gli adulti che, per vari motivi, avevano abbandonato precocemente la scuola o non avevano mai avuto la possibilità di frequentarla. Inoltre, in questo modo si poteva anche arginare la disoccupazione magistrale.

Fu merito del Ministro Gonella «l'aver compreso che i due fenomeni [...] dovevano essere contemporaneamente affrontati, facendo servire l'uno da antidoto dell'altro»⁵⁶.

Prima di estendere l'iniziativa a tutta l'Italia, all'inizio del 1947 fu realizzato a Roma un primo esperimento di Scuola popolare che, nella Conferenza-stampa d'inaugurazione tenuta dal Ministro della P. I. il 26 febbraio, fu presentata come

scuola a servizio del popolo, delle classi più bisognose e meno assistite: una scuola, che mediante corsi adatti e programmi adeguati pianti le sue tende nelle caserme, nelle fabbriche, nelle carceri, negli ospedali, nei rioni più popolari; che *assista* i ragazzi d'ambidue i sessi, che hanno abbandonata la scuola, gli adulti i quali vogliono conoscere la scuola e tornarvi dopo molti anni per accrescere e migliorare la propria istruzione [...]. Una scuola, insomma, che vada incontro alle esigenze dell'istruzione popolare e anzitutto a quelle determinate dal rovinoso periodo bellico⁵⁷.

Furono assunti, per cinque mesi, ottocento maestri e duecento professori; il 75% ottenne il conferimento dell'incarico in base alle graduatorie, il 25% fu selezionato tra coloro che si trovavano in condizioni familiari economicamente disagiate⁵⁸. Vennero istituiti dieci tipi di corsi:

1. *Scuole di ambiente*. Si trattava di corsi destinati ai soldati nelle caserme, agli operai nelle fabbriche, ai degenti in ospedale e ai detenuti nelle carceri.
2. *Seste classi* diurne, sia maschili sia femminili, per coloro che avevano conseguito la licenza elementare e che non avevano superato il quindicesimo anno di età. Gli insegnamenti riguardavano il disegno, le lingue straniere, la fisica applicata alla tecnica.

⁵⁰ Nel 1946, il tasso di analfabetismo presunto (presunto perché nel 1941 non fu effettuato alcun censimento e in quello del 1936 il tasso di analfabetismo non fu registrato) corrispondeva al 20,9%, percentuale registrata nell'ultimo censimento del 1931, anno in cui in ben sei regioni meridionali, quali Abruzzo, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna, esso raggiungeva il 34% e si stimavano ancora, in tutto il Paese, sette milioni e mezzo di analfabeti di cui 6.664.376 avevano superato il quattordicesimo anno d'età (Cfr. A. Arcomano, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Clueb, Bologna 2013; Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1953).

⁵¹ R. de Montvalon, *Un miliardo di analfabeti*, Armando Editore, Roma 1966, p. 83.

⁵² B. Betta, *Diritti della scuola e della cultura nello stato democratico*, cit., p. 226.

⁵³ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma 1976, p. 17.

⁵⁴ Ivi, p. 19.

⁵⁵ D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., p. 32.

⁵⁶ Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., p. 75.

⁵⁷ G. Gonella, *Il primo esperimento della «scuola popolare». Nuova istituzione per la lotta contro l'analfabetismo*, Istituto poligrafico dello Stato, Roma 1947, pp. 3-4.

⁵⁸ Ivi, p. 4.

3. *Corsi di orientamento*, diurni e serali, offerti ai più meritevoli che si erano distinti nelle scuole elementari e che non avevano potuto proseguire gli studi per mancanza di mezzi. Le discipline erano italiano, storia, matematica, disegno e fisica applicata alla tecnica, impartite non con metodo nozionistico, ma al fine di rilevare le attitudini di ogni alunno per aiutarlo nella scelta di eventuali studi superiori.
4. *Sezioni di doposcuola* avviate solo in seguito ad eventuali richieste delle famiglie e alla disponibilità dei locali.
5. *Corsi di economia domestica* per ragazze dai dodici ai sedici anni che abitavano in rioni popolari.
6. *Corsi serali di tre tipi per adulti*:
 - a) per analfabeti;
 - b) per semianalfabeti;
 - c) per “progrediti”;
 i primi due tipi offrivano agli adulti i primi rudimenti culturali e fungevano da vero e proprio rimedio contro l’analfabetismo, il terzo tipo, equiparato alla sesta classe, impartiva insegnamenti complementari.
7. *Corsi per emigranti*, incentrati sull’insegnamento della lingua, della geografia e della legislazione dei Paesi di emigrazione.
8. *Corsi di preparazione* per adulti che desideravano sostenere l’esame di licenza elementare.
9. *Corsi serali di lingue straniere, di disegno ed altre discipline*, attuati presso le scuole medie.
10. *Corsi di aggiornamento per gli insegnanti*, della durata di un mese, tenuti da professori universitari e da esperti in campo scolastico ed educativo. Inoltre fu previsto un *corso speciale* per i maestri che avevano mostrato “attitudini ad insegnare in scuole rurali”⁵⁹.

La preparazione dei docenti rappresentava una preoccupazione reale soprattutto perché «i vuoti causati dalla guerra furono colmati nel modo più improvvisato e caotico, e salirono sulle cattedre insegnanti senza alcuna competenza»⁶⁰, soprattutto nell’ambito dell’educazione degli adulti. Si trattava per la maggior parte di maestri in giovane età, per i quali la Scuola popolare costituiva la prima esperienza di insegnamento, ed essendo questa un tipo di scuola destinata per lo più ad adulti, richiedeva competenze specifiche, nonché uno spiccato spirito di adattamento, poiché spesso si era chiamati a lavorare presso zone rurali isolate e in strutture fatiscenti. «I maestri, già isolati per le enormi distanze che li separa[va]no dai centri, per la mancanza di un edificio [erano] privati anche di quei brevi incontri necessari per lo scambio di idee, di prospettive, ecc.»⁶¹. Pertanto una adeguata preparazione poteva non solo garantire il buon funzionamento delle scuole popolari, ma poteva divenire anche uno stimolo motivazionale per il docente costretto a lavorare in condizioni sfavorevoli. Questo primo esperimento, secondo Duccio Demetrio,

riprodusse lo stesso fenomeno delle scuole rurali e non classificate fasciste, nelle quali si riversarono non gli adulti, ma migliaia di minori ai 12 anni che in cinque mesi avrebbero dovuto conseguire un titolo di studio, non certo la piena capacità di leggere e scrivere. Accanto ai giovanissimi si aggiungevano migliaia di adulti che ri-

⁵⁹ Ivi, pp. 5-8.

⁶⁰ U. Spirito, *La riforma della scuola*, cit., p. 12.

⁶¹ A. Arcomano, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, cit., p. 35.

trovando in esse una scuola sostanzialmente per l'infanzia [...], finivano con abbandonarla dopo, se non prima, l'apprendimento della propria firma⁶².

Tuttavia, esso portò all'emanazione del D. L. 17 dicembre 1947 n. 1599, con il quale fu istituita la Scuola popolare per adulti su tutto il territorio italiano.

Il Decreto, trasformato nella Legge 16 aprile 1953 n. 326, stabiliva quanto segue:

Art. 1 – È istituita una Scuola popolare per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare all'istruzione media o professionale.

La scuola è gratuita, diurna o serale, per giovani ed adulti e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno.

Art. 2 – La Scuola popolare raggiunge gli scopi predetti mediante corsi diretti a:

- a) impartire l'istruzione del corso elementare inferiore a coloro che, avendo superato l'età di 12 anni, non l'abbiano ricevuta nelle scuole elementari ordinarie;
- b) impartire l'istruzione del corso elementare superiore a coloro che abbiano conseguito il certificato di compimento degli studi inferiori o dimostrino di avere un grado d'istruzione equivalente;
- c) aggiornare e approfondire l'istruzione primaria per coloro che siano già provvisti del certificato degli studi elementari superiori al fine anche di orientare alle attività artigiane o (per coloro che rivelino particolari attitudini) al proseguimento degli studi;
- d) accrescere la cultura del popolo mediante la istituzione dei centri di lettura e iniziative di carattere ricreativo ed educativo.

I predetti centri di lettura funzioneranno sotto la vigilanza della Sovrintendenza bibliografica competente per territorio.

Art. 3 – I corsi della Scuola popolare sono istituiti dal provveditore agli studi presso le scuole governative o presso enti, associazioni o privati, i quali lo richiedano e dimostrino di possedere i mezzi e i requisiti per organizzare ed assicurare il regolare funzionamento dei corsi stessi.

Per i corsi istituiti presso enti, associazioni o privati, lo Stato può concorrere nella spesa.

La spesa per il personale insegnante grava, in ogni caso, sull'apposito capitolo del bilancio del Ministero della pubblica istruzione.

Art. 4 – L'insegnamento nei corsi della Scuola popolare è affidato per incarico provvisorio, con nomina del provveditore agli studi, a persone che siano fornite dei titoli richiesti per ottenere incarichi d'insegnamento nelle scuole elementari o, per particolari insegnamenti nei corsi di cui alla lettera c) dell'art. 2, nelle scuole medie, e che non abbiano altra occupazione retribuita.

L'insegnamento è valutato ad ogni effetto come servizio di incarico e supplenza.

Nel caso di scuole organizzate da enti o da associazioni, la nomina ha luogo su proposta e d'intesa con questi.

L'insegnante deve essere prescelto tra quelli compresi nella graduatoria provinciale di incarico e supplenza.

Il Compenso mensile agli insegnanti è ragguagliato, per ogni ora settimanale di lezione, ad un venticinquesimo dello stipendio iniziale e dell'indennità di carovita – del grado 12°, o del grado 11° per gli insegnanti provvisti di laurea, quando insegnino nei corsi di cui alla lettera c) dell'art. 2.

Il compenso è dovuto per i soli mesi di effettivo insegnamento.

Art. 4bis – In caso di trasferimento presso altro Provveditorato, l'interessato, prima della sua assunzione in sede, può chiedere di essere aggiunto alla nuova graduatoria senza alcuna valutazione dei titoli e dopo l'ultimo concorrente già graduato.

Art. 5 – Ciascun corso della Scuola popolare ha normalmente la durata minima di cinque mesi, con l'orario da 10 a 18 ore settimanali.

Gli alunni affidati ad un solo insegnante, anche se appartenenti a corsi diversi, non possono di regola essere meno di 10 e più di 30.

Ove siano accertate irregolarità o inefficienza del corso il provveditore può adottare misure che, nei casi più gravi, possono giungere fino alla chiusura del corso.

⁶² D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., p. 35.

Art. 6 – Agli alunni che hanno superato gli esami viene rilasciato per i corsi di cui alle lettere a) e b) dell’art. 2, il certificato di studi elementari inferiori o superiori, e per i corsi di aggiornamento culturale, di cui alla lettera c), uno speciale attestato che è titolo preferenziale a parità di ogni altra condizione, per l’ammissione ad impieghi per i quali sia richiesto il certificato degli studi elementari superiori.

Nelle località nelle quali siano istituiti i corsi di cui alle lettere a) e b) dell’art. 2 il riconoscimento del grado di cultura previsto dall’art. 192 del testo unico 5 febbraio 1928, n. 577, si ottiene esclusivamente mediante gli esami finali dei corsi della Scuola popolare.

Art. 7 – I programmi d’insegnamento, le norme per gli esami e ogni altra disposizione riguardante l’attuazione della presente legge saranno fissati con ordinanza ministeriale.

Art. 8 – I corsi della Scuola popolare sono soggetti alla vigilanza delle autorità scolastiche governative, che esercitano rispetto ad essi tutte le attribuzioni loro demandate dalle disposizioni in vigore.

Art. 9 – Ai locali e ai servizi per il funzionamento dei corsi della Scuola popolare provvede il Comune ai sensi dell’art. 65 del citato testo unico sull’istruzione elementare.

Il provveditore agli studi può autorizzare l’uso dei locali delle scuole elementari anche per i corsi di scuola popolare organizzati da enti, associazioni e privati qualora questi non possano provvedervi.

Art. 10 – Agli alunni bisognosi possono essere assegnati premi di assiduità mediante gratuita fornitura di libri e oggetti di cancelleria o in altra forma.

Art. 11 – Tutte le spese di organizzazione, funzionamento e vigilanza dei corsi, nonché quelle necessarie per studiare i problemi relativi alla lotta contro l’analfabetismo e per diffondere l’istruzione del popolo gravano sul capitolo di cui all’art. 12.

Art. 11bis – Il Ministro per la pubblica istruzione potrà istituire i corsi di scuola popolare d’accordo col Ministro per il lavoro, presso i corsi di qualifica professionale non inferiore a cinque mesi, al fine di combattere l’analfabetismo degli allievi ovvero di integrare, con la preparazione intellettuale di questi, l’addestramento tecnico dei vari mestieri.

Art. 12 – Per il corrente esercizio finanziario 6 stanziata in apposito capitolo del bilancio del Ministero della pubblica istruzione la somma di lire un miliardo per tutte le spese previste dalla presente legge.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica Italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato⁶³.

Nell’anno scolastico 1947-1948 furono assegnati corsi di Scuola popolare ad ogni provincia e in misura maggiore nel Mezzogiorno, dove superiori erano il tasso di analfabetismo e la disoccupazione magistrale. I 12.283 corsi istituiti, di cui 507 creati per iniziativa degli Enti, furono così ripartiti: 3861 nell’Italia settentrionale; 2460 nell’Italia centrale e 5962 nell’Italia meridionale⁶⁴.

La Scuola popolare ebbe il merito, innanzitutto, di raggiungere molteplici ambienti, in particolare quelli rurali dove non vi era mai stata la presenza di una scuola. Inoltre, nonostante le critiche di chi vide nell’intento dichiarato nell’art. 1 (*completare l’istruzione elementare e orientare all’istruzione media e professionale*) solo un «carattere *subalterno* dell’operazione»⁶⁵, la Scuola popolare si dimostrò in grado di superare il concetto strumentale di alfabetizzazione per abbracciare quello più ampio di educazione degli adulti.

⁶³ Decreto Legislativo del capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599, Istituzione della Scuola popolare contro l’analfabetismo. GU Serie Generale n. 21 del 27-1-1948, in:

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1948/01/27/047U1599/sg> consultato il 20-01-2015; Archivio di Stato di Foggia, Legge 16 aprile 1953, n. 326. Ratifica, con modificazioni del decreto legislativo 17 dicembre 1947, n. 1599, concernente l’istituzione della scuola popolare contro l’analfabetismo. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 107, 11-5-1953, p. 1785.

⁶⁴ Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., p. 76.

⁶⁵ D. Demetrio denuncia la mancanza di corsi di alfabetizzazione rapida strettamente collegati ai posti di lavoro, che tuttavia erano previsti dall’art. 11bis (Cfr. D. Demetrio, *Le scuole dell’alfabeto. Trent’anni di «lotte all’analfabetismo» (1947-1977)*, cit.).

Venne creato, infatti, un Comitato centrale per l'educazione popolare, costituito da un presidente, un segretario e dodici membri, e ad esso fu affidato il compito di dirigere, vigilare e coordinare i corsi nonché quello di affrontare il più vasto problema delle attività di educazione popolare, settore che rappresentava «il naturale campo di estensione e di sviluppo della Scuola popolare»⁶⁶. Nel 1950 il Comitato sollecitò gli Enti ad estendere le loro attività a tale settore, in quanto «compito proprio dell'Educazione popolare (degli adulti) è quello di soddisfare ai bisogni ed alle aspirazioni dell'adulto in *tutta* la loro varietà [e] di offrire ad ognuno [...] la opportunità di una "realizzazione totale" della propria individualità e, attraverso ad essa, il raggiungimento di una migliore organizzazione della vita nazionale e internazionale»⁶⁷.

L'alfabetizzazione per acquisire senso e valore e per avere effetti duraturi doveva costituire solo un parte del programma di educazione dell'adulto⁶⁸, in quanto l'educazione è efficace se intesa come uno strumento di «trasformazione cosciente»⁶⁹ e non solo come una strategia di recupero.

Accanto ai corsi propriamente scolastici vennero, dunque, create varie iniziative educative e formative, quali:

- *corsi di richiamo scolastico* di due mesi per quaranta lezioni di due ore al giorno, destinati agli allievi con esigenze pratiche legate al lavoro;
- *corsi per le famiglie*, presso le quali si recava l'insegnante per impartire elementi culturali per lo più a donne che non potevano frequentare la scuola;
- *corsi di zona*, istituiti in contrade prive di locali scolastici;
- *corsi itineranti*, prevalentemente offerti a pastori o carbonai costretti a spostarsi di luogo in luogo e seguiti, con grandissimo sacrificio, dagli insegnanti;
- *corsi di orientamento artistico-musicale*, finalizzati a promuovere l'educazione artistica e musicale;
- *corsi di educazione domestica*, frequentati prevalentemente da donne che svolgevano lavori sartoriali;
- *corsi per apprendisti*, istituiti in collaborazione con il Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale;
- *corsi di educazione per adulti*, volti a promuovere negli individui l'acquisizione di un pensiero critico e consapevole⁷⁰.

Il Comitato si occupò, inoltre, anche della preparazione e dell'aggiornamento dei maestri, per i quali pubblicò un *Manuale di educazione popolare* che potesse fungere da guida per l'insegnamento nelle scuole per adulti⁷¹.

Essendo rivolta sia ad adolescenti dai dodici anni in su sia a persone adulte la Scuola popolare si propose, da una parte, di orientare i giovani verso l'istruzione media o professionale e, dall'altra

⁶⁶ Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., p. 79.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., p. 67.

⁶⁹ *Ivi*, p. 66.

⁷⁰ Cfr. D. Marrone, *Scuola popolare e formazione degli adulti. L'esperienza di San Ferdinando di Puglia. 1947-1972*, Progedit, Bari 2006, pp. 21-22; L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, cit., p. 65.

⁷¹ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit.

parte, collaborando con il Ministro del Lavoro, permise agli adulti lavoratori di migliorare la loro preparazione intellettuale per rendere qualificato il proprio lavoro.

«Non si vede, infatti, come l'acquisizione di un profilo professionale possa avvenire in modo consapevole quando la formazione procede per semplice trasferimento imitativo di operazioni e tratti di comportamenti, cui non corrispondono processi di comprensione»⁷².

Non mancarono, tuttavia, nel D. L. aspetti di ambiguità. In primo luogo, la concessione offerta ad enti e associazioni private di richiedere l'istituzione di corsi popolari e di proporre la nomina degli insegnanti «favorì il predominio cattolico dell'istruzione»⁷³ e uno scorretto utilizzo delle graduatorie. In secondo luogo, fornendo punteggi vantaggiosi, incoraggiò i docenti ad accettare l'incarico soltanto in vista di una facile e rapida scalata nelle graduatorie. Ancora, essendo affidati ad insegnanti non di ruolo, spesso giovani e inesperti, i corsi popolari rischiavano di offrire contenuti e metodologie ripresi fedelmente dalle scuole elementari e quindi inadeguati per gli adulti. Infine, anche la durata dei corsi risultava inadeguata. «L'alfabeto [era] garantito in 5 mesi (corso tipo A), il titolo di quinta (B) sempre in 5 mesi»⁷⁴ con la conseguenza che l'adulto, abbandonato dopo dieci mesi di scuola e ricollocato in un ambiente analfabeta «non [poteva] considerarsi né definitivamente recuperato, né capace di inserirsi consapevolmente nei problemi del suo ambiente, proiettandosi in quello più vasto, generato dall'economia di mercato e dalla ricchezza dei mezzi di comunicazione e di informazione»⁷⁵.

Per affrontare tale problema furono creati i *Centri di lettura*, affinché l'adulto in uscita dalla Scuola popolare, non ancora in grado di procurarsi un libro, fosse supportato e guidato nella lettura così da non perdere il possesso dell'alfabeto né l'interesse per la cultura. «Questo è in sostanza il problema dell'educazione popolare: suscitare il bisogno di cultura là dove esso non esiste»⁷⁶.

Il Centro di lettura non era una biblioteca, ma «una scuola in cui il maestro si propone[va] ancora d'insegnare a leggere, ma un leggere che [fosse] semenza di pensieri [...]. Quella vera arte del leggere, la quale, per essere appresa, ha bisogno di una guida che sappia evitare soprattutto il pericolo onde i libri talvolta ingombrano l'animo come ingombrano gli scaffali»⁷⁷.

A causa della scarsità di fondi per il rifornimento dei testi fu creato, inoltre, il *Centro mobile di lettura*, un mezzo che potesse raggiungere le località più remote e isolate dove lasciare cassette di libri da distribuire alle famiglie mediante l'aiuto del maestro, chiamato a stimolare la popolazione e a promuovere l'interesse per la lettura.

Il primo Centro mobile di lettura fu creato a Modena nel 1952 in via sperimentale: si trattava di un autoveicolo «attrezzato come una vera e propria biblioteca, con 30 metri di scaffalatura all'interno per disporvi oltre duemila volumi [...]; il tutto in un ambiente accogliente capace di accogliere circa venti persone, luminoso, ben aerato, fornito di apparecchio radio con altoparlanti esterni, giradischi e macchina da proiezioni»⁷⁸. I testi vennero scelti in maniera accurata al fine di abbracciare ogni tema che potesse destare l'interesse degli adulti: classici italiani e stranieri, testi di narrativa, di sto-

⁷² V. Gallina, B. Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, cit., p. 9.

⁷³ L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna 1982, p. 45.

⁷⁴ D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., p. 45.

⁷⁵ L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, cit., pp. 66-67.

⁷⁶ E. Tarroni, *Cinema ed educazione popolare*, in "Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica", a. IX, n. 2, 1958, pp. 43-46.

⁷⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., p. 81.

⁷⁸ Ivi, p. 83.

ria e geografia, di scienze, manuali pratici, vocabolari di italiano e di lingue straniere, enciclopedie, riviste e giornali.

Altra iniziativa fu costituita dai *Centri di informazione* provinciali per le scuole per adulti, istituiti presso ogni Provveditorato agli studi. Essi permettevano di rispondere, tramite apposite schede, alle domande inviate da coloro che frequentavano la Scuola popolare.

4. Finalità e programmi della Scuola popolare

I corsi di Scuola popolare per adulti furono attivati a partire dai primi mesi dell'anno 1948.

Il 29 febbraio 1948 furono pubblicati su ogni registro di classe i programmi ministeriali d'insegnamento per la Scuola popolare stilati dal Ministro Guido Gonella.

Essi si articolavano in quattro parti:

- *avvertenze (generali);*
- *avvertenze ai programmi;*
- *programmi di studio;*
- *prove d'esame.*

AVVERTENZE

I – Alla **Scuola popolare** possono essere **iscritti** soltanto alunni di età superiore al 12° anno. È fatto divieto di accogliere alunni che già frequentano o possono frequentare le scuole elementari del luogo dove risiedono.

II – L'insegnante, ai fini della promozione degli alunni, terrà particolarmente conto della loro **assiduità e diligenza**.

III – L'insegnante indicherà, giorno per giorno, l'**argomento delle lezioni svolte**, secondo il piano di lavoro pre-stabilito sulla base del programma ministeriale. Potrà aggiungere brevi note e osservazioni sullo svolgimento del programma stesso e sul profilo degli alunni.

L'**orario scolastico** e il **calendario delle lezioni** saranno stabiliti dal Direttore, sentito il parere del Comitato Comunale e tenute presenti le esigenze di lavoro degli alunni.

Le ore settimanali di insegnamento non devono essere inferiori a 10 né superiori a 15.

IV – Le **materie d'insegnamento** per i Corsi tipo A e tipo B sono: **Lingua italiana; Aritmetica; Insegnamenti vari**.

Le materie d'insegnamento per il Corso tipo C sono: **Lingua italiana; Aritmetica e Geometria; Cultura generale; Insegnamenti speciali (facoltativi)**.

Le **votazioni** devono essere espresse in **decimi**.

V – Le autorità che visiteranno la Scuola popolare firmeranno il registro, nell'apposita pagina, specificando la propria qualifica.

VI – La **Commissione esaminatrice** è composta dal Direttore didattico o da un insegnante da lui delegato, **Presidente**; dall'insegnante della Classe e da un cittadino ritenuto idoneo scelto dal Direttore, **Commissari**.

VII – L'insegnante, alla chiusura del corso, compilerà diligentemente la Relazione finale e la Scheda informativa. Quest'ultima sarà inviata al Comitato Centrale della Scuola popolare, a mezzo del Direttore didattico.

AVVERTENZE AI PROGRAMMI

L'insegnante della scuola popolare deve anzitutto tener conto delle particolari e forse eterogenee condizioni culturali della scolaresca, varia per età e per esperienza di vita. Tenga presente che ogni allievo deve trovare nella Scuola il tipo di attività di studio che più gli occorre per superare senza eccessive difficoltà lo stato di inferiorità culturale in cui si trova. Non debbono, in conseguenza, essere imitati i sistemi in uso nelle scuole per fanciulli, né se ne dovranno ripetere gli espedienti didattici, che potrebbero sembrare puerili a giovani i quali vengono a scuola col proposito di apprendere e con maggiore maturità mentale.

Accertate le condizioni scolastiche dei suoi alunni, l'insegnante può, occorrendo, ripartirli in gruppi omogenei, affinché ciascun gruppo possa esercitarsi nelle forme scolastiche più adatte. Tenga presente che l'insegnamento a tipo collettivo meno si presta al rendimento di queste scuole speciali. Gli alunni, che le frequentano, sentono già

il desiderio di cimentarsi direttamente sotto la guida dell'insegnante e rifiutano invece di sottoporsi passivamente al lavoro scolastico; occorre quindi dar loro piena fiducia e giovarsi in quanto possibile della loro spontanea e attiva collaborazione, ascoltandone attentamente le proposte e le richieste, affinché l'insegnamento abbia per essi un contenuto d'interesse immediato. Difficilmente i giovani, disabituati alla scuola, si sottopongono ad esercizi scolastici privi di concretezza e non attinenti al loro mondo. Si debbono evitare a tal fine le esercitazioni scolastiche formali e collettive; suscitando invece le esigenze di una sana autonomia degli allievi; stimolando la ricerca personale e l'autogoverno; eliminando le lezioni nel senso formale.

Il maestro si consideri come una guida, un collaboratore, un amico che dà spiegazioni e consigli, non inutili e tediosi ammonimenti.

Si tenga presente che le scuole popolari devono proporsi di superare l'analfabetismo strumentale, ma devono anche e soprattutto mirare a formare l'uomo di domani, consapevole dei suoi doveri e diritti di cittadino e lavoratore. Occorre quindi eliminare dall'insegnamento regole, definizioni e nozioni astratte, e considerare le finalità pratiche di questa scuola da un punto di vista didattico nuovo. I programmi che seguono hanno un semplice valore puramente indicativo e non prescrittivo. L'insegnante deve quindi preparare il suo piano di lavoro specialmente in relazione alle condizioni particolari della scolaresca e al tempo disponibile. Tenga nella maggiore considerazione, come è stato accennato, le giuste richieste degli allievi e i loro desideri circa lo sviluppo da dare a qualche insegnamento e al carattere che dovrà avere. Il direttore didattico componente vigili sullo svolgimento del piano prestabilito con questi criteri.

L'orario delle lezioni sia fissato tenendo conto delle disponibilità degli ambienti e dei desideri manifestati dagli allievi. Può essere pomeridiano o serale, festivo o anche, ove possibile, antimeridiano. Si ricorda che, in ogni caso, devono essere tenute non meno di dieci e non più di quindici ore settimanali di lezione.

I programmi del 1° Corso (analfabeti) corrispondono «grosso modo» a ciò che si richiede per gli alunni delle scuole elementari inferiori; quelli del 2° Corso (semi-analfabeti) al programma del Corso elementare superiore; nel 3° Corso (aggiornamento) si dovrà mirare a richiamare e a completare la materia del Corso elementare superiore e ad orientare gli alunni verso forme di attività o di studio personali più confacenti alle loro attitudini.

Per il particolare suo carattere orientativo il 3° Corso di aggiornamento, oltre che presso le scuole elementari e con personale disoccupato abilitato all'insegnamento elementare, potrà anche funzionare presso Corsi o Scuole di avviamento al lavoro che dispongano di adatti campi agrari o di lavoro artigiano; in questo caso l'insegnamento della cultura generale potrà anche essere affidata o a docenti sempre disoccupati, di scuole secondarie, o a istruttori pratici e si aggiungeranno, ove possibile e richiesto, insegnamenti facoltativi speciali di lingua straniera, di disegno applicato, di contabilità ed esercitazioni pratiche di lavoro, rispondenti alle particolari esigenze della scolaresca e sempre nei limiti delle 15 ore massime assegnate ad ogni classe della Scuola popolare. Quando infine la preparazione degli alunni possa far ritenere opportuno e possibile un maggior approfondimento esclusivamente culturale, il Corso C potrà funzionare nei locali della scuola media ed essere affidato a professori disoccupati.

PROGRAMMI DI STUDIO

I Grado – Classi per analfabeti – Corso di tipo A

- 1) Apprendimento del leggere e dello scrivere; autodettato di frasi; dettato di brevi pensieri. Lettura ed esposizione orale di ciò che si è letto. Brevi lettere di argomento familiare.
- 2) Conoscenza delle cifre e dei numeri; le quattro operazioni; le misure più comuni del sistema decimale. La tavola pitagorica. Risoluzione di facili problemi pratici.
- 3) Letture ed osservazioni sulla vita morale, desunte anche dal Vangelo.

I doveri e i diritti dell'uomo e del cittadino, nella famiglia, nella società, nella vita di lavoro, doveri verso se stessi e verso gli altri.

Richiami e pratiche di igiene personale e di igiene del lavoro.

La casa, il Comune, la Regione, lo Stato.

L'Italia, la Costituzione repubblicana.

La Terra in cui viviamo, il tempo, l'orientamento, i mezzi di comunicazione e di trasporto.

II Grado – Classi per semi-analfabeti – Corso di tipo B

- 1) Esercizi di lettura e di esposizione orale del brano letto (prosa o poesia). Corrispondenza su argomenti familiari o di affari; esposizione orale e scritta di esperienze personali.
- 2) Esercizi orali e scritti sulle quattro operazioni. Concetto di frazione anche in rapporto ai numeri decimali. Sistema metrico decimale. Figure geometriche piane. Misura delle aree, misure agrarie di uso locale.

3) Lettura e conversazione sulla vita morale, desunte anche dal Vangelo.

Notizie scientifiche specialmente in relazione all'ambiente naturale e all'attività produttiva locale.

Le malattie gli infortuni sul lavoro; assistenza sociale e mutualità. Conoscenza geografica ed economica dei paesi europei ed extra-europei anche in relazione all'emigrazione e al lavoro.

Cenni della nostra storia sugli ultimi cento anni.

La Costituzione repubblicana.

III Grado – Corsi di aggiornamento – Corsi di tipo C

1) Lettura di libri della biblioteca e di articolo di riviste. Corrispondenza su argomenti familiari e di affari; verbali di riunioni; riassunto scritto di letture o di osservazioni personali. Esposizione orale e scritta di avvenimenti a conoscenza degli alunni.

2) Problemi relativi al costo, guadagno, perdita, percentuale, tara, interesse, sconto, ecc. Quesiti pratici di carattere agrario; calcolo delle superfici e dei volumi di solidi regolari. Compilazione di documenti postali, bancari, ferroviari e commerciali di uso comune. Facili calcoli sulle valute estere e i cambi. Idea del bilancio familiare, di un'azienda, del Comune e dello Stato.

3) Letture libere e conversazioni sulla vita morale, religiosa, civile.

I grandi Apostoli, Santi e benefattori dell'umanità.

Letture e conversazioni di carattere scientifico, geografico, in relazione all'esperienza degli alunni e al lavoro.

La Costituzione repubblicana.

4) Insegnamenti *facoltativi* speciali. Nelle località in cui la popolazione scolastica lo chieda e non manchino locali, insegnanti e istruttori pratici, si può aggiungere, per le classi di questo grado, l'insegnamento pratico di una lingua straniera o quello del disegno applicato, di contabilità o di qualche tipo di lavoro anche agricolo per cui esistano laboratori o campi sperimentali adatti, anche allo scopo di mettere in evidenza le predilezioni degli scolari allo studio oppure ad attività professionali e specifiche in conformità al carattere proprio di questo tipo di scuola.

NOTA: Nelle classi femminili di ogni ordine e grado può essere impartito, tenuti presenti i desideri espressi dalle allieve, l'insegnamento pratico dell'igiene della casa e del bambino, quello dei lavori femminili più richiesti nel luogo, e si effettueranno, ove possibile, esercitazioni pratiche di economia domestica, specie in rapporto all'alimentazione. Si visiteranno opifici, nidi, ospedali e ambulatori, per fanciulli.

PROVE D'ESAME

Per il 1° Corso:

- a) un breve dettato;
- b) lettura corrente di un brano di poesia o una breve conversazione sugli argomenti spiegati durante il Corso;
- c) un esercizio di calcolo alla lavagna.

Per il 2° e il 3° Corso:

- a) un'esposizione scritta, anche in forma epistolare, su argomenti della vita degli alunni o su letture da essi fatte;
- b) lettura ed esposizione di un brano letto dall'alunno e una conversazione sugli argomenti spiegati durante il Corso;
- c) risoluzione di un facile quesito di aritmetica, dato oralmente ed eseguito alla lavagna.

Gli alunni del Corso di 3° grado che abbiano frequentato corsi speciali, di cui al paragrafo 4° del programma, dovranno sostenere una prova orale o pratica, sulle materie studiate.

La Commissione d'esame è composta dal Direttore didattico o da un insegnante da lui delegato, presidente; dall'insegnante della classe e da un cittadino ritenuto idoneo, scelto dal Direttore.

Per i Corsi di tipo C, istituiti presso le scuole in avviamento al lavoro, la Commissione è presieduta dal Direttore della Scuola e composta dai docenti che vi hanno insegnato, nonché dal cittadino di cui al comma precedente.

La Commissione accerta, per ogni candidato, il grado di cultura conseguito e determina a quale classe elementare possa essere dichiarato promosso: 2^a, 3^a, 4^a, Classe per gli alunni del Corso di 1° grado, 5^a classe o licenza elementare, per gli alunni del 2° grado. Per gli alunni del Corso di tipo C viene rilasciato un attestato conforme al modello ministeriale. I documenti e i verbali di esame, che devono essere redatti secondo le norme vigenti nelle scuole elementari, sono depositati presso la direzione didattica. I certificati di studio sono rilasciati dal Direttore didattico.

Nelle sedi in cui funzioneranno scuole popolari dei tipi sopraindicati, non possono essere indetti esami per accertamento di cultura autorizzati dall'art. 428 del Regolamento generale dell'Istruzione elementare. Gli esami dei

Corsi di scuola popolare di cui al D. L. 17 dicembre 1947 n. 1599 sostituiscono, a ogni effetto il riconoscimento del grado di cultura di cui al Regolamento generale 26 aprile 1928 n. 1297⁷⁹.

La prima parte dei programmi ministeriali relativa alle *avvertenze* generali conteneva i requisiti richiesti ai frequentanti dei corsi, le indicazioni amministrative e organizzative, i compiti dei docenti e delle autorità, nonché le principali discipline d'insegnamento.

La Scuola popolare era rivolta a persone che avessero compiuto il dodicesimo anno d'età, pertanto poteva accogliere sia adolescenti sia adulti sia anziani. Tale eterogeneità, connessa non solo all'età, ma anche alle esperienze pregresse e alle esigenze di ogni alunno, rendeva maggiormente difficoltoso il lavoro dell'insegnante, chiamato ad adattare i contenuti e le metodologie didattiche alla preparazione, alle attitudini e agli interessi di ogni componente della classe, al fine di rendere l'insegnamento efficace per tutti.

Il divieto di accogliere alunni che frequentavano o che avrebbero potuto frequentare la scuola elementare era connesso al rischio, già riscontrato nelle scuole serali istituite dall'Opera contro l'Analfabetismo, che molte famiglie avrebbero potuto iscrivere i figli ai corsi popolari e usufruire contemporaneamente del loro aiuto nei lavori diurni. In questo modo non solo i genitori non rinunciavano a una forza lavoro necessaria al sostentamento della famiglia, ma assicuravano ai figli un titolo di studio più facile e più veloce, in quanto garantito in dieci mesi, e anche meno dispendioso a livello economico.

Seguivano le indicazioni per l'insegnante, chiamato a tener conto dell'assiduità e della diligenza degli alunni ai fini della promozione e a compilare il registro di classe in maniera adeguata, esplicitando l'argomento della lezione, nonché brevi osservazioni sugli studenti.

È necessario soffermarsi brevemente sull'importanza del registro. Esso rappresenta una documentazione di fondamentale rilievo, poiché permette di narrare l'agire scolastico che diviene epistemologicamente significativo «nella misura in cui gli eventi narrati documentano l'esperienza nella sua complessità di processo emotivo, cognitivo, sociale e politico»⁸⁰. Consente di registrare la vita scolastica, le discipline insegnate, le metodologie e gli strumenti adoperati, le reazioni, i comportamenti e le esigenze degli individui coinvolti, nonché i risultati ottenuti da ognuno, in modo da monitorare i progressi raggiunti o meno ed apportare eventuali modifiche. Diviene così un esercizio riflessivo utile all'insegnante per valutare il buon funzionamento del suo lavoro e della scuola in generale. Inoltre, se un'esperienza non viene narrata si disperde, dunque, a posteriori, i registri di classe rappresentano una fonte storica essenziale e di grande valore, in grado di offrire numerose informazioni utili per tracciare le principali tappe della storia della scuola, in questo caso della Scuola popolare, e registrare i cambiamenti avvenuti.

Altro punto fondamentale era dato dal calendario delle lezioni e dall'orario scolastico. Essendo rivolta ad adulti e lavoratori la Scuola popolare doveva rispettare i tempi di lavoro e le esigenze degli alunni, varie in base all'ambiente e alla località. Ad esempio nel Mezzogiorno, dove il lavoro era prevalentemente legato all'agricoltura, si doveva tener conto anche delle condizioni meteorologiche e delle stagioni, in quanto il bel tempo allungava la giornata di lavoro e viceversa; mentre al Nord, dove vi era una maggiore presenza di industrie, il lavoro degli operai poteva concludersi ad orari prestabiliti dalla fabbrica stessa.

⁷⁹ Archivio Scolastico della Scuola Primaria E. Tommasone di Lucera, Registri di Scuola popolare, 1947-1982.

⁸⁰ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2009, p. 228.

Tuttavia nelle indicazioni riguardanti il calendario e l'orario scolastico non si faceva alcun cenno ai "tempi" d'apprendimento necessari agli allievi. Secondo i programmi ministeriali, infatti, ad ogni classe erano concesse dalle dieci alle quindici ore settimanali entro le quali tutti gli studenti, indifferente, erano chiamati ad assimilare gli argomenti trattati. Inoltre non dimentichiamo che in due anni si assicurava la licenza elementare.

I ritmi e i tempi di apprendimento variano da un individuo all'altro pertanto «col medesimo tempo a disposizione gli alunni raggiungeranno livelli diseguali di apprendimento, ovvero [...] necessiteranno di tempi differenziati per arrivare al medesimo traguardo»⁸¹.

È pur vero, però, che nella Scuola popolare tale accortezza – che ancora oggi non viene sempre rispettata nelle scuole primarie e secondarie – avrebbe richiesto uno sforzo maggiore se non impossibile soprattutto da parte degli studenti in quanto lavoratori.

Venivano in seguito indicate le materie d'insegnamento: lingua italiana, aritmetica e insegnamenti vari per i corsi A e B, mentre per il corso C vi erano, oltre alle discipline base, anche la geometria, la cultura generale e gli insegnamenti speciali. Questi ultimi potevano essere di carattere artistico, musicale o relativi agli interessi e ai mestieri degli alunni, come ad esempio educazione agraria.

Le visite dell'autorità erano finalizzate essenzialmente a monitorare il corretto funzionamento dei corsi. Tuttavia rappresentavano un motivo di preoccupazione costante per i docenti, in quanto se il corso non era frequentato da un numero minimo di studenti poteva essere interrotto, lasciando così l'insegnante senza lavoro e senza punteggio.

La Commissione esaminatrice era composta dal Direttore didattico, che ricopriva il ruolo del Presidente, e dai Commissari, ovvero un insegnante del corso e un cittadino scelto dal Direttore.

Infine, si richiedeva al docente di compilare "diligentemente", alla fine del corso, la Relazione finale e la Scheda informativa, quest'ultima da inviare al Comitato Centrale della Scuola popolare.

La Relazione finale e la Scheda informativa rappresentavano degli strumenti di valutazione e monitoraggio essenziali, in quanto fungevano da narrazione documentata del corso, ne indicavano – insieme al diario delle lezioni – l'intero andamento, la durata, gli strumenti e le metodologie utilizzate, i programmi adottati dai docenti, i risultati raggiunti, i successi ottenuti e le criticità incontrate. Inoltre permettevano di monitorare, seppur in maniera approssimativa, il tasso di analfabetismo delle varie località e contenevano preziosi suggerimenti per i corsi futuri.

I quesiti e i dati richiesti, infatti, erano i seguenti:

- data di apertura e di chiusura del corso e giorni di lezione effettuati;
- autore e titolo del testo adottato;
- se il testo avesse risposto alle necessità dell'insegnamento;
- se fossero stati letti altri libri, giornali, riviste, ecc. e se sì quali;
- se avesse funzionato una biblioteca di classe e con quanti volumi;
- quali libri sarebbero stati utili;
- quale attività complementare all'insegnamento fosse stata attuata (ricreativa, sportiva, artistica, turistica);
- come si fossero comportati gli alunni a scuola;
- se gli alunni avessero dato prova di d'interesse, disciplina e buona volontà;
- se si fossero dovute infliggere punizioni gravi o espulsioni;

⁸¹ M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, La nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1993, p. 9.

- se fossero stati svolti i programmi amministrativi, con quali modifiche e con quali risultati;
- se si fossero tenute in considerazione le particolari esigenze degli allievi;
- il numero di alunni assistiti e gli oggetti distribuiti gratuitamente;
- il numero di alunni premiati e la misura del premio⁸²;
- il numero degli analfabeti e dei semianalfabeti (dai dodici anni in poi) presenti ancora nella località in cui aveva funzionato il corso popolare;
- il numero ipotetico di studenti che avrebbero potuto frequentare l'anno successivo;
- quanti e quali tipi di corso (A, B, C) sarebbero stati necessari l'anno successivo;
- quale fosse il periodo dell'anno adatto per il funzionamento della Scuola popolare;
- se le autorità, la popolazione della località avessero favorito il funzionamento della Scuola popolare e in che modo;
- dati dell'insegnante, quali nome e cognome, se fosse disoccupato o meno, se avesse avuto altri incarichi d'insegnamento negli anni precedenti e di quale durata.

Infine si chiedeva al Direttore di annotare osservazioni sui risultati del corso ed eventuali altre proposte⁸³.

La parte relativa alle *avvertenze ai programmi* racchiudeva consigli e indicazioni per gli insegnanti riguardanti i contenuti, le metodologie d'insegnamento e le strategie didattiche; erano inoltre esplicitati le finalità e gli obiettivi della Scuola popolare e descritti in maniera generale i programmi dei corsi.

Dunque, il docente era chiamato a tener conto dell'eterogeneità degli studenti i quali, come è stato già affermato, potevano essere adolescenti, adulti o anziani. Motivazioni ed esigenze indubbiamente variavano in base all'età: generalmente, l'adolescente tornava a scuola o la frequentava per la prima volta, al fine di acquisire conoscenze e competenze che avrebbero potuto facilitare e orientare la scelta degli studi di grado superiore o di un corso professionale; l'adulto aveva bisogno di acquisire o recuperare l'alfabeto e gli elementi fondamentali del sapere sia per affrontare in maniera adeguata la quotidianità della vita, individuale e sociale, sia per rendere maggiormente qualificato il proprio lavoro, oppure necessitava di un titolo di studio che gli permettesse di accedere ad un mestiere migliore; per l'anziano, infine, la conquista dell'alfabeto poteva costituire il compimento di un desiderio mai soddisfatto, ma anche la possibilità di apportare nella propria vita un cambiamento, seppur minimo, in virtù del quale potesse affrontare in modo migliore i problemi quotidiani ed esercitare consapevolmente e con una maggiore preparazione il proprio diritto di cittadinanza.

Infatti, «è l'esigenza di garantire la pari dignità di cittadino (e quindi di persona) che richiede [...] la solida padronanza delle competenze di base per tutti»⁸⁴.

Indipendentemente dall'età, ogni alunno della Scuola popolare portava con sé un bagaglio di esperienze pregresse, di cui il docente non poteva non tener conto.

Fin dall'immediato dopoguerra, non a caso, emerse il termine *andragogia*⁸⁵ per identificare la componente filosofica e teorica dell'educazione degli adulti, che ebbe il merito di «porre in risalto la

⁸² Questo quesito compare nei registri di classe solo fino all'anno scolastico 1949-1950.

⁸³ ASL, Registri di Scuola popolare, 1947-1982, cit.

⁸⁴ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erikson, Lavis (TN) 2005, p. 28.

⁸⁵ Il termine "andragogia" si diffuse nell'immediato secondo dopoguerra grazie ad Heinrich Hanselmann, autore del testo *Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*, ma si convertì in una vera e propria scuola di

specificità dell'apprendimento adulto rispetto alle altre età della vita rivalutando il ruolo importante dell'esperienza [...] e insistendo sulla necessità di partire dall'esperienza stessa come occasione di apprendimento ulteriore»⁸⁶.

Anche gli adolescenti frequentanti la Scuola popolare, seppur di fatto ancora bambini, in questo caso, potevano rientrare nella categoria di adulti. Infatti, a differenza dei ragazzi istruiti, non conoscevano l'alfabeto e i saperi primari, ma possedevano la cultura analfabeta della strada e, lavorando fin da piccoli, avevano «imparato a misurarsi con i più grandi»⁸⁷ e il loro processo di maturazione era stato accelerato da maggiori responsabilità a cui erano chiamati e da uno stile di vita duro.

La cultura non può essere intesa solo come l'insieme delle conoscenze scientifiche e istituzionalmente riconosciute, ma anche come l'insieme dei saperi non cognitivi, quali quelli percettivi, emotivi, fantastici, che denotano la cultura popolare, attraverso la quale gli analfabeti interpretano la realtà. Tuttavia, se tale sistema conoscitivo non viene arricchito e ampliato dall'educazione e dalla formazione apparirà sempre incompleto.

Educare l'analfabeta adulto, inoltre, comporta una difficoltà maggiore, in quanto la sua identità e la sua personalità si sono costituite e “consolidate” solo mediante un sistema di saperi informali, e un cambiamento concettuale potrebbe richiedere tempi relativamente lunghi. Pertanto appare più corretto parlare non di semplice istruzione, ma di “ristrutturazione delle conoscenze”⁸⁸, intesa come un processo che tende a connettere i due tipi di saperi, formali e informali. In altri termini, l'acquisizione di conoscenze è un processo “costruttivo” poiché si apprende a partire da ciò che già si conosce.

Nella Scuola popolare non potevano «essere imitati i sistemi in uso nelle scuole per fanciulli né gli espedienti didattici»⁸⁹. Ogni esperienza di vita doveva divenire un laboratorio di “epistemologia operativa”⁹⁰. L'alunno assumeva un ruolo centrale nell'insegnamento, che doveva adeguarsi alle esigenze concrete e agli interessi di ognuno, rifuggendo dal nozionismo e dalla trasmissione passiva delle conoscenze.

Quando il lavoro scolastico si regge solo su informazioni astratte ed enciclopediche «il soggetto non è coinvolto in tutto il suo essere e il campo dell'autoespressione non viene alla luce»⁹¹. Di conseguenza il processo di insegnamento appare distante da colui che apprende e per questo inefficace e privo di significato. A tale scopo è fondamentale, in qualsiasi tipo di scuola, che l'insegnante, prima di elaborare un programma, si concentri sull'analisi dei bisogni dei suoi allievi, conosca il loro grado di preparazione, la loro provenienza culturale e l'ambiente in cui vivono e solo in seguito strutturi, sulla base delle differenze individuali degli studenti, un «approccio formativo personalizzato e [...] una istruzione individualizzata»⁹², procedure, queste, capaci di valorizzare le diversità degli allievi.

pensiero solo venticinque anni più tardi, quando nel 1970 Malcom Knowles scrisse l'opera intitolata *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy* (Cfr. P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 1997).

⁸⁶ I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 29.

⁸⁷ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, cit., p. 52.

⁸⁸ L. Mason, *Il cambiamento concettuale nella costruzione di conoscenze scientifiche in classe. Rassegna di recenti acquisizioni*, in “Rassegna di Psicologia”, a. 12, n. 1, 1995, pp. 31-65.

⁸⁹ Cfr. Programmi ministeriali della Scuola popolare, in ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.

⁹⁰ Cfr. D. Fabbri Montesano, A. Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Dedalo, Bari 1984.

⁹¹ P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, cit., p. 24.

⁹² F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, cit., p. 154.

Il soggetto in formazione, e in particolar modo l'adulto, non trae alcun beneficio da un insegnamento passivo che, al contrario, deve avere un contenuto di interesse immediato. L'acquisizione della cultura deve essere motivata da esigenze primarie e non da un «paternalistico invito al sapere»⁹³. Risalire alle ragioni che hanno provocato nel soggetto l'insorgere del bisogno di formazione diviene indispensabile se si vuole offrire all'individuo un processo formativo efficace che sappia rispondere alle sue necessità, in quanto «il cambiamento è possibile quando si innescano bisogni che motivazionalmente spingono a produrre modificazioni nell'edificio dei saperi»⁹⁴. E in tal senso l'esito trasformativo dell'apprendimento diventerà fonte di apprendimento ulteriore⁹⁵, perché ogni passo avanti verrà avvertito in maniera vantaggiosa⁹⁶. Così il processo di cambiamento non si esaurisce con l'acquisizione di nuove conoscenze, ma si manifesta anche in un nuovo modo di affrontare problemi e situazioni. Solo in questo modo si supera il concetto strumentale di istruzione per giungere ad una vera e propria formazione, la quale però richiede «la fatica e la pazienza giorno per giorno sia del maestro che dell'allievo»⁹⁷, a maggior ragione nella Scuola popolare, che prima di giungere a tale finalità, doveva offrire agli adulti gli strumenti adatti, i quali solo successivamente sarebbero potuti divenire fonte di trasformazione.

Fondamentale, dunque, diveniva anche l'utilizzo di una didattica nuova, che non si rifacesse ad un modello trasmissivo di pacchetti preconfezionati di conoscenze, ma che riordinasse e arricchisse quelle già esistenti nell'individuo, e che si adattasse alle competenze di quest'ultimo.

Profondamente diverso da quello tradizionale appariva anche il ruolo dell'insegnante che, secondo i programmi ministeriali, si ergeva come «una guida, un collaboratore, un amico che dà spiegazioni e consigli, non inutili e tediosi ammonimenti»⁹⁸. Il docente, che nella Scuola popolare era spesso più giovane dei suoi allievi, consapevole di essere solo un tramite del processo trasformativo⁹⁹, doveva mettere a disposizione della classe quegli strumenti culturali di cui gli studenti erano privi e supportarli nel corretto utilizzo degli stessi¹⁰⁰. Essenziale diveniva un rapporto insegnante-allievo basato sul reciproco rispetto e sulla reciproca fiducia poiché «l'asimmetria tra chi educa e chi è educato [...] costituisce [...] il fattore cruciale [...] dell'educazione degli adulti»¹⁰¹. Non erano da sottovalutare, infatti, i fattori emotivi che influivano sull'apprendimento del soggetto adulto, che avrebbe potuto provare imbarazzo nel ritrovarsi tra i banchi di scuola da «grande» o, come spesso accadeva nella Scuola popolare, in un contesto scolastico in cui erano presenti individui anche molto più giovani e con una preparazione superiore. Imbarazzo che però poteva essere superato grazie ad un ruolo promozionale e non prescrittivo dell'insegnante, che in quanto «adulto tra adulti»¹⁰², doveva limitare «atti e comportamenti suscettibili di essere tacciati di autoritarismo fuori luogo, data l'educazione già ricevuta dalla vita e dall'esperienza degli educandi»¹⁰³.

⁹³ L. Borghi, *Considerazioni introduttive ai problemi dell'educazione popolare*, cit., p. 283.

⁹⁴ P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, cit., p. 27.

⁹⁵ Ivi, p. 53.

⁹⁶ L. Borghi, *Considerazioni introduttive ai problemi dell'educazione popolare*, cit., p. 282.

⁹⁷ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna 2011, p. 10.

⁹⁸ Cfr. Programmi ministeriali della Scuola popolare, in ASL, *Registri della Scuola popolare, 1947-1982*, cit.

⁹⁹ P. Bartolini (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1994.

¹⁰⁰ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 145.

¹⁰¹ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma 1998, p. 46.

¹⁰² *Ibidem*.

¹⁰³ *Ibidem*.

È evidente, dunque, come la Scuola popolare si discostava profondamente dalla concezione scolastica gentiliana, fondata sulla centralità dell'insegnante¹⁰⁴, e accoglieva invece il pensiero pedagogico di Lombardo Radice, che vedeva la scuola come luogo di collaborazione e di «incontro tra due spontaneità, quella del maestro e quella dell'alunno. Una scuola, dunque, nella quale il maestro costruisce la sua didattica in piena aderenza con le esigenze dei suoi alunni e del loro ambiente»¹⁰⁵.

Secondo i programmi ministeriali, la Scuola popolare aveva due finalità: da una parte «superare l'analfabetismo strumentale»¹⁰⁶, dall'altra parte «formare l'uomo di domani, consapevole dei suoi diritti e dei suoi doveri di cittadino e lavoratore»¹⁰⁷. In tal senso la pedagogia acquistava un carattere sociale e politico accanto a quello più propriamente formativo e morale e occorreva lavorare in ognuna di queste direzioni se si voleva promuovere una «trasformazione complessiva delle condizioni e dei modi di vita»¹⁰⁸.

Se, da un lato, tale finalità si poneva in continuità con la riflessione deweyana, che considerava la pedagogia e l'educazione come «le chiavi-di-volta di una società democratica»¹⁰⁹, dall'altro lato, riprendeva il pensiero di Radice, che sottolineava il ruolo di promozione culturale e di elevazione morale e civile dei più emarginati assunto dalla scuola, nel rispetto delle singole individualità, ma che, al contrario di Dewey, continuava a porre i valori religiosi a fondamento dell'insegnamento. Educando il singolo alunno, quindi, il maestro e la scuola dovevano mirare all'educazione nazionale e alla promozione culturale di tutti i cittadini.

Tuttavia l'intento di *formare l'uomo di domani* sembrava rivolgersi solo ad una parte dei frequentanti della Scuola popolare, ovvero agli adolescenti. Al contrario, adulti e anziani dovevano essere considerati, allora, *uomini di oggi* che, mediante l'educazione, avrebbero potuto inserirsi in una realtà storica già in atto che, per essere modificata, esigeva azioni immediate. In questo tipo di scuola la dimensione temporale dell'agire pedagogico si fondava su un rapporto dialettico tra presente e futuro, poiché solo cercando di modificare il presente si poteva auspicare ad un futuro migliore.

«La formazione, infatti, si realizza nel tempo storico, risente del tempo biologico e del tempo culturale, si riferisce al singolo individuo, anche se i suoi esiti investono trasformativamente l'intera società»¹¹⁰.

Se l'analfabetismo adulto non fosse scomparso in quel dato momento storico, avrebbe comportato la nascita di una futura generazione analfabeta, priva di guide genitoriali adeguatamente preparate. Per questo motivo «lo sforzo per la creazione di una civiltà di domani più umana e civilizzata [andava] compiuto essenzialmente sul terreno dell'educazione degli adulti»¹¹¹.

Nell'impostazione didattica, invece, la Scuola popolare sembrava perseguire obiettivi più concreti e maggiormente aderenti alle esigenze degli alunni. Secondo il Ministro Gonella, essa doveva puntare a finalità pratiche, intento che ancora una volta si accostava alle teorie di Radice, secondo il quale la «lezione [...] non è mera comunicazione di un dato di cultura, ma incontro con un problema [...] che è in primo luogo dell'alunno, [...] quale esito delle sue esperienze in rapporto con

¹⁰⁴ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 40.

¹⁰⁵ F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Anicia, Roma 2012, pp. 136-137.

¹⁰⁶ Cfr. Programmi ministeriali della Scuola popolare, in ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ F. De Bartolomeis, *Lo stadio sociale dell'educazione*, in "Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica", a. IV, n. 9, 1953, p. 319.

¹⁰⁹ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 301.

¹¹⁰ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, cit., p. 138.

¹¹¹ L. Borghi, *Considerazioni introduttive ai problemi dell'educazione popolare*, cit., p. 290.

l'ambiente»¹¹². Da qui il rispetto e la conoscenza della cultura locale, richiesti al docente, che nel predisporre la programmazione doveva tener conto dei bisogni degli studenti, ma anche delle risorse umane, strutturali e strumentali offerte dall'ambiente e doveva valorizzarli al fine di produrre un cambiamento non solo negli individui, ma anche nella realtà in cui vivevano. Infatti, «l'ultima cosa consentita all'insegnante è di ignorare che l'allievo non vive e si sviluppa, e quindi si educa, soltanto nell'aula scolastica»¹¹³.

Per quanto riguarda i programmi di studio, essi si differenziavano in base al tipo di corso.

Il Corso di tipo A era finalizzato in primo luogo all'apprendimento del leggere e dello scrivere, da acquisire attraverso dettati, scrittura di brevi lettere, lettura ed esposizione orale. Quest'ultima, in particolare, era fondamentale per la correzione del dialetto, che per molti analfabeti rappresentava l'unica forma di linguaggio e di espressione orale e che quindi li isolava e li allontanava linguisticamente dal resto della Nazione. Per questo motivo l'apprendimento di un linguaggio nazionalmente riconosciuto sia scritto sia parlato rappresentava uno strumento di democrazia. Inoltre lo scritto, avendo il «privilegio di durare di più e di giungere più lontano»¹¹⁴, avrebbe permesso all'analfabeta di comunicare e di far ascoltare la sua voce e le sue idee e quindi di partecipare attivamente alla vita sociale e politica del proprio Paese. Il programma prevedeva inoltre l'insegnamento delle competenze matematiche, nonché norme di natura morale desunte dal Vangelo. Ciò denotava l'impostazione tipicamente cattolica e religiosa della Scuola popolare. Era previsto anche l'insegnamento dei diritti e dei doveri dell'uomo e del cittadino nell'ambito della vita individuale, collettiva e professionale al fine di formare cittadini attivi e consapevoli. Essenziale era, dunque, lo studio della Costituzione repubblicana, soprattutto al Sud, dove predominava una mentalità ancora conservatrice che, come già sottolineato, aveva ostacolato il referendum e l'eliminazione del sistema monarchico. Non mancavano insegnamenti di cultura generale, connessi alla conoscenza della Terra, al tempo, all'orientamento e ai mezzi di trasporto, saperi di cui in realtà l'analfabeta difficilmente era privo, soprattutto nel Mezzogiorno, poiché lavorando a stretto contatto con l'ambiente aveva imparato a misurare il tempo e a orientarsi grazie agli elementi naturali; insegnamenti di natura pratica, connessi soprattutto all'igiene personale e all'igiene sul lavoro.

Il programma del Corso di tipo B prevedeva oltre all'insegnamento della lettura e della scrittura anche quello della esposizione orale di esperienze personali, che richiedevano un vocabolario più ampio nonché competenze linguistiche più sviluppate; le discipline scientifiche contenevano maggiori informazioni di geometria e nozioni relative alle misure agrarie e all'attività produttiva locale, dunque, conoscenze e competenze più vicine agli interessi dei lavoratori. Anche lo studio della geografia e dell'economica dei Paesi europei ed extraeuropei assumeva una finalità pratica, in quanto legato al processo migratorio, ancora molto sviluppato in quegli anni. Infine l'insegnamento della storia italiana degli ultimi cento anni era essenziale per limitare i danni causati dal fascismo che, imponendo il testo unico nelle scuole, aveva contribuito a censurare la storia reale del Paese e a manipolarne la conoscenza.

Più esteso era il programma del Corso di tipo C. La lettura di testi della biblioteca, che tuttavia non era presente in ogni località, presupponeva, da parte degli adulti, una maggiore capacità di scelta e di selezione degli argomenti, non imposti, quindi, ma derivanti dai propri interessi e dai propri desi-

¹¹² F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, cit., p. 142.

¹¹³ F. De Bartolomeis, *Lo stadio sociale dell'educazione*, cit., p. 316.

¹¹⁴ A. Galimberti, *Il modello dello scritto come mezzo didattico*, in "Rassegna di pedagogia", a. XXXII, n. 4, 1974, p. 113.

deri. Anche i riassunti scritti e le osservazioni personali richiedevano capacità di sintesi e capacità riflessive, acquisite solo grazie ad un processo educativo e formativo adeguato, in grado di stimolare la curiosità e il pensiero critico. Il programma comprendeva inoltre insegnamenti pratici come, ad esempio, la compilazione di documenti postali, bancari e commerciali di uso comune. Mediante tali apprendimenti gli adulti avrebbero potuto fare a meno del supporto e del coinvolgimento diretto di altre persone e affrontare autonomamente i problemi quotidiani.

Erano previsti, infine, anche insegnamenti facoltativi speciali, relativi alle lingue straniere, al disegno, al lavoro agricolo, dunque, maggiormente connessi al mondo professionale dell'adulto. Per le donne, invece, potevano essere attivati corsi di economia domestica oppure corsi inerenti ai lavori femminili più richiesti nelle varie località, e potevano essere organizzate visite guidate presso opifici, nidi, ospedali e ambulatori per fanciulli.

In linea con l'impostazione didattica teorizzata e sperimentata da Lombardo Radice, il programma della Scuola popolare procedeva dunque dal semplice al complesso¹¹⁵. Quindi dall'apprendimento dei saperi *elementari*, quali la conoscenza di termini, di fatti, di concetti e di teorie, si passava agli apprendimenti *intermedi*, quali capacità descrittive, interpretative, e applicative, per giungere infine agli apprendimenti *superiori*, ovvero le competenze riflessive e trasformative¹¹⁶.

Per i primi due piani, riguardanti «i saperi consolidati, distillati nelle varie discipline di conoscenza»¹¹⁷, era necessaria una strategia didattica *individualizzata*, finalizzata «ad assicurare a tutti gli studenti le competenze comuni (o di base) del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di apprendimento»¹¹⁸. Mentre per i saperi *superiori*, che vanno oltre l'informazione data e riguardano «processi di costruzione/scoperta del sapere»¹¹⁹, era fondamentale una strategia didattica *personalizzata* volta a sviluppare i talenti di ogni studente e a promuovere «peculiarità intellettive, differenti per ognuno»¹²⁰. Dunque mentre nell'individualizzazione i traguardi sono uguali per tutti, nella personalizzazione essi si differenziano per ognuno.

Nonostante i programmi corrispondessero grosso modo, almeno per i corsi A e B, a quelli della scuola elementare, i metodi variavano, in quanto adattati al tipo di utenza della Scuola popolare.

Era essenziale, infatti, avere sempre come punti di riferimento le esigenze e la provenienza culturale degli alunni. «Storia, geografia scienza e matematica sono innanzitutto episodi di vita locale e frammenti di vita vissuta»¹²¹, per questo dovevano essere connessi alla realtà locale e ai vari mestieri degli adulti.

Nei corsi di tipo C, inoltre, emergeva anche l'importanza delle discipline artistiche e del lavoro manuale, considerati da Radice come una «liberazione di linguaggi, come forme di autoespressione; da collegare alla vita individuale, all'esperienza scolastica e familiare, nonché alla cultura ambientale (folklore, feste locali, cori popolari...)»¹²².

Il superamento delle *prove d'esame*, commisurato ai contenuti dei corsi, permetteva agli alunni del Corso di tipo A il passaggio alle classi superiori e agli alunni del Corso di tipo B il conseguimento

¹¹⁵ F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, cit., p. 142.

¹¹⁶ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, cit., p. 474-475.

¹¹⁷ M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, cit., p. 17.

¹¹⁸ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, cit., p. 19.

¹¹⁹ M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, cit., 18.

¹²⁰ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, cit., p. 19.

¹²¹ F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, cit., p. 144.

¹²² Ivi, p. 143.

della licenza elementare. Il Corso di tipo C, invece, non rilasciava un titolo vero e proprio, ma un semplice certificato di studio che serviva ad attestare il livello di preparazione dello studente.

5. La Scuola popolare e l'alfabetizzazione degli adulti dagli anni Cinquanta agli anni Ottanta

In seguito all'inchiesta e all'istituzione della Scuola popolare seguì, da parte del Ministro Gonella, l'ipotesi di una riforma scolastica che si proponeva, in riferimento all'educazione degli adulti, di sconfiggere l'analfabetismo, di migliorare l'istruzione professionale e di potenziare le scuole popolari¹²³. Tale progetto, tuttavia, affidato all'On. Antonio Segni, successore di Gonella, ben presto decadde a causa dell'insufficienza di stanziamenti finanziari e di nuove preoccupazioni politiche¹²⁴ che ridussero l'interesse nei confronti della scuola.

Ciò nonostante, le scuole popolari continuarono a funzionare, anche grazie all'intervento degli enti privati, e nel 1953 si registrò una diminuzione dell'analfabetismo del 35-40% in riferimento alla popolazione avente tra i quattordici e i quarant'anni¹²⁵.

In questo periodo emerse però una nuova preoccupazione legata al «bisogno di manodopera in grado di adeguarsi ai nuovi modelli di produzione»¹²⁶. Infatti, se nei primi anni di funzionamento le scuole popolari vennero definite per lo più «scuole di emergenza», negli anni Cinquanta esse divennero uno strumento a difesa dell'operaio, disumanizzato dall'automatismo della macchina¹²⁷.

«L'operaio che avverte il suo lavoro come separato della sua esistenza effettiva, che non scorge nella cultura uno strumento atto a trasformare la sua condizione sociale e la posizione del lavoro nella vita della comunità, si contenterà [...] di surrogati di cultura e non perseguirà attività sociali fornite di autentico valore»¹²⁸. Pertanto nodo centrale dell'educazione degli adulti divenne la necessità di puntare su una formazione integrale dell'uomo così da coinvolgere sia la dimensione professionale sia la dimensione privata.

Umanizzare il lavoro in modo che non fosse considerato come «un semplice mezzo in vista di un fine ulteriore»¹²⁹ avrebbe comportato anche l'umanizzazione del tempo libero e lo sviluppo di capacità critiche che avrebbero permesso all'individuo di sottrarsi al conformismo e alle idee imposte e suggerite da altri¹³⁰. Era necessario offrire un'educazione che andasse oltre le mura scolastiche e la semplice alfabetizzazione e che stimolasse nell'individuo quella curiosità e quella insoddisfazione attiva che «si esprimono nella continua attitudine alla ricerca»¹³¹ e che quindi avrebbero permesso al soggetto di auto-educarsi anche dopo la conclusione del percorso scolastico.

¹²³ G. Chiosso, *Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 401.

¹²⁴ «Proprio nel biennio 1950-51, infatti, l'inasprimento dello scontro ideologico e politico e la successiva concentrazione della politica degasperiana sui problemi della "difesa della democrazia" e della lotta al comunismo, dovevano porre in secondo piano le aspirazioni di riforma che pure avevano caratterizzato il programma democristiano al principio della prima legislatura» (Cfr. G. Chiosso, *Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951)*, cit., p. 439).

¹²⁵ D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., p. 76.

¹²⁶ L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 468.

¹²⁷ D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., p. 76.

¹²⁸ L. Borghi, *Considerazioni introduttive ai problemi dell'educazione popolare*, cit., p. 282.

¹²⁹ Ivi, p. 285.

¹³⁰ Ivi, p. 288.

¹³¹ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 31.

Il lavoro del contadino, anche se probabilmente più duro e faticoso, non estranea da sé il soggetto. Infatti al Sud, dove maggiori erano le zone rurali e i lavori agricoli, emergevano problemi di altra natura. Tra questi la mancanza di infrastrutture scolastiche. Nei piccoli Comuni o nelle zone di campagna dove non c'era un edificio scolastico, le aule, distanti l'una dall'altra, erano ubicate in locali privati dove spesso mancavano la luce e il riscaldamento e dove non si potevano lasciare registri e materiali perché se venivano risparmiati dall'acqua piovana erano rosicchiati dai topi¹³². La mancanza di condizioni adeguate per lo svolgimento delle lezioni e l'isolamento a cui erano costretti i maestri causava non poche mortificazioni. I docenti spesso abitavano in città e si recavano in campagna solo la sera per fare scuola ad un ristretto gruppo di giovani e adulti che riusciva a raggiungere le aule. Di conseguenza non avevano modo di conoscere la cultura locale e di "entrare" nella vita degli alunni e ciò influiva negativamente sull'insegnamento che risultava estraneo ai problemi del luogo e lontano dai bisogni reali della scolaresca¹³³. Inoltre, la Scuola popolare spesso suppliva la carenza di scuole e delle classi quarte e quinte elementari, quindi accoglieva più ragazzini che adulti¹³⁴. Nei primi anni Cinquanta, a differenza di ciò che accadeva al Nord, l'analfabetismo al Sud era aumentato del 10% e in alcuni casi del 20-30% rispetto al censimento del 1931¹³⁵. Gli analfabeti italiani dai sei anni in su, nel 1951, erano 5.456, di cui 1.738 nel Centro-nord e 3.718 nel Mezzogiorno¹³⁶. A questi bisognava aggiungere gli alfabetizzati privi di titolo di studio: 3.906 al Centro-nord e 3.676 al Sud¹³⁷.

A complicare la situazione vi era il crescente flusso emigratorio che colpiva in particolare l'Italia meridionale. Le lotte contadine per la terra, il progresso tecnico e l'industrializzazione, la conseguente diminuzione del reddito aumentavano la distanza tra città e campagna e spingevano molti contadini ad abbandonare il proprio Paese causando, negli anni Cinquanta, una media di circa 150.000 emigrati all'anno¹³⁸. Dal 1946 al 1960 espatriarono 428.636 agricoltori verso molti Paesi europei, quali Francia, Belgio, Lussemburgo, Germania e Olanda, e la Svizzera accolse, per molti anni, tra 50.000 e 70.000 emigranti. Basti pensare, inoltre, che solo la Francia assorbì «615.417 emigrati italiani dal 1946 al 1958 dei quali [...] la stragrande maggioranza o agricoltori [...] o provenienti dalla campagna e dediti ai lavori pesanti»¹³⁹.

L'inchiesta sulla disoccupazione e sulla miseria, guidata nel 1952 dal Ministro Roberto Tremelloni, «sottolineava come [...] il sistema economico non riuscisse ad assorbire nell'attività produttiva il massiccio esodo di braccianti e salariati dalle campagne alle città [...] e faceva, in particolare, vede-

¹³² A. Arcomano, *Scuola e città nel Mezzogiorno*, cit., p. 35.

¹³³ L. Borghi, *Il compito dell'educazione nel Mezzogiorno*, in "Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica", a. IX, n. 11, 1958, pp. 361-363.

¹³⁴ D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., p. 94.

¹³⁵ Cfr. Istat, VII censimento generale della popolazione, 21 aprile 1931, p. 96, cit.; censimenti Istat dal 1951 al 2001 della popolazione residente in età da sei anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica, cit.; D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., p. 81; A. Arcomano, *L'analfabetismo nel Mezzogiorno. Una riflessione storico-politica*, in "Riforma della scuola. Rivista mensile", a. 22, n. 10, ottobre 1976, p. 14.

¹³⁶ Cfr. censimenti Istat dal 1951 al 2001 della popolazione residente in età da sei anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica, cit.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ Cfr. L. Ferrari Bravo, A. Serafini, *Stato e sottosviluppo*, Feltrinelli, Milano 1972.

¹³⁹ U. Cassinis (a cura di), *L'emigrazione agricola nel secondo dopoguerra e la sua incidenza sul movimento generale emigratorio dal 1946 al 1960*. Atti della Conferenza nazionale del mondo rurale e dell'agricoltura, Roma 8 giugno 1961, p. 6.

re come l'analfabetismo giocasse un ruolo di primo piano nell'emarginazione del mercato del lavoro»¹⁴⁰. Tuttavia si limitava soltanto a suggerire corsi di qualificazione professionale.

La Scuola popolare, dunque, fu chiamata a risolvere il problema della preparazione culturale dei cittadini emigranti e, allo stesso tempo, a limitare l'emigrazione, fungendo da centro attorno al quale le comunità rurali, in particolar modo, potevano riorganizzarsi e restare così nei luoghi nati¹⁴¹. Sconfiggere l'analfabetismo rappresentava «una seria ipoteca per ogni possibilità di sviluppo futuro»¹⁴² e una responsabilità che pesava interamente sulla scuola, poiché nemmeno i provvedimenti politici che in quegli anni vennero attuati per il Sud, come la Riforma Agraria e la Cassa per il Mezzogiorno, riuscirono ad arginare il problema educativo.

Infatti, l'opera di bonifica attuata dalla Riforma Agraria aveva tralasciato il problema primario della «bonifica umana»¹⁴³. In un articolo pubblicato sulla rivista *Scuola e città* del 1958 Evelina Tarroni scrive:

sarebbe inutile creare le premesse per una radicale trasformazione dell'ambiente fisico senza tentar di modificare non solo le capacità e le attitudini ma in sostanza l'atteggiamento stesso dei gruppi umani di fronte alle nuove esigenze tecniche e culturali della nuova struttura economica [...]. In tal modo si determinerebbero delle stridenti contraddizioni tra l'ambiente e la capacità del gruppo umano di sfruttarne le possibilità e a lungo andare queste stesse possibilità finirebbero con l'ostacolare invece che accrescere e arricchire il tenore di vita degli abitanti¹⁴⁴.

E rinforza tale riflessione riportando l'esempio dell'educazione femminile nelle zone rurali bonificate, in quanto a differenza delle giovani donne più inclini all'adattamento della nuova situazione, le anziane restavano ancorate a modi di vivere tradizionali che stridevano con i cambiamenti attuati¹⁴⁵.

Né la Riforma Agraria, il cui obiettivo politico era sostanzialmente quello di «frenare la carica ever-siva delle lotte contadine e insieme dare un nuovo slancio produttivo al settore agricolo, liberandolo in parte dal peso morto della rendita fondiaria»¹⁴⁶, né la Cassa del Mezzogiorno, volta a limitare il flusso migratorio che pesava sull'Europa e ad assicurare al Sud forza lavoro¹⁴⁷, si erano poste «istituzionalmente il problema della diffusione dell'istruzione e di un collegamento [...] con la lotta contro l'analfabetismo»¹⁴⁸. Problema, questo, che ritornò alla fine degli anni Cinquanta, quando si registrò un calo di frequenza delle scuole popolari¹⁴⁹ e che, tuttavia, secondo Arturo Arcomano¹⁵⁰, venne affrontato con «leggerezza» e infondato «ottimismo» dai Ministri della P. I. del periodo in esame. Ad esempio, nel 1957 il Ministro Aldo Moro, in occasione del decennale della Scuola popolare ne difese l'operato sostenendo che la lotta contro l'analfabetismo stava per essere vinta, senza considerare però che il censimento del 1951 registrava ancora il 12,9 % di analfabeti e il 17,9% di alfabetizzati privi di titoli di studio¹⁵¹.

¹⁴⁰ L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, cit., p. 467.

¹⁴¹ Cfr. M. Rossi-Doria, *La scuola e lo sviluppo del Mezzogiorno*, Opere Nuove, Roma 1960, p. 20.

¹⁴² G. Mammarella, *L'Italia dopo il fascismo: 1943-1973*, cit., p. 240.

¹⁴³ E. Tarroni, *Cinema ed educazione popolare*, cit., p. 44.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

¹⁴⁶ A. Mangano, *Le cause della questione meridionale*, ISEDI, Milano 1976, p. 57.

¹⁴⁷ Cfr. *ivi*, p. 60-61.

¹⁴⁸ A. Arcomano, *L'analfabetismo nel Mezzogiorno. Una riflessione storico-politica*, cit., p. 13.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ *Ivi*, p. 13.

¹⁵¹ Cfr. censimenti Istat dal 1951 al 2001 della popolazione residente in età da sei anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica, cit.

L'anno 1958 segnò una ripresa dell'iniziativa scolastica governativa e contemporaneamente si assistette in Italia all'inizio di quello che fu definito il "miracolo economico". La nuova situazione impose dei cambiamenti anche a livello educativo soprattutto in riferimento alla formazione professionale, individuale e civile delle persone¹⁵².

Non a caso, in quello stesso anno l'On. Moro avviò l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole raccomandando un costante riferimento alla Costituzione. Andava così aumentando la consapevolezza del ruolo educativo della scuola nei confronti della coscienza sociale dei cittadini e nello stesso tempo cresceva la domanda d'istruzione da parte delle classi lavoratrici. Non bisogna dimenticare, inoltre, che l'insegnamento dell'educazione civica era fondamentale anche e soprattutto presso la Scuola popolare, volta tra l'altro a formare un cittadino consapevole dei propri doveri e dei propri diritti.

L'iniziativa più importante proposta nel 1958, con l'avvento di Amintore Fanfani alla guida del Governo, fu il *Piano decennale* di riforma scolastica. Alcuni dei punti del programma riguardavano il finanziamento per la costruzione di edifici scolastici, l'istituzione delle classi quarta e quinta elementare nelle sedi in cui queste mancavano, nonché una serie di interventi destinati all'educazione degli adulti e alla lotta contro l'analfabetismo¹⁵³. Tuttavia, con la caduta del Governo Fanfani l'anno successivo, il Piano decennale passò nelle mani del nuovo Ministro della Pubblica Istruzione, on. Giuseppe Medici e, nonostante fosse stato approvato dallo Stato alla fine del 1959, dovette attendere due anni prima di essere discusso alla Camera. I finanziamenti previsti per un piano di così ampio respiro risultarono inadeguati, a maggior ragione circa la lotta contro l'analfabetismo, considerando che, secondo i calcoli di Medici, occorrevano 20.000 lire per il recupero di ogni analfabeta¹⁵⁴. Per questo, e anche a causa del disappunto manifestato dalle forze politiche di sinistra, contrarie al coinvolgimento delle scuole non statali nel piano dei finanziamenti previsti per l'edilizia scolastica, il Piano decennale venne ridotto ad un stralcio per il triennio 1962-1965, ma vennero comunque previsti stanziamenti aggiuntivi per la Scuola popolare e per l'educazione degli adulti.

Con l'approvazione della successiva legge del 31 dicembre 1962 n. 1859, venne istituita la scuola media unica, ma l'elevazione dell'obbligo scolastico a quattordici anni fece aumentare il numero degli italiani senza titolo di studio della scuola dell'obbligo¹⁵⁵. Per risolvere tale problema il Ministero della P. I. istituì i Corsi CRACIS (*Corsi di Richiamo e di Aggiornamento Culturale di Istruzione Secondaria*), realizzati, tuttavia, «secondo gli schemi tradizionali della scuola media rivolta ai ragazzi»¹⁵⁶. Essi, invece, avrebbero dovuto tener conto delle esigenze di vita e di lavoro degli adulti, adattando all'utenza non solo i programmi, ma anche le metodologie.

Se il problema dell'analfabetismo fu affrontato dalla politica per lo più in termini quantitativi e finanziari, ciò non accadde in altri contesti. Negli anni Sessanta, infatti, i mezzi di comunicazione di massa contribuirono non poco alla lotta contro l'analfabetismo. «Uno straordinario caleidoscopio di trasmissioni radiofoniche, scolastiche e parascolastiche, è stato messo su dal 1955: formazione professionale e lingue moderne, insegnamento elementare e secondario»¹⁵⁷.

¹⁵² Cfr. M. Rossi-Doria, *La scuola e lo sviluppo del Mezzogiorno*, cit., p. 24-25.

¹⁵³ Cfr. R. Sani, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 444.

¹⁵⁴ A. Arcomano, *L'analfabetismo nel Mezzogiorno. Una riflessione storico-politica*, cit., p. 15.

¹⁵⁵ Cfr. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., p. 355.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ R. de Montvalon, *Un miliardo di analfabeti*, cit., p. 87.

Un posto di rilievo, tuttavia, venne occupato dalla televisione e il programma più noto che offrì un notevole supporto all'alfabetizzazione di massa fu senza dubbio *Non è mai troppo tardi*, condotto da Alberto Manzi, maestro di scuola elementare e pedagogista esperto. Egli, in un'intervista di Roberto Farné, racconta come nacque la trasmissione, come fu organizzata e il metodo utilizzato:

Chi aveva pensato di usare la televisione come mezzo per vincere l'analfabetismo [...] era stato il direttore generale della Pubblica Istruzione Nazareno Padellaro [...]. Anni prima lui si era molto impegnato nella lotta contro l'analfabetismo, ma con scarsi risultati, sia perché gli insegnanti coinvolti in queste esperienze itineranti dovevano andare a fare scuola direttamente nelle famiglie, erano giovanissimi e inesperti in un compito quale trovavano molte resistenze; sia perché gli adulti analfabeti non erano disponibili ad andare a scuola, in molti casi si vergognavano...

Padellaro ebbe quindi l'idea di usare un mezzo nuovo come la televisione, e per questo fece un accordo con Rondinò per un progetto comune fra ministero della Pubblica Istruzione e Rai.

Vennero organizzati 2.000 posti d'ascolto; in ognuno c'era un insegnante e un apparecchio televisivo. Gli adulti analfabeti non erano obbligati a frequentare, ma c'era la televisione, che allora rappresentava un'attrattiva molto forte, e si poteva restare anche con la famiglia a vedere altri programmi. In quei luoghi, la gente andava soprattutto col proposito di vedere la Tv non di andare a scuola, poi, chi voleva, poteva fermarsi anche per imparare.

Ma il fenomeno più interessante fu la nascita di moltissimi punti d'ascolto volontari; venivano allestiti nelle parrocchie, nelle sedi dei partiti, nel bar del paese ed erano frequentati da persone che chiamavano altre persone: "Tu non sai scrivere? Vieni qui, facciamolo insieme, vedrai che è facile...". Nessuno ha mai saputo calcolare quante fossero queste iniziative.

Ancora oggi, nel 1997, mi capita di ricevere messaggi o di incontrare qualcuno [...] che mi dice di aver imparato a leggere e scrivere con la televisione [...].

Il trucco era nel metodo con cui il programma veniva realizzato: da una parte c'era il disegno che attirava indubbiamente l'attenzione; io preparavo i disegni a casa la mattina, perché se volevo disegnare un pupazzetto, dovevo fare in modo di non partire dalla testa, altrimenti la gente avrebbe capito subito. Per mantenere viva l'attenzione [...] era necessario che non si capisse subito che cosa sarebbe apparso nel disegno su quel foglio di carta.

Dall'altra c'era ogni tanto l'intervento di un attore popolare che raccontava una piccola storia o faceva una scenetta [...]. Devo dire che molte volte questi attori venivano gratuitamente, perché l'analfabetismo era sentito come un problema nazionale e ognuno dava volentieri un piccolo contributo [...].

Ogni tanto, a seconda degli argomenti, presentavo qualche pezzetto filmato o delle fotografie, materiali che sceglievo io e che alternavo nel corso del programma cercando di non avere mai una caduta di attenzione.

[...]

È importante dire che il programma, per tutti gli otto anni in cui è andato in onda, era in diretta. Il primo corso andò in onda il lunedì, il mercoledì e il venerdì dalle 19 alle 19.30 oppure dalle 18,45 alle 19,15 durante il periodo invernale perché la gente, soprattutto i contadini e gli operai, rientravano a casa un po' prima.

[...]

Oltre al primo e al secondo corso, io avevo fatto anche il terzo, che non era più alfabetizzazione in senso stretto, ma serviva per allargare un po' la cultura di chi era già alfabetizzato: se c'era un terremoto o un'eruzione vulcanica in qualche parte del mondo, io parlavo di terremoti e vulcani, facevo un po' di storia, di geografia per dare a quelle persone il gusto di voler scoprire e imparare anche al di fuori dell'insegnamento scolastico. Era inutile ormai fare l'ABC: il passaggio doveva essere verso un corso di educazione permanente.

[...]

Ricordo che dopo i primi due anni, in sala regia c'erano spesso dirigenti o funzionari di reti televisive o di ministeri dell'educazione di altri Paesi, non solo europei, che venivano a conoscere il nostro programma per la lotta contro l'analfabetismo [...].

Nel 1965 *Non è mai troppo tardi* vinse il premio internazionale a Tokio come migliore trasmissione che aveva contribuito alla lotta contro l'analfabetismo, dopo che l'Unesco nel 1961 lo aveva considerato uno dei programmi meglio riusciti per diffondere l'alfabetizzazione. Vari Paesi lo acquistarono prendendone lo stile, il metodo e adattandoli alla loro realtà¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Intervista ad Alberto Manzi, in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., pp.146-149.

La scuola per il popolo divenne così una «scuola nel popolo»¹⁵⁹ e a fungere da maestro era lo schermo.

Nel 1960, grazie a *Non è mai troppo tardi*, circa 35.000 persone non solo ebbero la possibilità di imparare a leggere e a scrivere, ma perfino di conseguire la licenza elementare¹⁶⁰. Risultato reso possibile anche grazie ai corsi speciali televisivi realizzati nell'ambito della Scuola popolare, dove gli insegnanti affiancarono gli adulti nella visione della trasmissione e nella corretta esecuzione degli esercizi suggeriti dal maestro Manzi. Il programma andò in onda fino al 1968 ed ebbe il merito di recuperare circa un milione e mezzo di analfabeti¹⁶¹.

Nel frattempo nelle linee direttive degli interventi di politica scolastica, operati dal Ministro della P. I. Luigi Gui nel piano del quinquennio 1966-1970, si sottolineò la necessità di trasformare l'educazione degli adulti che, se da un parte doveva continuare ad eliminare l'analfabetismo residuo, dall'altra parte, doveva elevare il livello culturale di base e la Scuola popolare doveva rispondere in maniera più adeguata alle esigenze degli adulti. Ma anche tali progetti ben presto decaddero. Solo nel 1968 il Ministro della Pubblica Istruzione «con decreto ministeriale 6 marzo 1968, modificava la premessa ai programmi della Scuola popolare»¹⁶², chiamata a divenire una scuola di «formazione umana» e ad andare oltre la semplice alfabetizzazione. Infatti la circolare ministeriale n. 6826/23 del 23 maggio 1969 istituiva il C.S.E.P. (*Centro Sociale di Educazione Permanente*), chiamato a sostituire il Centro di lettura. Quest'ultimo non doveva più essere considerato come una «scuola del leggere»¹⁶³, ma come un Centro in cui si concentravano e si coordinavano tutte le iniziative di educazione degli adulti.

In questo periodo anche le forme di protesta e le contestazioni studentesche contribuirono ad aumentare le critiche nei confronti delle metodologie didattiche e dei contenuti culturali tradizionali e «la questione centrale divenne per molti quella di dar vita ad una scuola che servisse alla promozione della partecipazione popolare e alla democratizzazione delle strutture»¹⁶⁴. Inoltre la crisi economica portò ad una svalorizzazione dei titoli, per cui anche la licenza elementare non bastava più a garantire un posto di lavoro e il basso livello di scolarizzazione (ovvero il possesso di semplici capacità alfabetiche e matematiche) non assicurava un'adeguata preparazione del lavoratore, chiamato ad affrontare la rigidità del mercato del lavoro¹⁶⁵.

Soprattutto in riferimento all'educazione degli adulti, infatti, tornavano ad essere sottolineati molteplici problemi insoluti, quali la formazione del personale docente, la validità dei titoli di studio, l'inquadramento di tutte le iniziative educative per adulti nella più ampia categoria dell'educazione permanente¹⁶⁶. L'attenzione, dunque, non si concentrava più sull'operaio come lavoratore, ma sull'operaio come persona: «questi doveva ritrovare la sua liberazione nella partecipazione alla vita comunitaria non tanto attraverso l'alfabeto, ma con l'esperienza di vita comune in città. Si comincia

¹⁵⁹ R. de Montvalon, *Un miliardo di analfabeti*, cit., p. 89.

¹⁶⁰ *Non è mai troppo tardi*, in:

<http://www.raistoria.rai.it/articoli/non-%C3%A8-mai-troppo-tardi/11411/default.aspx> consultato il 30-08-2015.

¹⁶¹ Intervista ad Alberto Manzi, in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 145.

¹⁶² L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, cit., p. 68.

¹⁶³ Ivi, p. 70.

¹⁶⁴ L. Pazzaglia, *La politica scolastica del centro-sinistra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 492.

¹⁶⁵ Cfr. D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., pp. 138-139.

¹⁶⁶ A. Arcomano, *L'analfabetismo nel Mezzogiorno. Una riflessione storico-politica*, cit., p. 17.

a parlare con più chiarezza del patrimonio culturale dell'analfabeta da valorizzare [...] durante le procedure didattiche»¹⁶⁷.

Nel 1970 il nuovo Ministro della P. I. Riccardo Misasi costituì un Comitato tecnico per la programmazione scolastica a cui venne affidato il compito di ipotizzare un nuovo piano per scuola. I lavori si conclusero con la pubblicazione, nel 1971, di un documento intitolato *Proposte per il nuovo piano della scuola*. I progetti più rilevanti riguardarono il diritto allo studio e l'aggiornamento degli insegnanti¹⁶⁸, ma ancora una volta tali proposte non trovarono applicazioni concrete, anche se continuarono ad animare il dibattito in ambito educativo.

Intanto, secondo il censimento del 1971 tra i residenti italiani dai sei anni in su vi erano ancora 2.547 analfabeti (5,2%) e 13.240 alfabetizzati privi di titolo di studio (27,1%), e più precisamente 1.221 analfabeti (10,9%) e 3739 (33,3%) alfabetizzati privi di titolo di studio al Sud¹⁶⁹. Dunque, l'analfabetismo era diminuito, ma risultava ancora molto alto nel Mezzogiorno. Per questo motivo le scuole popolari continuarono a funzionare data l'effettiva domanda di formazione espressa dagli adulti anche a livello locale, soprattutto perché nelle zone rurali del Sud spesso era l'unico tipo di scuola esistente.

Mentre nei contesti cittadini, a partire dal 1973, le scuole popolari furono in parte sostituite dai corsi delle 150 ore, che rappresentarono una conquista dei metalmeccanici, connessa al diritto allo studio e alle lotte contro l'organizzazione capitalistica del lavoro.

Le 150 ore esprimono [...] una esigenza di crescita collettiva dei lavoratori, funzionale a una modifica sostanziale della loro condizione reale, in fabbrica e nella società. Lo studio, il ritorno a scuola, non viene concepito come strumento di mobilità individuale [...], ma come strumento di mobilità collettiva, nel senso che la crescita culturale generalizzata rende possibile la ricomposizione della forza-lavoro ai livelli più alti, tende al superamento di tutte le forme di lavoro generico, dequalificato, subalterno¹⁷⁰.

Ed è proprio nell'ambito di questa nuova conquista che si espresse ancora una volta la necessità di adottare nuovi metodi, non più vicini ad una educazione elementare, ma connessi all'esperienza dei lavoratori, alle lotte sindacali, e in grado di promuovere nell'adulto lo sviluppo di capacità di analisi della realtà.

L'esperienza delle 150 ore confermò che l'educazione degli adulti stava cambiando e si stava avvicinando sempre più concretamente ad una forma di educazione permanente e anche la lotta contro l'analfabetismo raggiunse risultati migliori. Nel censimento del 1981 infatti il tasso di analfabetismo era sceso al 3,1% in tutta Italia e al 6% al Sud¹⁷¹.

A partire dagli anni Ottanta, l'alfabeto non bastava più e la domanda di formazione degli adulti si fece sempre più raffinata, in quanto rispecchiava le esigenze e i problemi che la nuova società imponeva.

La Scuola popolare continuò a funzionare fino al 1982, anno che segnò la chiusura definitiva dei corsi. Da questo momento in poi i nuovi interventi di educazione popolare per adulti, dai *Centri ter-*

¹⁶⁷ D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., p. 141.

¹⁶⁸ L. Pazzaglia, *La politica scolastica del centro-sinistra*, cit., p. 493.

¹⁶⁹ Cfr. censimenti Istat dal 1951 al 2001 della popolazione residente in età da sei anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica, cit.

¹⁷⁰ M. Lichtner, *150 ore: una strategia sindacale*, in G. Bini, T. De Mauro, M. Lichtner, L. Lombardo Radice, W. Maraschini, *Didattica delle 150 ore*, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 9.

¹⁷¹ Cfr. censimenti Istat dal 1951 al 2001 della popolazione residente in età da sei anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica, cit.

ritoriali permanenti istituiti del 1997 fino alla più recenti Università della terza età, non saranno più finalizzati al recupero dell'istruzione di base o alla riqualificazione dei lavoratori, ma diventeranno una vera e propria «strategia di accompagnamento del soggetto per l'intero corso della vita»¹⁷².

¹⁷² I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, cit., p. 59.

Capitolo III

La Scuola popolare per adulti nel Subappennino Dauno (1947-1982)

«Il mondo è un libro aperto a tutti: ma l'uomo istruito sa leggervi quello che l'ignorante non vedrà mai».

ASL, Registro di classe di un corso popolare, anno scolastico 1948-1949

1. Analfabetismo e miseria nelle località daune

La cultura popolare riveste un ruolo primario nella storia di un territorio, eppure spesso viene taciuta e col passare del tempo dimenticata. Il suo maggiore depositario è il popolo che il più delle volte, in passato, a causa dell'incapacità di leggere e scrivere, non poté lasciarne traccia, se non in forma orale. Della storia della Capitanata¹ e, in particolar modo, di quella del Subappennino Dauno² e della città di Lucera³, località su cui è incentrato tale lavoro⁴, si ricordano le gesta di grandi uomini politici e letterati, la bellezza naturale e artistica dei luoghi e dell'architettura, la storia antica di dinastie e di re, mentre le vicende e le tradizioni contadine, la cultura dialettale, i racconti nei quali si riflette la vita del popolo e i riti folcloristici che ne scandivano le giornate restano al buio.

Da qui la difficoltà di trovarne le tracce e di tentarne la ricostruzione. La memoria del popolo, infatti, può essere tramandata di generazione in generazione, ma, se non viene custodita in forma scritta, col tempo tende a sbiadire o quanto meno a mutare, relegando nell'oblio fatti e vicende di fondamentale importanza da cui le generazioni presenti e future possono trarre insegnamenti preziosi.

Fortunatamente alcuni storici locali ne hanno compreso il valore e lo hanno conservato in raccolte di frammenti di vita, racconti, leggende popolari e dialoghi dialettali⁵ che oggi diventano fonte di riflessione su quante difficoltà e su quanti sacrifici ha dovuto affrontare la povera gente meridionale

¹ Territorio pugliese che comprende tutti i Comuni in provincia di Foggia.

² Il Subappennino Dauno fa parte della Capitanata e corrisponde alla catena montuosa degli omonimi monti ed è delimitato a nord dalla valle del Fortore, a est dal Tavoliere delle Puglie, a ovest dallo spartiacque appenninico e a sud dalla valle dall'Ofanto. Comprende i seguenti Comuni: Accadia, Alberona, Anzano di Puglia, Ascoli Satriano, Biccari, Bovino, Candela, Carlintino, Casalnuovo Monterotaro, Casalvecchio di Puglia, Castelluccio dei Sauri, Castelluccio Valmaggiore, Castelnuovo della Daunia, Celenza Valfortore, Celle San Vito, Deliceto, Faeto, Lucera, Monteleone di Puglia, Motta Montecorvino, Orsara di Puglia, Panni, Pietra Montecorvino, Rocchetta Sant'Antonio, Roseto Valfortore, San Marco la Catola, Sant'Agata di Puglia, Troia, Volturara Appula, Volturino e ovviamente tutte le contrade e le frazioni rurali attorno a tali paesi.

³ Lucera è un'antica città in provincia di Foggia ed è la più grande del Subappennino Dauno. Comprende numerose contrade, masserie e borghi rurali dislocati su tutto il perimetro urbano. Viene ricordata in particolare come sede della fortezza svevo-angioina edificata da Federico II nel XIII secolo.

⁴ La scelta di concentrarsi su tali località deriva in primo luogo dall'elevato tasso di analfabetismo che caratterizzava questo territorio, in secondo luogo dalla notevole quantità di zone rurali dislocate su tutto l'agro lucerino. Lo scopo della ricerca è quello di verificare l'influenza che la Scuola popolare ha avuto sul livello culturale della popolazione locale, nonché di constatare se effettivamente abbia raggiunto le zone rurali, e di recuperare e conservare una parte della storia locale ancora inedita e non detta. Inoltre, l'assenza e la frammentarietà delle fonti presenti in altre città non hanno permesso di estendere la ricerca a tutta la Capitanata e in particolar modo alla città di Foggia.

⁵ Cfr., tra gli altri, L. Chiarella, D. D'Agruma, *Racconti favole e leggende popolari di Lucera*, Orion Editrice, Lucera 2002; G. Trincucci (a cura di), *Il Frizzo 1909-1914 Donna Cuncettella e Donna Rusaria. Dialoghi in dialetto lucerino*, Catapano Grafiche, Lucera 2014; R. Montanaro, *Ati timbe (Altri tempi)*, Il Centro, Lucera 1997; D. Morlacco, *Bazar Tripoli*, Il Centro, Lucera 1994; E. Venditti, *Ciacianella 2°. Vicende e personaggi della vecchia Lucera*, Editrice Costantino Catapano, Lucera 1983; P. Soccio, *Lucera minore*, Editrice Costantino Catapano, Lucera 1989.

per acquisire un minimo di istruzione, ma soprattutto sull'immenso significato che la cultura riveste nella vita dell'uomo.

L'analfabetismo, d'altronde, è un fenomeno che non riguarda gli uomini di potere, ma quella parte della popolazione meno privilegiata, la cui storia va necessariamente recuperata e raccontata per comprendere fino in fondo le ragioni che hanno costretto per tanto tempo uomini e donne in uno stato di miseria e di ignoranza tale da poter perfino paragonare la loro vita a quelle delle bestie.

Il duro lavoro, le condizioni di sottomissione ai padroni, la mancanza di scuole, soprattutto nelle zone rurali, hanno generato nella popolazione da una un'ansia di cultura e di istruzione che si ritrova in molti racconti popolari:

– Cumpà Tò, hai fatto la domanda?

– Alla Banca Popolare?

– No per lettore.

– Ma io saccie fa appena la firma!

– Nun fa niente, colla nuova legge elettorale tu pure, come a me, sei lettore, alfabeti e nalfabeti.

– Davvero?! Embè cumpà Mi, mo è arrivate lu tuorno nouste, si tutte li cumpagne sime d'accordo, putime fa nu partite forte assaie e quille quatte pechescie ca fino a mò hanno cumannate a lu Municipiglio sarebbero da nuie cummanate.

[...]

– Cumpà Mi, se tutte e duie pe n'esempio fosseme cunzigliere, che bella cosa! [...] Siente a me io se fosse assessore de la grascia pubbliche, ce starria la grascia a la casa mia quanne me sarria accurdate cu li pesciaiuole, chianchiere, verdumare: io penzo ca niente mancarria a la casa! [...] Dimodochè io me putarria magna lu filette, che manc lu sinneche se magne⁶.

Questo dialogo tra due popolani risale al 1912, quando con la legge del suffragio universale maschile tutti i cittadini (uomini), senza distinzioni, divennero elettori. Nelle loro parole si percepisce, da una parte, il senso di inferiorità avvertito dagli analfabeti che, avendo ottenuto un diritto, quale quello della cittadinanza, fino ad allora negato, si sentivano inadeguati e incapaci di esercitarlo correttamente e, dall'altra parte, il desiderio di poter raggiungere posizioni di prestigio riservate sempre e solo ad una ristretta élite. Era un sogno a cui tuttavia non osavano credere realmente, ma solo immaginare, quasi per gioco, “per ipotesi”, come se tale speranza rischiasse di allontanarli da una realtà immutabile. Ed era un desiderio che, però, coltivavano non per potere e per fama, ma solo per

⁶ G. Trincucci (a cura di), *Il Frizzo 1909-1914 Donna Cuncettella e Donna Rusaria. Dialoghi in dialetto lucerino*, cit., pp. 36-37. La traduzione dal dialetto è:

“- *Compare To', hai fatto la domanda?*

- *Alla Banca popolare?*

- *No per essere elettore.*

- *Ma io so scrivere appena la firma!*

- *Non fa niente, con la nuova legge elettorale, anche tu, come me, sei elettore, alfabetizzati e analfabeti.*

- *Davvero? Allora compare Mi', ora è arrivato il nostro turno, se tutti i compagni siamo d'accordo, possiamo creare un partito molto forte e quei quattro damerini che fino ad ora hanno comandato al Municipio verrebbero comandati da noi.*

[...]

- *Compare Mi' se noi due, per ipotesi, fossimo consiglieri, che bella cosa sarebbe! [...]. Dai retta a me se io gestissi l'abbondanza pubblica, ci sarebbe abbondanza anche a casa mia una volta presi accordi con pescivendoli, macellai, fruttivendoli: io penso che non mancherebbe niente in casa! In questo modo io potrei mangiare perfino un filetto di carne, che nemmeno il sindaco può permettersi!”.*

Poiché molti termini dialettali non sono in più in uso, per la traduzione mi sono avvalsa di tale supporto: D. Morlacco, *Dizionario del dialetto di Lucera*, Claudio Grenzi Editore, Foggia 2015.

non soffrire più la fame, per comprare un “filetto” di carne in più, il che denota la loro condizione di miseria.

Non era solo la povertà ad avvicinare gli analfabeti alla cultura, ma anche il bisogno di autonomia:

I giovani analfabeti sono molti, ma hanno tanta voglia d’imparare, per poter scrivere ai genitori e alle fidanzate durante il servizio militare, senza essere costretti a mendicare, a destra e a manca, per trovare chi gli scriveva una lettera, al quale essere costretti a raccontare i propri segreti⁷.

La mancanza di cultura inevitabilmente rende l’uomo analfabeta dipendente dall’uomo dotto anche nelle piccole cose della vita quotidiana. Inoltre, il bisogno di comunicazione dell’essere umano è talmente forte che talvolta costringe a rendere pubblico perfino il privato.

Questa situazione era talmente consueta che i cittadini ne trassero addirittura una leggenda popolare, intitolata *La lettera e mastro Francesco*:

Ére timbe de guèrre e, u saje cum’è, maste Frangische ère u cchiù stròlenghe: tutte currèvene da isse, ére tutt’isse.

Na pòvera crestiane avije a lettere d’ò marite e nzapève lègge: s’a jij’a ffà lègge da maste Frangische. Maste Frangische nzapève lègge manghe isse. Allóre, pe nze fa ccòrge, se déve nu cundègne; po’ se mettij’a gregnà e a stòrce u musse.

A pòvera crestiane guardave, se pruccupave e sse mbrussiuave; però nen vulève dà fastidie, tramènde ca maste Frangische leggéve.

Ma i sgrignaminde èrene sèmbre cchiù ggrusse, e quèlle facije unu curagge e ddecije: «Cumbà’ Frangi’, p’amóre de Ddije, chè éje? Vède ca faje na brutta facce!...». e quille sgranave angóre de cchiù.

E quèlle: «P’amóre de Ddije, pe l’aneme d’i murte, dimme chè éje...». E mmaste Frangische se luàje i cchiale, e: «Bèllafè’, me capisce ngurpe!».

Se truàje a ppassà n’atu crestiane e a vedije chiagne e scalemà, e ddumannàje: «Ch’è ssuccisse?». «U ui’, agghie avute a lettere e quiste ne mme vòle di chè éje, mò’ me face muri, dice chè se capisce isse ngurpe...».

Quille leggìje e èrene tutte nutizzie bune.

Allóre a pòvera fèmmene se vutàje: «Maste Frangi, puzz’avè na còleca sècche!... Mo’ me faciv’avè nu tòcche...». E mmaste Frangische decije: «Si quille l’ha llète a ddrìtte, ije l’agghie lète capesòtte, cum me l’haje date!...»⁸.

Era tempo di guerra e, sai com’è, mastro Francesco era il più sapiente; tutti correvano da lui, era tutto pieno di sé.

Una povera donna ebbe la lettera dal marito e non sapeva leggere; andò a farsela leggere da mastro Francesco. Mastro Francesco non sapeva leggere nemmeno lui. Allora, per non dare nell’occhio, si dava un contegno; poi si mise a fare le smorfie e a storcere le labbra.

La povera donna guardava, s’impressionava e si preoccupava; però non voleva disturbare mentre mastro Francesco leggeva. Ma le smorfie erano sempre più grosse e quella si fece coraggio e disse: «Compare Francesco, per l’amore di Dio, che cos’è? Vedo che fai una brutta faccia...». E lui faceva smorfie ancora più grosse.

E lei: «Per l’amore di Dio, per le anime dei morti, dimmi che cos’è...». E mastro Francesco si tolse gli occhiali, e: «Buona donna, – rispose – mi capisco in corpo...».

Si trovò a passare un uomo e la vide piangere e lamentarsi, e chiese: «Che cosa è successo?». «Ecco, ho ricevuto la lettera e questo non mi vuole dire che cos’è; mi sta facendo morire, dice che si capisce in corpo...».

Questo lesse ed erano tutte buone notizie. Allora la donna si rivolse a mastro Francesco: «Mastro France’, – disse – che ti possa prendere una colica secca! Mi facevi venire una paralisi...».

E mastro Francesco: «Se lui l’ha letta al diritto, io l’ho letta al rovescio, come tu me l’hai data!...»⁹.

⁷ G. F. Novelli, *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, Grafiche 2000, Foggia 2007, p. 30.

⁸ L. Chiarella, D. D’Agruma, *Racconti favole e leggende popolari di Lucera*, cit., pp. 16-18.

⁹ Ivi, pp. 17-19.

Tale episodio, qui tramutato in racconto ironico, non era affatto raro e testimonia l'alto tasso di analfabetismo presente nel territorio. Le persone analfabete, quando finalmente arrivava una lettera, già di per sé tanto attesa, non avevano la possibilità di leggerla subito e in solitudine e, nel caso di cattive notizie, esprimere il proprio dolore in privato, ma dovevano necessariamente rivolgersi ad un altro uomo e fidarsi di ciò che veniva loro comunicato. Il testo, inoltre, molto probabilmente, veniva scritto con l'ausilio di un altro "letterato"¹⁰ e non per mano del mittente; pertanto non è errato presumere che quelle parole celassero emozioni e sentimenti autentici, troppo personali e profondi per essere "dettati" e quindi "condivisi" con un estraneo.

Scrivere una lettera è un atto intimo, un momento di dialogo e di vicinanza con il proprio caro lontano, che viene immaginato, evocato dalle parole che scorrono sul foglio e che dovrebbero essere dettate dal cuore non dalla voce. È un momento di conforto, soprattutto per un uomo in guerra che, scrivendo ed esprimendo il proprio dolore e le proprie sofferenze, se ne allontana momentaneamente e si trasporta più vicino a casa, tra le braccia dei propri affetti. È, ancora, uno spazio di riflessione e solitudine, fisica e interiore, e tutto ciò veniva annientato dalla presenza di colui che rappresentava il solo e unico tramite con la propria casa. L'analfabetismo, dunque, privava l'uomo del diritto di esprimere le proprie emozioni e negava al/alla lettore/lettrice la possibilità di riconoscere in quelle poche righe le passioni e gli affanni di un marito, di un fidanzato o di un figlio che forse non sarebbe più tornato.

Non sempre, però, chi non sapeva leggere e scrivere era privo di cultura:

«Gennaio, Gennaro, Genesisio, Generazione. Attenzione! Attenzione! / Gennaio è come una creazione». Simeone, vecchio contadino di Lucera, scandisce sillaba per sillaba «la filastrocca degli avi». [...] non può menomamente sospettare che Gennaio derivi dalla radice greca "gen" che significa generare. Egli ha frequentato appena mezza prima elementare. [...] dice – «Frequentai soltanto due mesi di scuola. Dovetti andare in campagna ad aiutare mio padre. Io sono un uomo senza alfabeto. La mia maestra è stata ed è la madre terra» [...]. Poi continua a parlare di «Gennaio che genera» o l'Inuario, che viene da *ianua* cioè porta: quest'ultimo significato egli lo conosce perché nella Litania dei Santi la Madonna viene invocata «Ianua coeli», «porta del cielo»¹¹.

Parlare del mondo analfabeta come un mondo senza cultura è inesatto. Si tratta di una cultura "diversa", popolare, non appresa dai libri, ma dalla terra, dalla strada e dalla preghiera. È in ogni caso un sapere non oggettivo, che relega l'uomo ai margini della società, in una posizione subordinata rispetto a colui che invece possiede l'"alfabeto" e che pertanto assoggetta e sottomette chi ne è privo. Per questo motivo Simeone si rammaricava di aver frequentato "soltanto" due mesi di scuola e definendosi "uomo senza alfabeto" era come se accettasse e legittimasse da sé l'inferiorità a cui gli altri lo avevano costretto.

A confermare ciò vi è un altro testo:

Nei vasi sotterranei del palazzo Dogana a Foggia si conservano gli archivi, migliaia di fascicoli, carte, atti, lettere, suppliche, mappe [...]. Su questo ancora non del tutto esplorato mare di carte si trova scritta tutta la storia politica, amministrativa, giudiziaria della Dogana, ma difficilmente si troverebbe traccia della vita quotidiana e minuta degli uomini della transumanza, dei loro affanni e privazioni. Erano uomini che non potevano, anche a vo-

¹⁰ Per "letterato" allora si intendeva semplicemente una persona in grado di riconoscere le lettere e capace di leggere e scrivere.

¹¹ A. Lupo, *Giambattista Gifuni e Lucera del suo tempo*, Edizioni del Rosone, Foggia 1998, p. 100.

lerlo, far conoscere ai funzionari della Dogana le loro suppliche. Non era nei loro diritti. E, poi, non sapevano scrivere. Le lettere, le lamentele, i ricorsi, le proteste erano dei baroni mai soddisfatti, e dei loro fiduciari¹².

Gli analfabeti, privi della capacità di scrittura, venivano privati anche della voce e della parola che, inascoltata in passato, resta tale anche nel presente poiché assente negli archivi, nei testi di storia e in qualsiasi fonte scritta.

Un uomo senza memoria è un uomo senza passato, pertanto, senza identità. Lo storico è un custode della memoria e ha il compito di trasmetterla alle generazioni future affinché queste ultime possano trarne insegnamenti ed esempi. Se egli lascia che parte della memoria vada perduta per sempre allora priverà l'umanità della sua identità.

Il mestiere più comune in queste località daune era quello del contadino, descritto in molti racconti come il lavoro più devastante in assoluto tanto che il bisogno di cultura per il bracciante diveniva un futile privilegio di cui non avvertiva nemmeno la necessità. Uno di questi racconti narra una storia diffusa tra gli agricoltori del Tavoliere:

Dopo una vita d'inferno sulla terra, un bracciante, arrivato alla fine dei suoi giorni, viene, una volta giunto nell'oltretomba, destinato, tanto per non cambiare ambiente, all'inferno. È l'unico posto dove finisce perché, nel corso della sua vita, è stato costretto a lavorare tutti i santi i giorni dell'anno, riuscendo a malapena a sfamare la famiglia, non ha mai frequentato i precetti della chiesa, non ha mai santificato la Pasqua e non è mai andato a messa la domenica.

I diavoli lo prendono in consegna e, naturalmente, cominciano a fargli i *trattamenti* riservati ai dannati. Ma il bracciante, trovatosi, per la prima volta in vita sua, a non doversi alzare alle tre e mezza di mattina per recarsi al lavoro, a non dover fare tanti chilometri a piedi per arrivare e tornare dal luogo di lavoro, a non dover lavorare da sole a sole, ormai sollevato da tutti questi impegni, esclama soddisfatto: "Ah! Finalmente vedo la luce del paradiso!"

Uno dei diavoli che lo stanno torturando, stupito per l'accaduto, perché è la prima volta che un dannato non alza le sue imprecazioni al cielo, va a riferire il fatto a Belzebù, il capo dei diavoli, che, sorpreso dall'accaduto, comanda allo stesso diavolo di recarsi subito sulla terra per sperimentare, di persona cinquanta anni di lavoro da bracciante agricolo – tanti ne ha fatti il dannato che stanno torturando – e, di tornare, poi, a riferire.

Dopo una settimana, il diavolo è già di ritorno. "Non facevo in tempo a finire un lavoro, che già il padrone me n'assegnava un altro, senza un attimo di respiro dall'alba al tramonto di ogni giorno. Ma andassero a cagare il lavoro agricolo e tutti i padroni!"

Belzebù è irritato, perché il diavolo ha disobbedito, e gliene chiede subito conto.

Stanco morto, il diavolo fatica a rispondere, e non certo perché i colleghi lo stanno inforcando per aver disobbedito all'ordine di Belzebù. Le sue membra sono così stanche, che non provano alcun dolore per quelle torture.

Belzebù, che per essere il capo dei diavoli è anche il più intelligente, capisce subito il messaggio: "È meglio l'inferno che la vita del bracciante agricolo!"¹³.

Questi uomini conducevano – e conducono ancora – una vita paragonabile a quelle delle bestie ed erano talmente esausti da non prendere coscienza nemmeno della propria dignità di uomini. Il bisogno del "pane" sovrastava quello dell'istruzione. Come potevano pensare alla cultura come a una risorsa primaria della vita quando anche il diritto al riposo veniva loro negato? Come potevano solo immaginare di frequentare un'ora di scuola dopo una giornata così spossante?

Conoscere le sofferenze dei contadini diveniva allora essenziale perché per poter eliminare l'analfabetismo si doveva prima di tutto auspicare al superamento di tali condizioni di vita.

La guerra, poi, aggravò notevolmente la situazione.

¹² I. Palasciano, *Le lunghe vie erbose. Tratturi e pastori della Puglia di ieri*, Capone Editore, Lecce 1981, p. 39.

¹³ F. Novelli, *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, cit., pp. 73-74.

Durante la seconda guerra mondiale e nel periodo immediatamente successivo il problema dell'analfabetismo rappresentava una preoccupazione di secondaria importanza per i cittadini da noi costretti a vivere nella miseria e a lottare giorno dopo giorno per un lavoro.

Dal 1943 la città di Lucera e vari paesi del Subappennino Dauno accolsero migliaia di rifugiati e di profughi provenienti soprattutto da Foggia¹⁴; le strade principali vennero minate e fatte scoppiare dai tedeschi per ritardare l'arrivo degli alleati, pertanto frequentare la scuola era impossibile per i bambini, e tantomeno per gli adulti, e nessuno sapeva se e quando sarebbe stata riaperta¹⁵. I ragazzi dovevano aiutare i genitori e lo studio veniva completamente abbandonato. Significativo a tal proposito è il racconto di un ragazzino, pubblicato in una raccolta di storie e frammenti di cultura popolare lucerina: «Per il momento sono a disposizione di mia madre per il disbrigo di alcune faccende. Ci sono molte cose arretrate da fare e non posso sottrarmi. Mamma ha bisogno di aiuto, soprattutto nell'accudire la bambina e sono io a tenerla in braccio per delle ore»¹⁶.

Dal 28 settembre 1943 le truppe alleate «presero possesso di tutta la Capitanata»¹⁷ e allestirono numerosi campi di aviazione. Solo in provincia di Foggia si presume che ce ne fossero circa trenta e nei vari accampamenti dislocati presso le zone rurali, come quello di Posta del Colle, molti lucerini trovarono lavoro¹⁸. La presenza degli alleati, tuttavia, fece aumentare gli episodi di saccheggio causando gravi danni alla cultura. A Lucera, ad esempio, la prestigiosa scuola del Convitto Ruggero Bonghi venne adibita a sede militare e i moltissimi libri conservati al suo interno furono bruciati. Privati della possibilità di frequentare la scuola molti ragazzi si diedero al mercato nero e numerose ragazzine furono costrette alla prostituzione in cambio di cibo. I lucerini ricordano che molti soldati, storditi dall'alcool, «si presentavano spesso davanti alle porte delle famiglie oneste, pretendendo di avere ragazze»¹⁹.

In questo periodo anche il tasso di disoccupazione era molto alto e «la gente si arrangiava facendo mille mestieri pur di riuscire a vivere»²⁰, ma in tutto il territorio della Capitanata la maggiore fonte di lavoro restava la campagna. La condizione dei lavoratori era pessima; la giornata di lavoro durava dall'alba al tramonto rendendo impossibile la vita e l'ignoranza impediva loro di prenderne consapevolezza. Gli anni del fascismo avevano inoltre acuito tale situazione manipolando la mente e la coscienza degli analfabeti, abituati soltanto ad obbedire ai padroni e a subire ingiustizie²¹. Solo dopo la caduta del regime «i lavoratori incominciarono a rendersi conto della propria condizione iniziando una serie di lotte»²² per l'occupazione delle terre incolte²³. Si parlava sempre più spesso di diritti e quello che faceva «più presa negli animi [era] il diritto alla terra da parte dei braccianti, salariati e disoccupati. La *fame di terra* è una fame atavica nel Mezzogiorno e in tutti i comuni di Capitanata»²⁴. Nel 1945 vennero concessi ai contadini meridionali oltre 170.000 ettari di terreno²⁵, ma non mancarono ostruzioni burocratiche.

¹⁴ Cfr. R. Montanaro, *Ati timbe (Altri tempi)*, cit., p. 38.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ivi*, p. 40.

¹⁷ *Ivi*, p. 45.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ivi*, p. 46.

²⁰ *Ivi*, p. 89.

²¹ Cfr. G. F. Novelli, *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, cit., pp. 62-63.

²² R. Montanaro, *Ati timbe (Altri tempi)*, cit., p. 61.

²³ Cfr. A. Facchini, R. Iacovino, *Proletariato agricolo e movimento bracciantile in Capitanata (1861-1950) da Mucci a Cannelonga*, Lacaia, San Marco in Lamis (FG) 1982; A. Mangano, *Le cause della questione meridionale*, ISEDI, Milano 1975.

²⁴ G. F. Novelli, *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, cit., p. 118.

Anche a Lucera, dopo la guerra, migliaia di contadini si iscrissero ai sindacati e cominciarono a riunirsi in scioperi e manifestazioni. Molti cortei furono organizzati nel 1946 in vista del referendum del 2 giugno. Tuttavia, da un racconto di vita popolare si intuisce bene che il problema più importante da affrontare era proprio quello culturale. Molti lavoratori che partecipavano ai cortei non ne comprendevano pienamente il senso e gridavano a favore della Repubblica non per ideali democratici, ma solo per i propri interessi, legati alla terra piuttosto che alla rinascita del Paese:

La gente gridava: “Abbasso la Monarchia! Viva la Repubblica”. Ovviamente, la gran parte dei partecipanti era formata da contadini e contadine che, poco o affatto scolarizzate, di Monarchia e Repubblica ne sapevano tanto poco quanto niente. Per loro quelle manifestazioni servivano soprattutto a chiedere lavoro, terra e più dignità nel trattare col padrone. In uno di questi affollatissimi cortei c’era una donna, sulla quarantina, che era sfegatatamente comunista, la quale, per l’intero tragitto del corteo, non faceva altro che gridare: “Viva la Repubblica! Vogliamo pane e lavoro!” Quando però il corteo [...] giunse all’altezza di via Quaranta, costei si mise a gridare a squarciagola: “Viva la Repubblica!” e, in dialetto: “*Abbasce 'a case Sckavone!*”. Un suo vicino, sentendola gridare a quel modo, la guardò un po’ stupito e la riprese dicendole: “Non devi dire abbasso la casa Schiavone, ma abbasso la casa Savoia!” E lei, indispettita per quell’apunto, d’istinto, rispose sempre in dialetto: “*Chè me ne freghe da casa Savoje! Ije a Sckavone canosce e isse m’adda dà da fategà! Chi u canosce a Savoje!... Abbasce 'a casa Sckavone!*”²⁶.

L’episodio, realmente accaduto, testimonia sì le grandi difficoltà che avvilitavano la classe lavoratrice, ma anche la grave mancanza di istruzione della popolazione. I cittadini, protagonisti in quel momento di una tappa storica fondamentale per il Paese, ne erano allo tesso tempo e paradossalmente estranei, in quanto l’ignoranza non permetteva loro di comprendere appieno ciò per cui stavano lottando. Si trattava di una battaglia che andava ben oltre i diritti lavorativi, sebbene estremamente importanti e sentiti; si trattava di una battaglia per quella che a pochi anni di distanza sarebbe diventata la conquista più significativa del popolo italiano: la libertà.

In tale contesto, dunque, l’educazione degli adulti non aveva ancora alcun significato per la popolazione meridionale.

Inoltre, è importante sottolineare che il Subappennino Dauno, era – e lo è ancora – un territorio caratterizzato dalla presenza di numerose zone rurali che negli anni del secondo dopoguerra accoglievano un numero alquanto cospicuo di abitanti il cui isolamento era «causa di grosse lacune ed ignoranza per il mondo contadino, di quella ignoranza che tendeva persino a svincolare le azioni degli individui dal normale comportamento umano, sacralizzando il mistero e la magia»²⁷. Dei trenta comuni del Subappennino Dauno Lucera era – ed è – quello più esteso. Dislocate su tutto il perimetro del nucleo urbano si trovano numerose masserie che per anni «hanno costituito la base dell’economia locale»²⁸. Tuttavia, la distanza, sia geografica sia sociale, tra la città e la campagna non favorì l’unione tra le due comunità a discapito di quella rurale che ne subì le conseguenze più gravi soprattutto a livello culturale. Solo lo spopolamento delle campagne, che ebbe inizio negli anni Cinquanta, migliorò le condizioni di vita della popolazione rurale, «sino ad allora quasi in condi-

²⁵ A Mangano, *Le cause della questione meridionale*, cit., p. 51.

²⁶ R. Montanaro, *Ati timbe (Altri tempi)*, cit., pp. 62-64. La traduzione dell’ultima parte, scritta in dialetto, è: “*Cosa mi interessa della casa Savoia! Io conosco Schiavone e lui mi deve dare un lavoro! Chi lo conosce Savoia! Abbasso la casa Schiavane!*”.

²⁷ Ivi, p. 98.

²⁸ Ivi, p. 95.

zione di schiavitù e di sottomissione psicologica, in quanto rimasta lontana dal fenomeno collettivo della scolarizzazione che si era diffuso in città»²⁹.

Nel primo censimento effettuato dopo l'istituzione della Repubblica italiana, ovvero quello del 1951, il numero di analfabeti locali era decisamente alto³⁰; sia nel Subappennino sia a Lucera, infatti, circa il 25% della popolazione dai sei anni in su era completamente analfabeta.

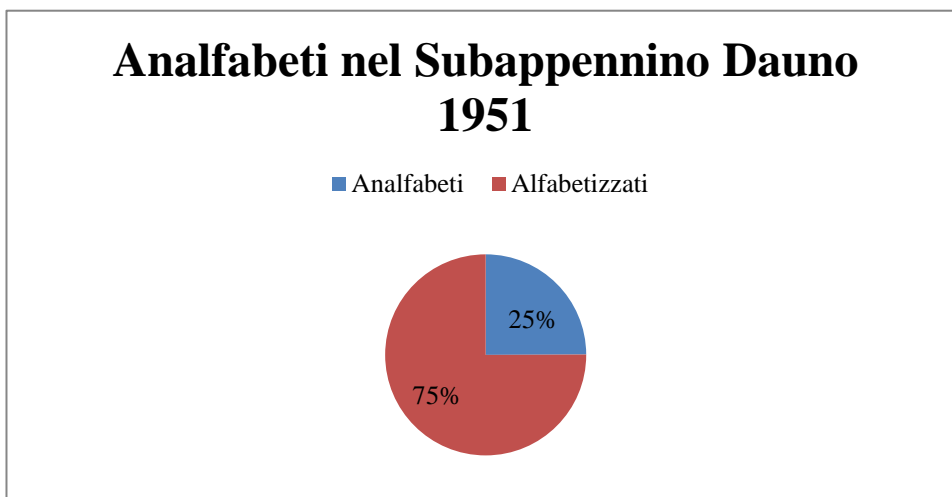


Grafico 1: analfabetismo nel Subappennino Dauno nel 1951.

Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari.

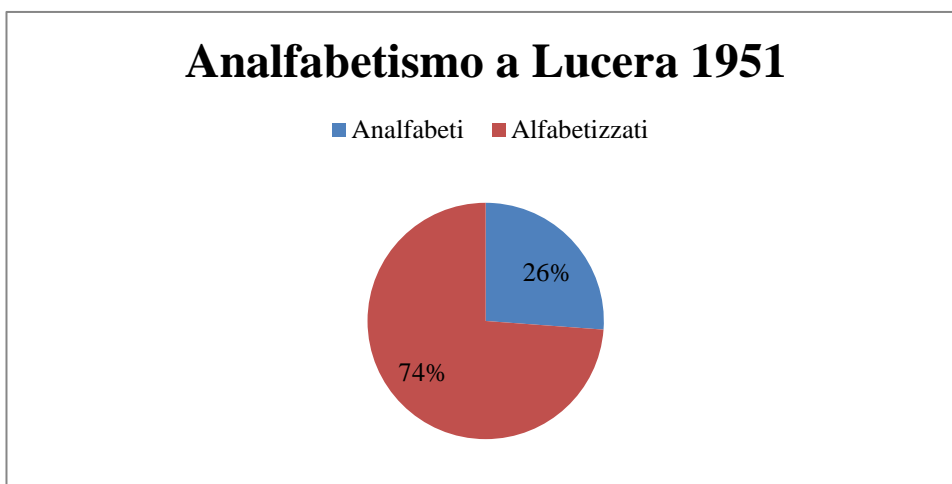


Grafico 2: analfabetismo a Lucera nel 1951.

Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari.

L'istituzione della Scuola popolare rappresentò una svolta non solo per la popolazione urbana, ma soprattutto per quella di campagna, perché per la prima volta dopo tanto tempo l'istruzione riuscì a raggiungere anche le zone più remote. Anche se in molti centri rurali non venne mai creato un vero e proprio istituto scolastico, la presenza del maestro, che con grandi sacrifici raggiungeva le masserie e i poderi, rappresentava per la popolazione contadina la sola e unica opportunità per imparare a

²⁹ Ivi, p. 99.

³⁰ Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari, censimento della popolazione dai sei anni in su residente in Capitanata nel 1951.

leggere e a scrivere e per acquisire per lo meno quei saperi elementari necessari per una vita più dignitosa. Inoltre, «prima degli anni Sessanta la scuola era un privilegio che si potevano permettere solo i figli delle persone benestanti. Quando i primi figli di operai e contadini cominciarono ad entrare in numero cospicuo nelle scuole [...] si gridò quasi allo scandalo. “Adesso vanno tutti a scuola – si diceva – chi deve andare più a lavorare?”»³¹. Pertanto, non v'è dubbio che l'alfabetizzazione della popolazione adulta agiva anche in favore dell'istruzione dei bambini, supportati da figure genitoriali più preparate e maggiormente coscienti dell'importanza che la cultura riveste nella vita di un uomo.

2. La Scuola popolare nel Subappennino Dauno: analisi quantitativa

I risultati presentati in questa sede sono il frutto di una lunga e complessa ricerca che muove dalla volontà di comprendere quali siano stati i principali fattori che hanno determinato nella popolazione dauna il bisogno di istruzione, per tanto tempo assente in tale realtà, e quale l'apporto offerto dall'istituzione della Scuola popolare. L'intento dell'indagine, dunque, accanto al desiderio di recuperare e salvaguardare un patrimonio archivistico prezioso e ancora inedito, è quello di indagare se effettivamente la Scuola popolare abbia favorito l'alfabetizzazione della popolazione locale rispondendo in maniera adeguata alle sue esigenze, se abbia raggiunto anche le zone rurali più isolate e se abbia consentito il raggiungimento di titoli di studio certificabili. Inoltre, la carenza di fonti bibliografiche a riguardo ha rafforzato la volontà di dare rilievo ad una realtà minore del Mezzogiorno d'Italia che, seppure in maniera nascosta e marginale, ha contribuito a costruire la storia del Paese.

Il recupero delle fonti amministrative e dei registri dei corsi di Scuola popolare è stato fortemente ostacolato dal disordine rilevato in vari archivi locali, dove molti documenti risultano bruciati, distrutti e dispersi, oppure non inventariati, pertanto impossibili da ritrovare³².

Per il recupero dei dati qui analizzati, dunque, prezioso si è rivelato il supporto della memoria del popolo, grazie al quale è stato possibile rintracciare i Circoli didattici a cui facevano capo i corsi scolastici di alcune località daune. Si tratta di due Scuole Primarie della città di Lucera, punto di riferimento dell'intero Subappennino Dauno settentrionale: la Scuola Primaria Edoardo Tommasone e la Scuola Primaria Lombardo Radice. Sola la prima, tuttavia, ha conservato i registri dei corsi popolari, assenti invece nella seconda. Pertanto il numero dei corsi esaminati e i dati ad essi inerenti saranno sicuramente minori rispetto a quelli che vennero svolti in realtà nel territorio analizzato.

La seguente ricerca è stata condotta mediante l'analisi di 377 registri di Scuola popolare, inerenti ai corsi attuati per trentacinque anni, dal 1947 al 1982, presso località urbane e rurali appartenenti prevalentemente al Subappennino Dauno settentrionale. Le prime, raggruppate nel cerchio blu disegnato sulla cartina, sono:

- Lucera;
- Pietra Montecorvino;
- Volturara Appula;
- Celenza Valfortore;
- San Marco la Catola;
- Carlantino³³;

³¹ Ivi, p. 53.

³² Motivo per il quale, lo ricordiamo, non è stato possibile estendere la ricerca a tutta la Capitanata.

le seconde, ubicate nell'agro lucerino delimitato dal cerchio rosso, sono:

- San Giusto;
- Vaccarella;
- Palmori;
- Centrogallo;
- Mezzana Grande;
- Nocelli;
- Posta del Colle;
- San Pietro in Bagno;
- Berardinone.

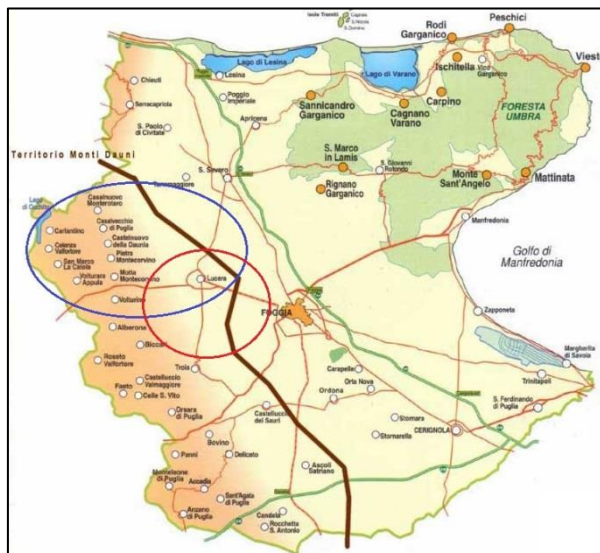


Figura 1: cartina del Subappennino Dauno.

La ricchezza di tali dati ha consentito di condurre uno studio completo e dettagliato, da cui è emersa una duplice visione dell'analfabetismo e del funzionamento delle scuole popolari locali: una di carattere quantitativo, l'altra di carattere qualitativo. Ci soffermeremo, per ora, sull'analisi quantitativa, che si è rivelata essenziale al fine di stimare l'alfabetizzazione locale, le trasformazioni sociali e demografiche della popolazione, la carenza dell'edilizia scolastica, la disoccupazione magistrale, gli interventi assistenziali del Patronato scolastico e, indubbiamente, la necessità e l'efficacia dei corsi.



Figure 2 e 3: fascicoli contenenti i registri di Scuola popolare locale (1947-1982).
Fonte: Archivio Scolastico della Scuola Primaria Edoardo Tommasone di Lucera.

³³ Dei Comuni di Pietra Montecorvino, Volturara Appula, Celenza Valfortore, San Marco la Catola e Carlantino si conservano solo i registri che vanno dal 1947 al 1951, anno a partire dal quale probabilmente sono andati perduti, in quanto assenti presso l'Archivio scolastico di riferimento.

2.1. Numero e tipologia dei corsi

Nel corso dei trentacinque anni (1947-1982) di funzionamento della Scuola popolare locale furono istituiti 377 corsi, in media 10 all'anno.

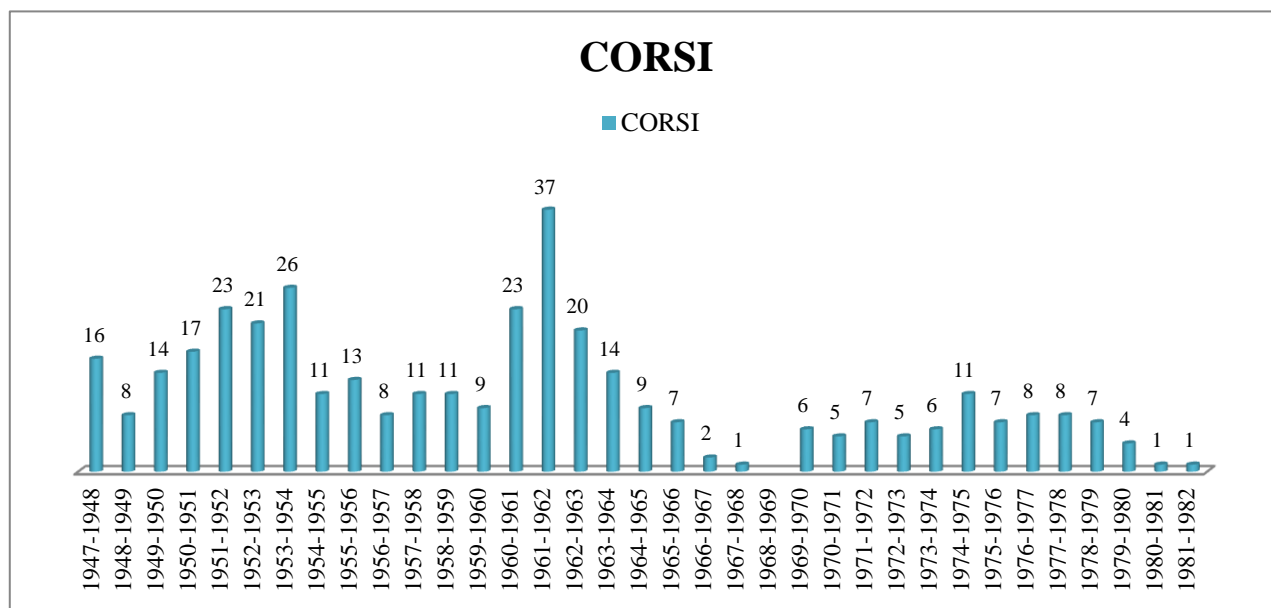


Grafico 3: corsi di Scuola popolare locale istituiti dal 1947 al 1982.

Il maggior numero di corsi si registrò nell'anno scolastico 1961-1962, durante il quale se ne contarono 37. Nel 1968-1969 non venne effettuato neanche un corso³⁴, mentre per tre anni ne venne organizzato solo uno: precisamente nel 1967-1968, 1980-1981, 1981-1982.

A partire dagli anni Sessanta, come viene mostrato dal Grafico 3, i corsi diminuirono a dimostrazione del minor numero di analfabeti presenti nel territorio e, di conseguenza, dell'efficacia della Scuola popolare.

Dividi in tre categorie i corsi potevano essere maschili, femminili e misti.

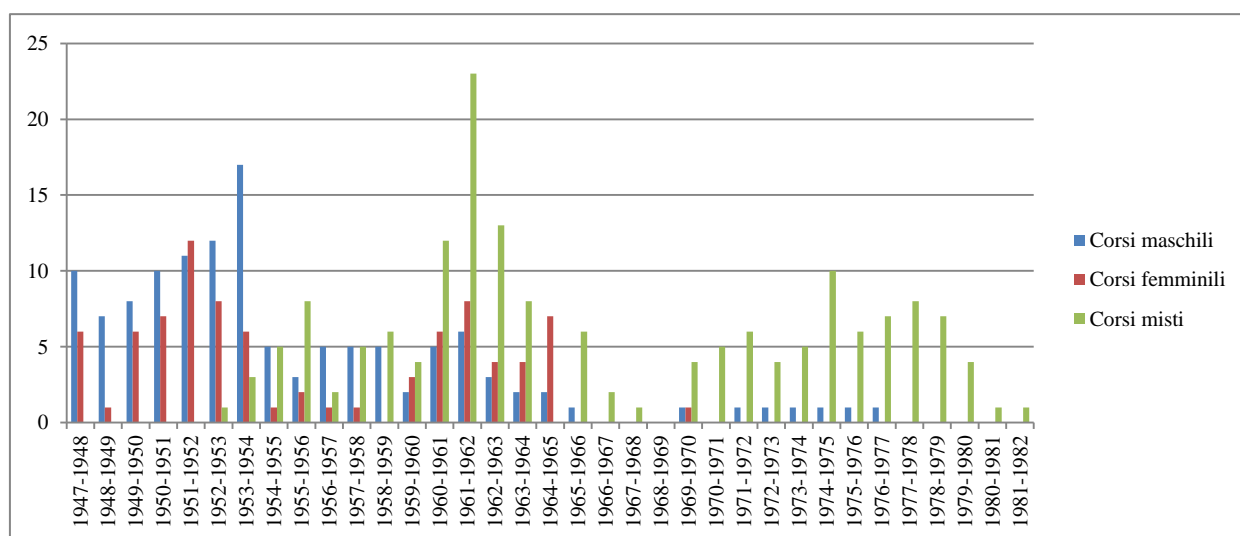


Grafico 4: corsi di Scuola popolare locali divisi per categoria: maschili, femminili, misti.

³⁴ È probabile, anche, che i registri di quell'anno siano andati perduti. Non vi è alcuna notizia a riguardo presso l'Archivio scolastico.

Su un totale di 377 corsi, 126 furono maschili, 84 femminili e 167 misti. Fino al 1952 le classi vennero divise per sesso e quelle maschili superarono di gran lunga quelle femminili; solo dal 1953 si iniziò ad istituire classi miste, che negli anni prevalsero rispetto alle prime due. In Italia, infatti, le classi miste nacquero negli anni Cinquanta e cominciarono ad affermarsi maggiormente dal 1962 in seguito alla legge sulla scuola media unica.

Le tipologie di corsi erano in massima parte quelle tradizionali:

- A per analfabeti
- B per semianalfabeti
- C di aggiornamento per coloro che erano già in possesso della licenza elementare.

Il primo tipo corrispondeva alle classi I, II e III elementari e rilasciava un certificato di studio. Il secondo tipo, invece, corrispondeva alle classi IV e V: a coloro che superavano la classe IV veniva rilasciato un certificato di studio che attestava la promozione in V, mentre il superamento dell'ultima classe portava al conseguimento della licenza elementare. Il terzo tipo offriva un'opportunità di aggiornamento e non rilasciava un vero e proprio diploma, ma semplicemente un certificato attestante una preparazione più approfondita.

A queste tre tipologie se ne aggiungeva una quarta che comprendeva i corsi C speciali, volti a potenziare specifiche competenze artistiche e/o professionali. Non mancarono inoltre esperienze di corsi plurimi così raggruppati:

- A+B
- B+C
- A+B+C

Su 377 corsi prevalsero quelli di tipo A e di tipo B, che corrisposero rispettivamente al 30% e al 13% a cui si devono aggiungere i valori dei corsi plurimi (A+B, A+B+C, B+C). Cifre, queste, che confermano l'elevata quantità di analfabeti presenti sul territorio.

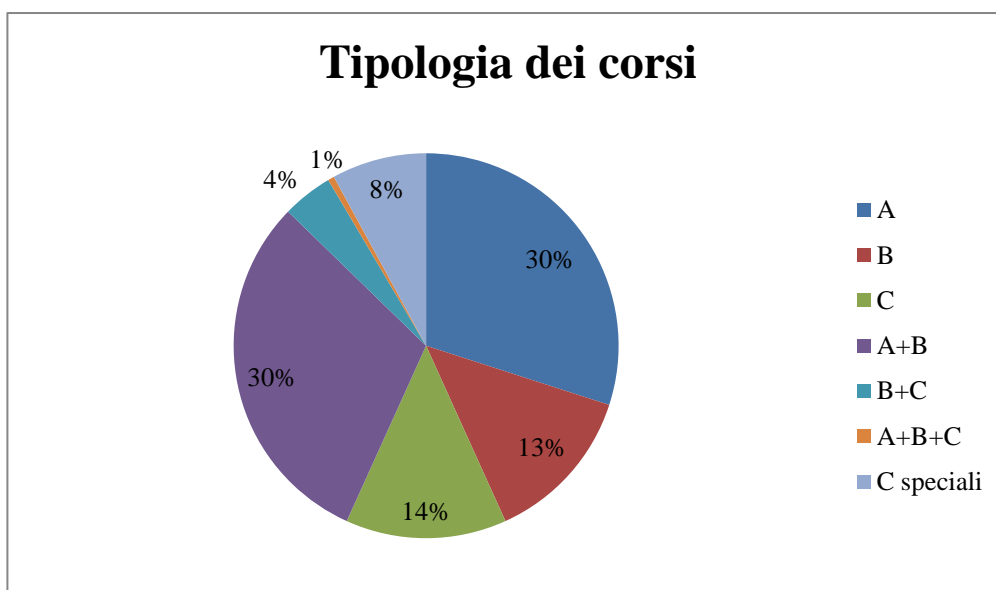


Grafico 5: percentuale dei corsi divisi per tipologia.

Tipologia dei corsi per anno

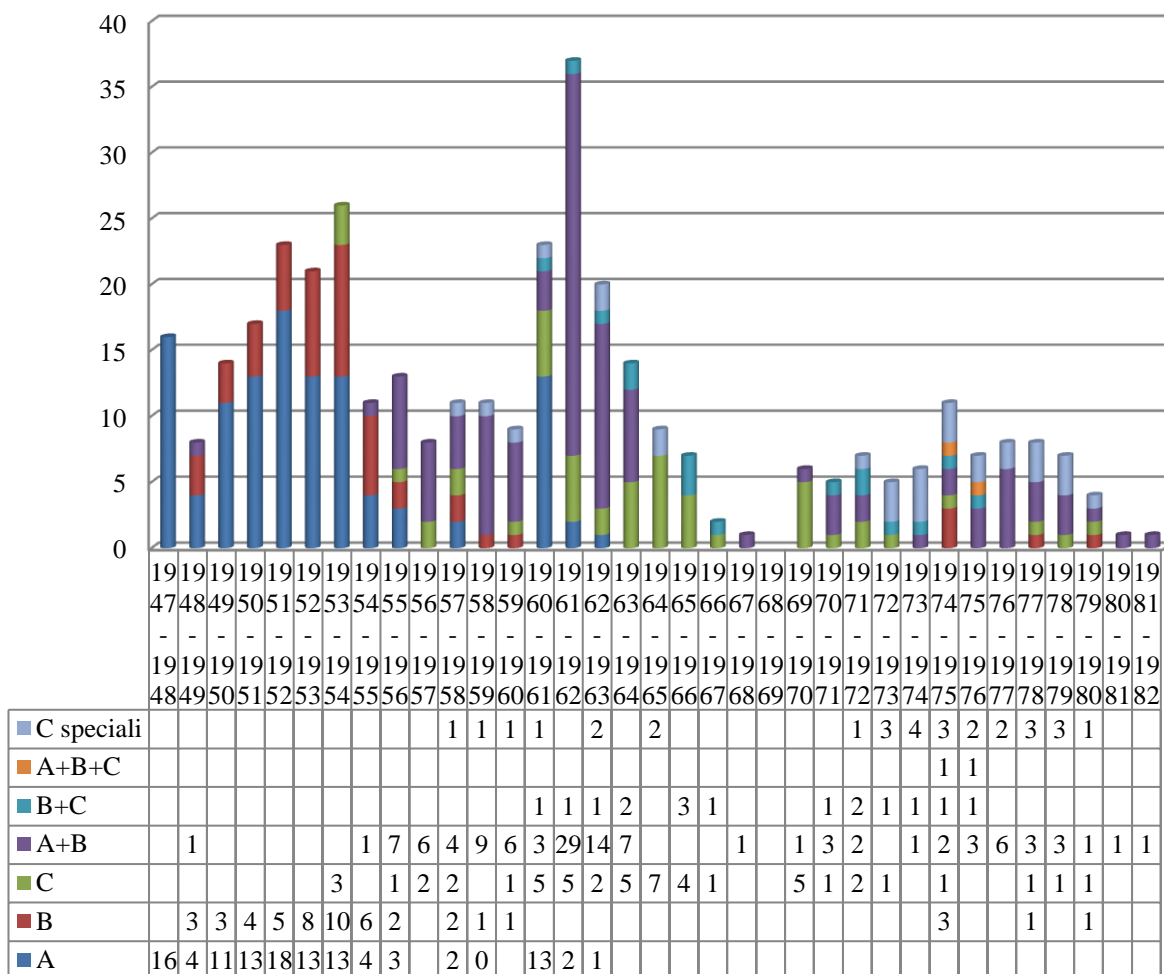


Grafico 6: tipologia dei corsi per anno.

Fino al 1952 i corsi di tipo A prevalsero notevolmente. La situazione rimase invariata anche negli anni successivi; a partire dagli anni Cinquanta, invece, non solo cominciarono ad aumentare i corsi di tipo B per semianalfabeti, ma nell'anno scolastico 1953-1954 per la prima volta vennero istituiti corsi di aggiornamento (tipo C), che continuarono ad aumentare e a prevalere dalla seconda metà degli anni Sessanta in poi. Ciò dimostra come l'istituzione della Scuola popolare abbia favorito la frequenza scolastica di coloro che non avevano ricevuto alcuna istruzione, nonché il graduale aumento di adulti giunti, negli anni, al conseguimento della licenza elementare. I corsi di tipo C speciale, invece, organizzati in quantità minore, si concentrarono soprattutto nel periodo compreso tra la fine degli anni Cinquanta e la fine degli anni Settanta. Essi impartivano lezioni di orientamento musicale e di contabilità, a cui partecipavano generalmente gli uomini, lezioni di economia domestica e di sartoria, frequentate esclusivamente dal genere femminile, lezioni di calligrafia, di dattilografia e di stenografia³⁵.

Rispetto alla suddivisione delle tipologie dei corsi per genere, possiamo notare dai tre grafici seguenti valori più o meno analoghi sia per il genere maschile sia per il genere femminile, poiché in entrambi casi prevalsero i corsi di tipo A. Si rileva tuttavia una maggiore quantità di corsi C speciali

³⁵ Cfr. Archivio Scolastico della Scuola Primaria E. Tommasone di Lucera, Registri di Scuola popolare, 1947-1982.

femminili, da cui è possibile dedurre un elevato interesse delle donne per l'economia domestica e per i lavori sartoriali nonché per le tecniche di scrittura. Talvolta le stesse studentesse frequentavano contestualmente i corsi C speciali e uno dei tre corsi tradizionali (A, B o C)³⁶. Di rilevante interesse, tale dato conferma che una più elevata preparazione culturale incideva positivamente anche sul desiderio degli adulti di migliorare le proprie competenze professionali, al punto da frequentare simultaneamente due corsi scolastici, che inevitabilmente riducevano il tempo libero e lavorativo. Per le classi miste, invece, prevalsero i corsi plurimi A+B.

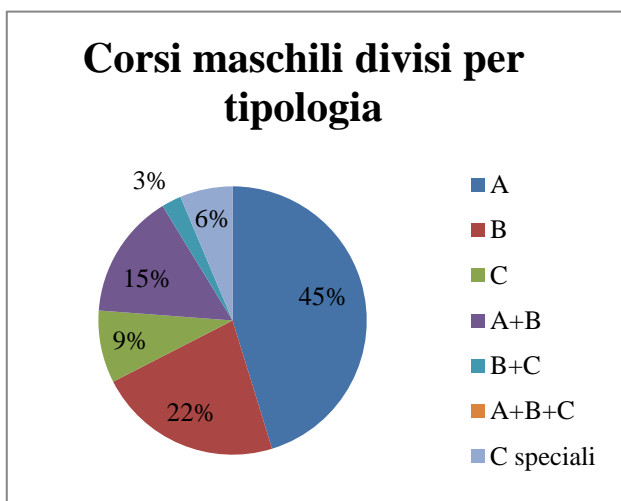


Grafico 7: percentuale dei corsi maschili divisi per tipologia.

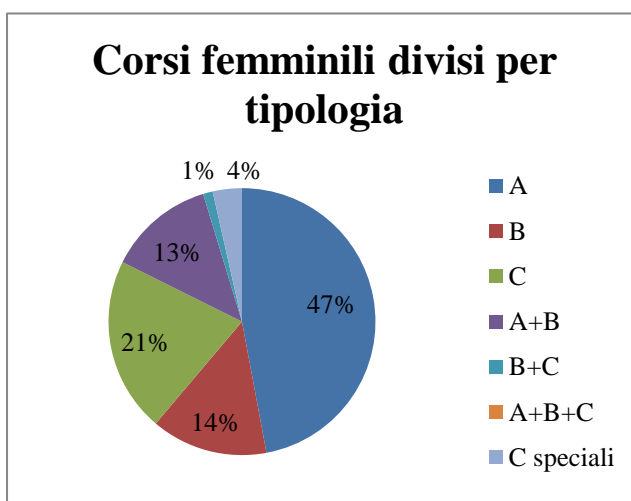


Grafico 8: percentuale dei corsi femminili divisi per tipologia.

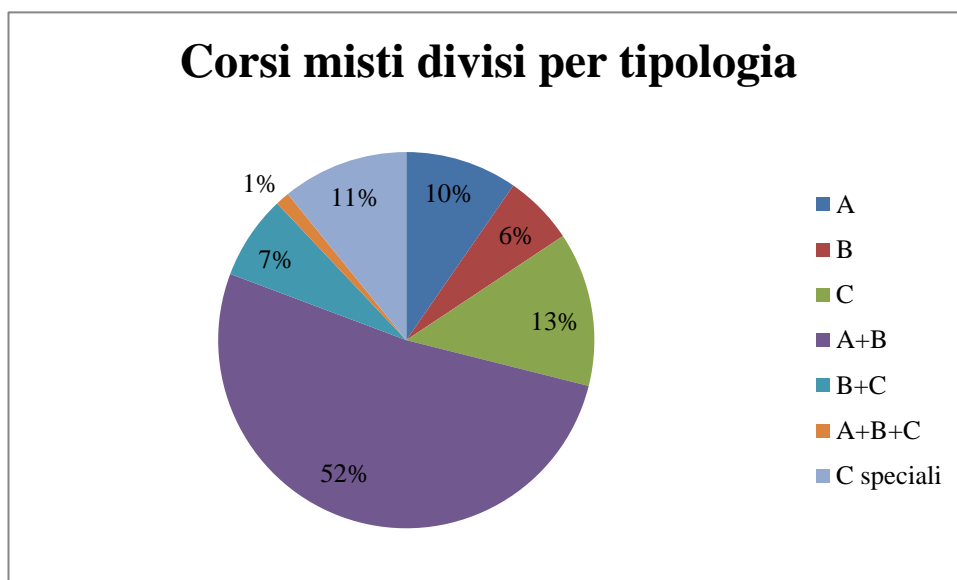


Grafico 9: percentuale dei corsi misti divisi per tipologia.

³⁶ *Ibidem.*

Rispetto alla divisione delle tipologie dei corsi per anno, il Grafico 10 evidenzia che già a partire dal secondo anno di istituzione della Scuola popolare vennero organizzati corsi B maschili. Col passare del tempo diminuirono di gran lunga i corsi per soli analfabeti (A) e aumentarono sia quelli per semianalfabeti (B), sia quelli di aggiornamento (C), sia quelli di tipo speciale (C speciali).

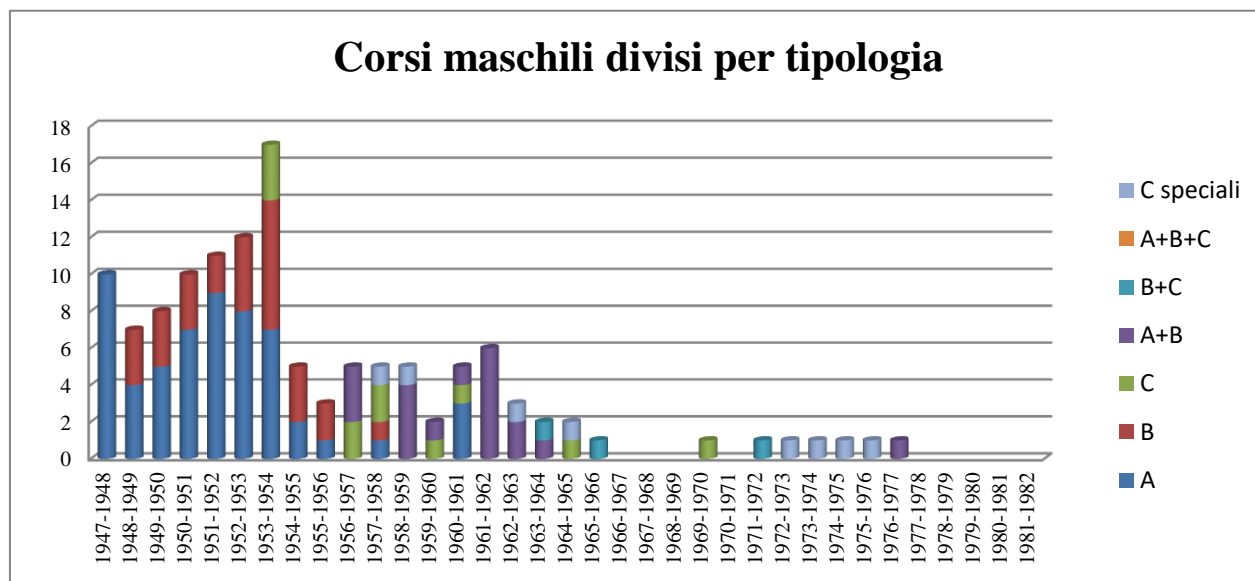


Grafico 10: corsi maschili divisi per tipologia.

Lo stesso non accadde per i corsi femminili, che inizialmente furono solo di tipo A. Ad eccezione del secondo anno, infatti, nel quale si registrò una bassa presenza di corsi A+B, fino al 1950 la totalità dei corsi femminili fu destinata a donne analfabete (A) che cominciarono ad acquisire un maggior livello di cultura solo dal 1951, anno in cui passarono alla IV e alla V classe (B).

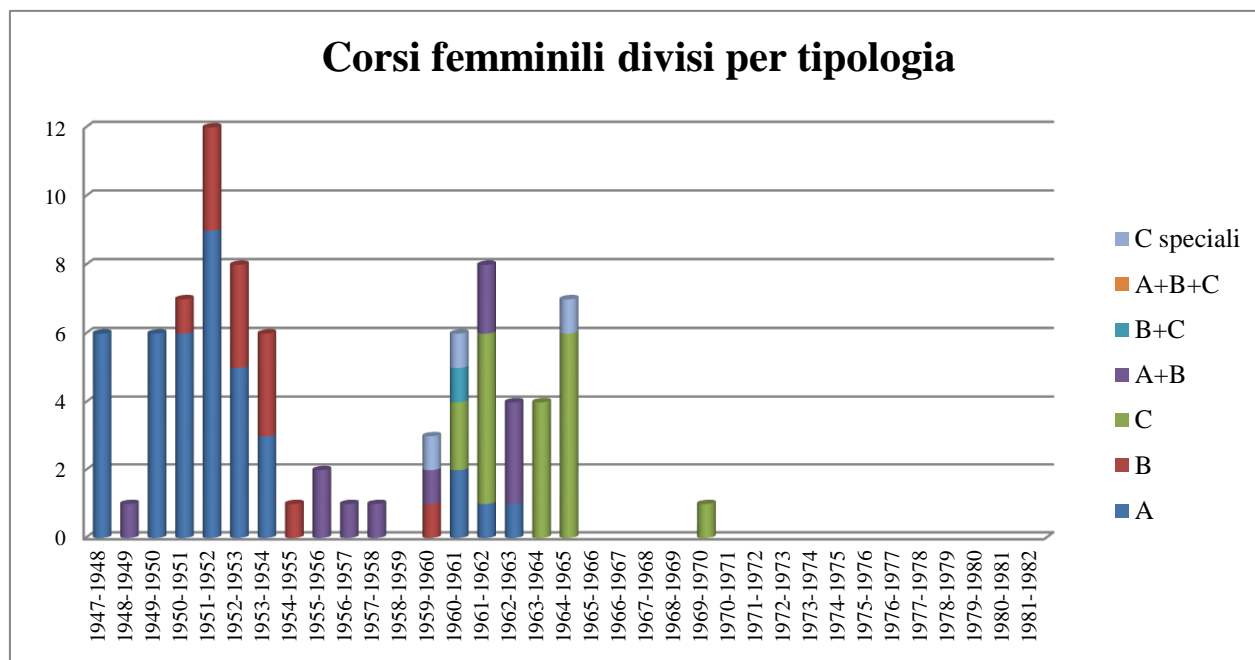


Grafico 11: corsi femminili divisi per tipologia.

I corsi misti, invece, totalmente assenti fino al 1952, furono prevalentemente destinati ad adulti analfabeti (A) e semianalfabeti (B) fino agli anni Sessanta, periodo dal quale cominciarono ad essere frequentati maggiormente da adulti in possesso di licenza (C).

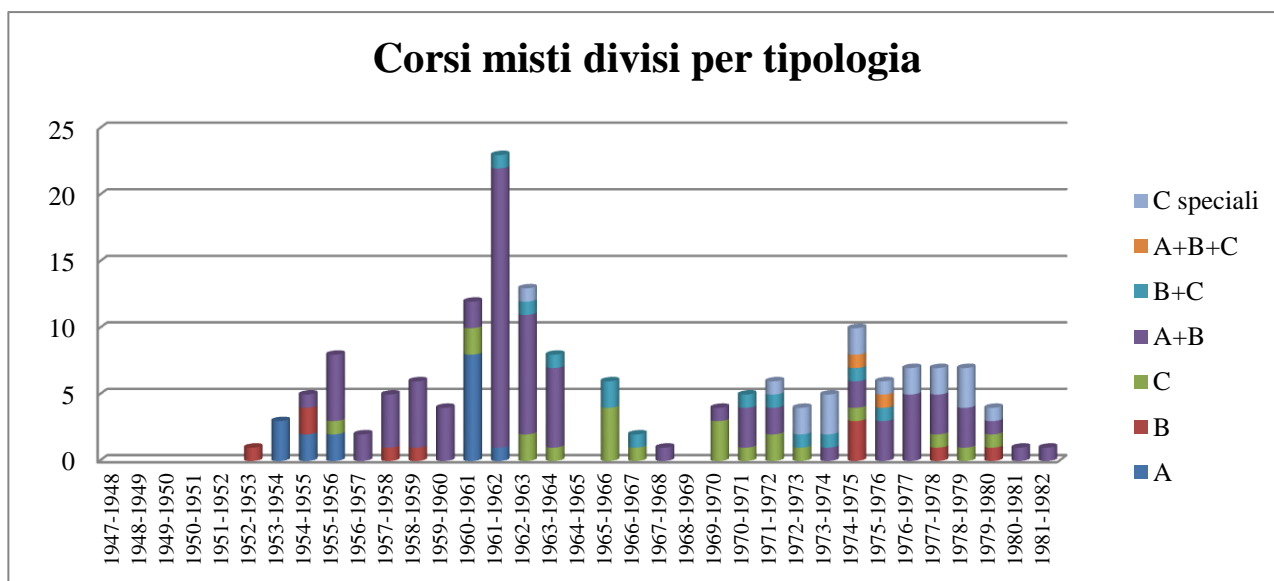


Grafico 12: corsi misti divisi per tipologia.

2.2. Enti promotori e sede dei corsi

I corsi popolari analizzati furono attuati in molteplici località urbane³⁷ e rurali³⁸ del Subappennino Dauno.

L'89%, dunque la maggioranza, venne svolto nella città di Lucera, l'8% nelle zone rurali e il 3% in quattro Comuni del Subappennino Dauno³⁹.

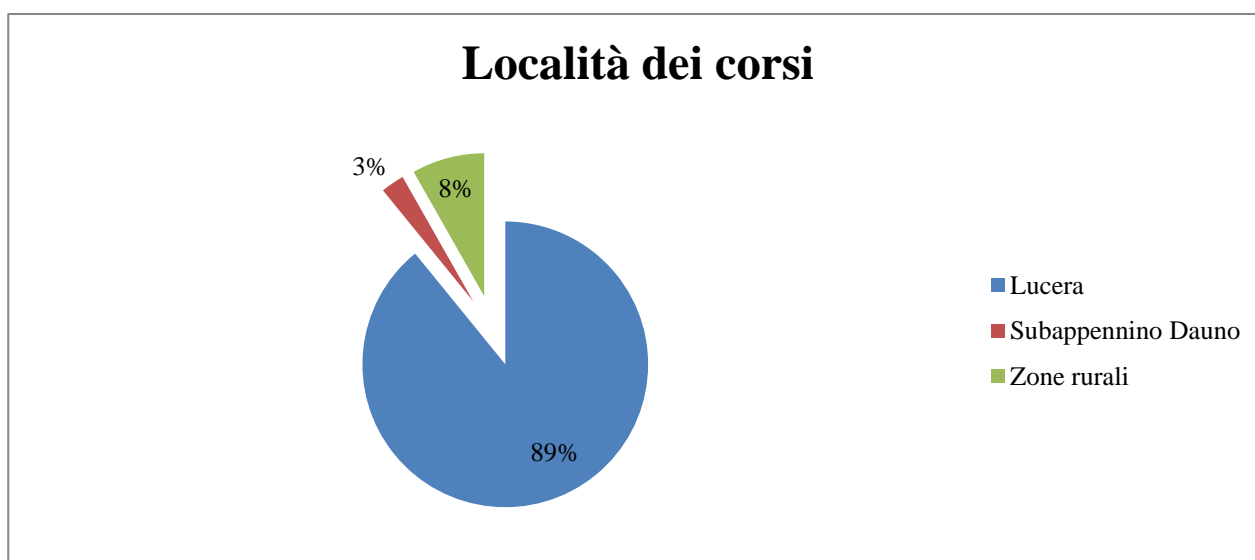


Grafico 13: località dei corsi.

³⁷ Lucera, Pietra Montecorvino, Celenza Valfortore, Carlantino, Volturara Appula, San Marco la Catola.

³⁸ San Giusto, Palmori, Vaccarella, Nocelli, Posta del Colle, Centrogallo, Mezzana Grande, San Pietro in bagno, Berardinone.

³⁹ Pietra Montecorvino, Celenza Valfortore, Carlantino, Volturara Appula, San Marco la Catola.

Precisamente 336 corsi furono attuati a Lucera, 10 negli altri Comuni dauni (1 a Volturara Appula, 3 a San Marco la Catola, 2 a Carlantino, 2 a Celenza Valfortore e 2 a Pietra Montecorvino) e 31 nelle zone rurali (10 a San Giusto, 8 a Palmori, 5 a Centrogallo, 1 a Mezzana Grande, 1 in Contrada Nocelli, 1 a Vaccarella, 2 a Posta del Colle, 2 a San Pietro in bagno e 1 a Berardinone). Questi ultimi vennero istituiti nel periodo compreso tra il 1951 e il 1964.

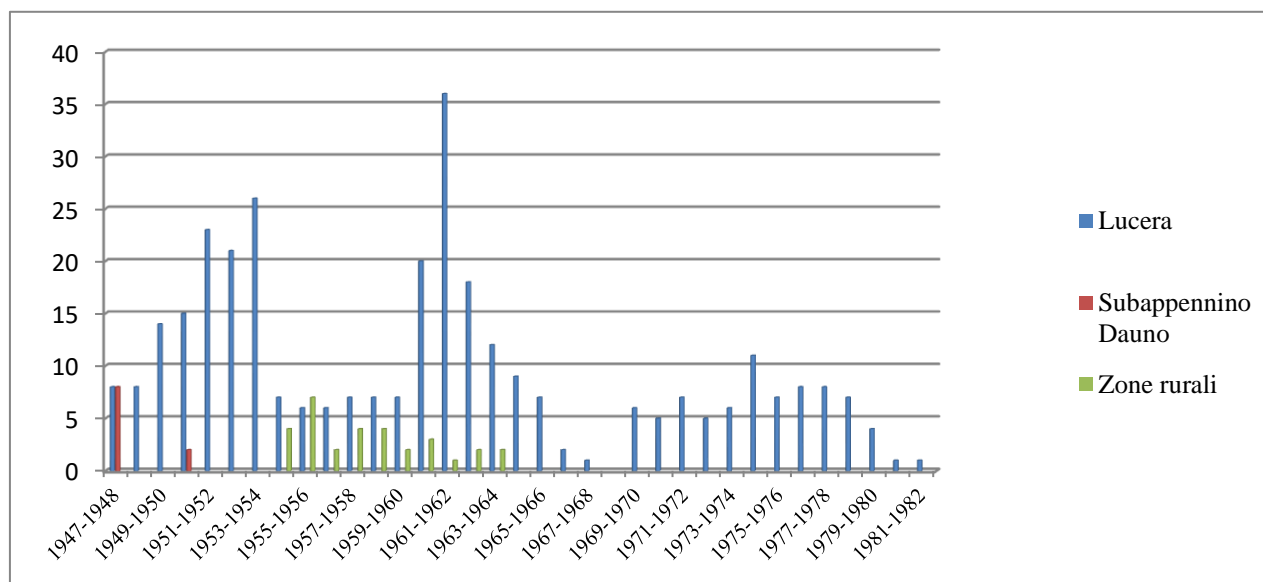


Grafico 14: località dei corsi per anno.

Dalla metà degli anni Sessanta in poi si registrò una totale assenza di corsi popolari rurali e ciò coincise col periodo in cui, in seguito al processo di urbanizzazione, si assistette in tutto il Mezzogiorno ad uno spopolamento delle campagne che condusse molte famiglie contadine «verso le città alla ricerca di nuovi mestieri»⁴⁰.

Un dato interessante riguarda la sede logica dei corsi, ospitati negli edifici scolastici, nelle parrocchie, nei locali degli enti privati, nei poderi, nelle abitazioni private. Quest'ultima sede, che spesso coincideva con il domicilio del docente, favoriva «la partecipazione di molte casalinghe e specie di quelle che, avanti negli anni ma desiderose di istruzione, avevano una qualche riluttanza a stare tra i banchi di scuola»⁴¹.

Su 377 corsi 262 furono ospitati negli edifici scolastici, 23 nelle sacrestie delle parrocchie, 56 presso locali privati degli enti, 1 in un podere e 10 in case private. Per i restanti 26 corsi non è stata indicata la sede⁴².

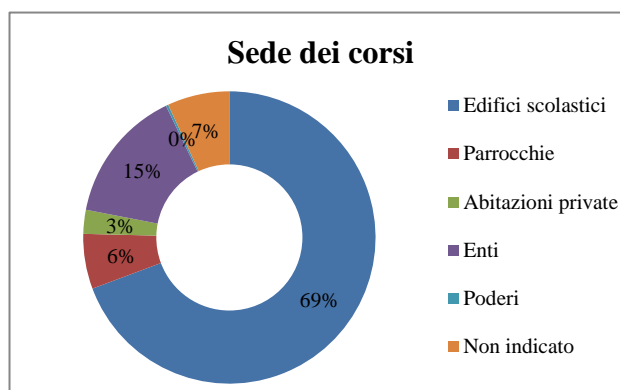


Grafico 15: sede dei corsi.

⁴⁰ A. Mangano, *Le cause della questione meridionale*, cit., p. 74.

⁴¹ D. Marrone, *Scuola popolare e formazione degli adulti. L'esperienza di San Ferdinando di Puglia. 1947-1972*, Progedit, Bari 2006, p. 38. Cfr. ASL, *Registri di Scuola popolare, 1947-1982*, cit.

⁴² Non si assicura la totale affidabilità di tali dati, in quanto talvolta nei registri veniva indicato solo l'Ente, ma non la sede e viceversa. Ad esempio un corso a carico dell'Aimc poteva tenersi sia nei locali privati sia negli edifici scolastici, ma sui registri compare solo "Aimc" o solo "edificio scolastico" senza ulteriori precisazioni.

I corsi tenuti nelle parrocchie e nelle sacrestie ad esse connesse si concentrarono maggiormente tra il 1949 e il 1963. Le sedi di riferimento furono le parrocchie lucerine di San Giovanni, San Matteo del Carmine, San Domenico, San Giacomo, Cattedrale e Cristo Re.

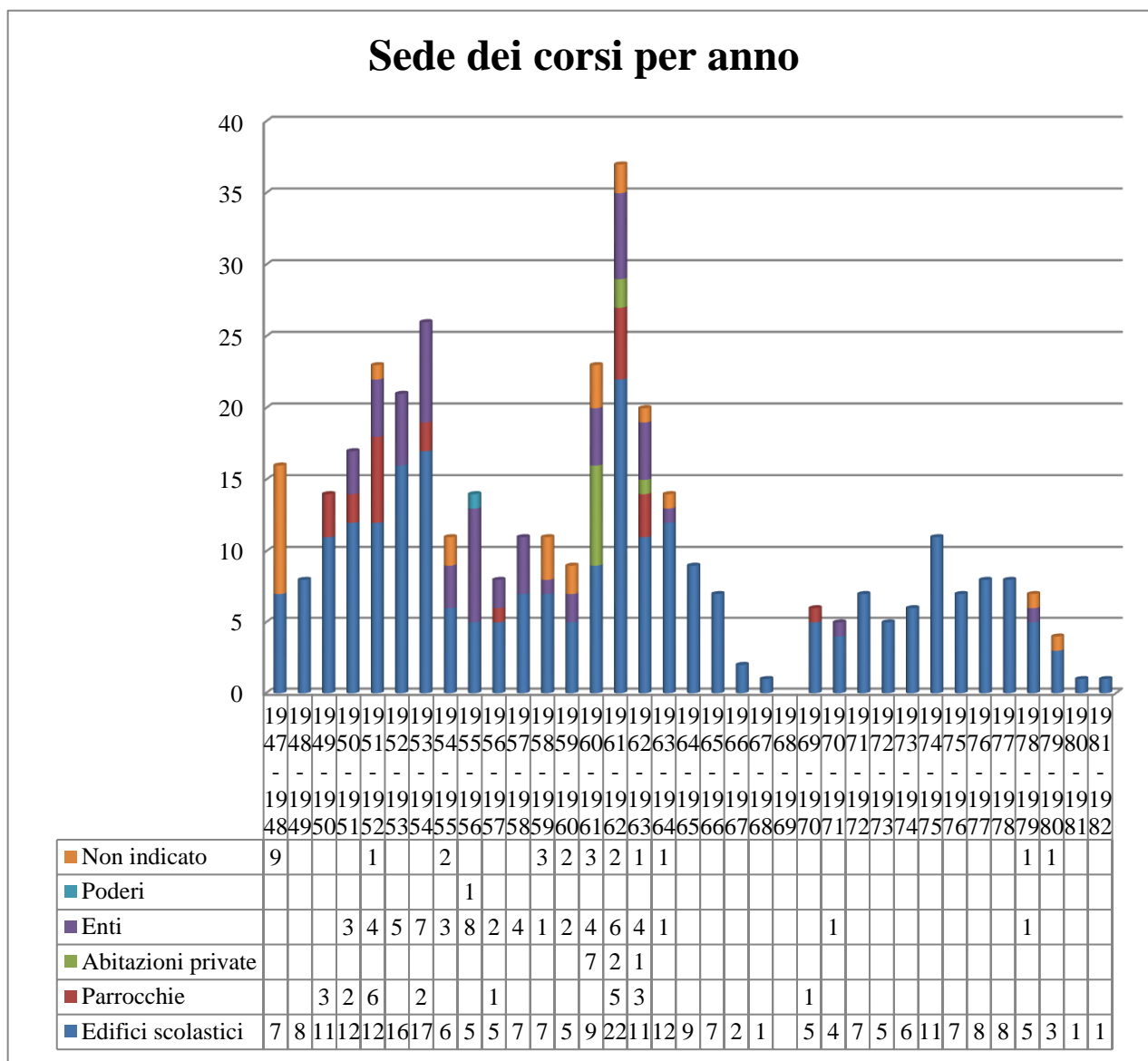


Grafico 16: sede dei corsi per anno.

I corsi tenuti presso enti e associazioni invece si concentrarono tra il 1950 e il 1964; nelle case private furono ospitati per soli tre anni (1960-1961; 1961-1962; 1962-1963), mentre l'unico corso tenuto in un podere fu attuato nell'anno 1955-1956. Nel registro corrispondente c'è scritto che la sede sarebbe dovuta essere *provvisoria*⁴³, ma nessuna annotazione seguente fa supporre che di fatto sia stata cambiata.

Spesso, come vedremo nell'analisi qualitativa, i locali erano fatiscenti e privi non solo dell'arredo scolastico basilare, ma anche di luce e riscaldamento e ciò ostacolava non poco il lavoro dei maestri e degli alunni.

Quanto agli Enti promotori, oltre allo Stato, i più attivi nelle località osservate furono i seguenti:

⁴³ ASL, Registro di classe della maestra O. A., corso A misto, San Pietro in bagno, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 6.

- AIMC (*Associazione Insegnanti Maestri Cattolici*);
- ACLI (*Associazione Cristiana Lavoratori Italiani*);
- CIF (*Centro Femminile Italiano*);
- ENAL (*Ente Nazionale Assistenza Lavoratori*);
- *Ente Riforma Fondiaria e Agraria*;
- *Ente Cultura Pugliese*;
- *Opera Nazionale Invalidi di Guerra*;
- *Comunità Braccianti*;
- *Sezione Mutilati di Lucera*;
- *Colonia Agricola "Luceria Nova"*;
- EMC;
- AMDEL⁴⁴.

Ripercorrere brevemente la storia di ciascun Ente consente di chiarire in che modo le finalità e gli scopi che essi si prefiggevano abbiano inciso sui corsi popolari locali.

Nate nel 1944⁴⁵, l'AIMC e l'ACLI si ergevano entrambe come associazioni di orientamento cattolico. La prima era volta a sostenere la nascente democrazia e a operare nel territorio italiano per arginare le carenze delle scuole elementari e per supportare i maestri soprattutto nella cura della loro preparazione professionale⁴⁶.

Notevole attenzione era riservata dall'Aimc all'istruzione degli adulti, nella duplice direzione di recupero e aggiornamento della formazione di base e specializzazione professionale. [...] Il potenziamento della scuola di base su tutto il territorio, l'attenzione alle aree agricole e al problema dell'educazione degli adulti, rappresentano i molteplici elementi di un progetto destinato a favorire la diffusione della scuola primaria nel Paese e a coinvolgere in maniera decisiva la popolazione italiana nel processo di rinnovamento democratico⁴⁷.

L'ACLI invece intendeva «salvaguardare l'identità dei lavoratori cristiani»⁴⁸ affiancando l'opera dei sindacati e nel contempo contribuire alla formazione cristiana dei cittadini. Pertanto godeva dell'appoggio del clero e delle gerarchie ecclesiastiche nonché della Democrazia Cristiana⁴⁹.

È chiaro, dunque, che nell'organizzazione dei corsi popolari, nati grazie al democristiano Gonella, le due associazioni occuparono una posizione di spicco. Il loro contributo fu inoltre prezioso anche per lenire la disoccupazione magistrale e non poco influì sull'insegnamento scolastico, il più delle volte spiccatamente cattolico.

Il CIF (*Centro Femminile Italiano*), fondato nel 1944⁵⁰ dalle donne cattoliche, è un'organizzazione collaterale dell'Azione Cattolica e anch'esso allora godeva dell'appoggio della DC⁵¹. «Si tratta di

⁴⁴ Per questi ultimi due Enti nei registri è presente solo la sigla e non è stata trovata nessuna informazione bibliografica o sitografica che potesse fare chiarezza.

⁴⁵ Cfr. R. Sani, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Edizione U.C.I.I.M. (Unione Cattolica Insegnanti Italiani Medi), Roma 1958, pp. 421-445.

⁴⁶ <http://www.aimcasti.it/storia.html> consultato il 09-08-2016.

⁴⁷ R. Sani, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 427.

⁴⁸ http://www.aclipavia.it/index.php?option=com_content&view=article&id=81:istoriadelleaclis&catid=33:informazioni consultato il 09-08-2016.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ <http://www.cifnazionale.it/chisiamo/radici/obiettivi> consultato il 09-08-2016.

un'associazione femminile impegnata in campo civile, sociale e culturale»⁵² e nel dopoguerra contribuì alla «costruzione di una democrazia solidale e di una convivenza fondata sul rispetto dei diritti umani e della dignità della persona secondo lo spirito e i principi cristiani»⁵³. Tra i suoi compiti emerge – ancora oggi – il coordinamento di iniziative benefiche e di sostegno alla famiglia, opere sociali, attività assistenziali ed educative delle associazioni femminili. Nel secondo dopoguerra il suo intento principale era sostenere i diritti delle donne e prepararle all'esercizio degli stessi offrendo loro opportunità di formazione.

L'ENAL (*Ente Nazionale Assistenza Lavoratori*), nato nel 1945 come Ente dopolavoristico di carattere laico, sostituì l'*Opera Nazionale del Dopolavoro* creata dal fascismo. Il suo obiettivo era quello di «promuovere il sano e proficuo impiego delle ore libere dei lavoratori intellettuali e manuali, attraverso istituzioni ed iniziative rivolte allo sviluppo delle loro capacità morali, fisiche, intellettuali»⁵⁴. L'Ente svolse la propria attività assistenziale organizzando mense, spacci alimentari, soggiorni per lavoratori e colonie per i loro figli. In campo ricreativo realizzò iniziative ludiche, culturali, folcloristiche, sportive e musicali. Fu soppresso nel 1978⁵⁵.

L'*Ente Riforma Fondiaria* venne fondato nel secondo dopoguerra a favore del mondo contadino. Operò in particolar modo nel Mezzogiorno e dal 1951 venne istituita una Sezione speciale tesa a espropriare, bonificare, trasformare e assegnare terreni ai contadini in Puglia, Molise e Lucania⁵⁶. Nelle contrade rurali creò Centri Aziendali che grazie ai capi azienda e agli operatori sociali organizzarono «scuole, spacci, mense, circoli ricreativi, e contattavano gli assegnatari, residenti nei poderi con le loro famiglie, per venire incontro ai loro bisogni»⁵⁷. Nel territorio locale analizzato in questa sede l'*Ente Riforma* espropriò ben 11.000 ettari di terreno per poi distribuirli a 400 assegnatari. Vennero «creati poderi muniti di case coloniche, che [facevano] capo ai Centri Aziendali di Palmori, San Giusto e Centrogallo, completi di scuola rurale, asilo infantile, alloggi per gli insegnanti, Chiesa, spaccio, circolo aziendale, uffici assistenziali, ambulatori medico-ostetrico»⁵⁸. La Sezione speciale fu soppressa nel 1965 e trasformata in *Ente di sviluppo agricolo*⁵⁹. Per tale motivo, infatti, i corsi popolari analizzati a carico dell'*Ente Riforma* si concentrarono tra il 1951 e il 1963.

L'*Ente Cultura Pugliese* ha origini più antiche che risalgono ai primi anni del Novecento, quando a causa dell'industrializzazione si assistette allo sfruttamento degli operai e delle classi sociali più deboli. Nel 1923 il Comitato Provinciale di Bari della *Società Umanitaria*, sorta nel 1893, diede vita all'*Ufficio provinciale per la cultura popolare e l'educazione professionale*, che organizzò numerosi corsi tra cui quelli integrativi nelle scuole elementari e quelli per l'agricoltura. Due anni più tardi l'*Ente Pugliese di Cultura Popolare ed Educazione Professionale* (EPCPEP) venne eretto in Ente morale e iniziò ad occuparsi delle scuole serali e dell'edilizia scolastica. Quando nel 1962 lo Stato affidò a dieci istituzioni il compito di combattere l'analfabetismo, l'EPCPEP fu chiamato ad occuparsi della Puglia. In questo periodo, infatti, tra i suoi compiti vi fu la creazione di scuole per l'infanzia, di scuole serali e rurali per lavoratori, di corsi professionali e di specializzazione connes-

⁵¹ <http://win.storiain.net/arret/num191/artic4.asp> consultato il 09-08-2016.

⁵² D. Marrone, *Scuola popolare e formazione degli adulti. L'esperienza di San Ferdinando di Puglia. 1947-1972*, cit., p. 43.

⁵³ <http://www.cifnazionale.it/chiamato> consultato il 09-08-2016.

⁵⁴ <http://www.lombardiabeniculturali.it/archivi/profili-istituzionali/MIDL00030E/> consultato il 09-08-2016.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ <http://suisa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=prodente&Chiave=42118> consultato il 09-08-2016.

⁵⁷ <http://serracapriola.net/costumi/commercio/enteRiforma/fotarch.html> consultato il 09-08-2016.

⁵⁸ G. Catapano, *Lucera nei secoli*, Editrice C. Catapano, Lucera 1969, p. 59.

⁵⁹ <http://suisa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=prodente&Chiave=42118> consultato il 09-08-2016.

si alla crescente domanda di manodopera qualificata. Con lo scoppio della guerra l'opera dell'Ente subì un notevole arresto, ma nel secondo dopoguerra continuò ad incrementare l'edilizia scolastica e a sostenere le vittime di guerra. Intensificò inoltre le attività connesse alle biblioteche e alle scuole popolari, tanto che negli anni Cinquanta mise a disposizione dei Comuni attrezzature e personale docente. Negli anni Sessanta si occupò della formazione professionale dei lavoratori e della formazione degli emigranti e dal 1985 iniziò a curare il servizio per lo sviluppo dell'educazione permanente e delle attività integrative e di sostegno⁶⁰.

L'*Opera Nazionale Invalidi di Guerra* fu istituita nel 1949 e forniva non solo assistenza sanitaria, giuridica e materiale, ma anche assistenza morale e sociale per la rieducazione degli invalidi di guerra. Curava, infatti, la loro istruzione culturale e professionale tenendo in considerazione le loro esigenze e le loro attitudini, nonché l'offerta lavorativa del territorio in cui risiedevano. Si occupava infine anche della protezione e dell'assistenza degli orfani di guerra. L'Opera esercitò fino all'anno 1979⁶¹.

La *Comunità braccianti* fu fondata ad Andria nel 1946 dal sacerdote Riccardo Zingaro. Inizialmente sostenne le persone bisognose mediante la distribuzione di viveri e successivamente organizzò colonie per l'infanzia e cantieri di lavoro, che contribuirono a combattere la disoccupazione. Organizzò anche corsi di tedesco e francese per rispondere alle esigenze degli emigranti⁶².

La *Sezione Combattenti e Mutilati* di Lucera si occupava della tutela degli orfani e degli invalidi di guerra della città e di vari comuni della Capitanata⁶³.

La *Colonia Agricola "Luceria Nova"* venne istituita nel 1924 come scuola di avviamento professionale per orfani di guerra. I suoi principali obiettivi erano: provvedere al ricovero degli orfani dei contadini morti e dispersi in guerra provenienti dalla Capitanata; curare la loro istruzione e la loro formazione professionale soprattutto in riferimento ai lavori della terra; curare il collocamento dei dimettenti orfani presso aziende agricole⁶⁴. Dal 1944 vennero denunciate le condizioni disumane in cui vivevano i bambini, poiché la miseria e il degrado causati dagli eventi bellici non permettevano all'Ente di curare i locali e di provvedere adeguatamente al mantenimento psico-fisico degli orfani. Nel 1973 l'istituto cessò di essere Colonia Agricola e divenne Collegio intitolato ad Alfonso de Giovine, già da molti anni rappresentante dei reduci di guerra⁶⁵.

L'unico corso popolare istituito presso la Colonia Agricola fu un corso di tipo C speciale di orientamento musicale rivolto in particolar modo ai convittori dell'Ente.

Infine, per quanta riguarda l'EMC e l'AMDEL non è stata trovata alcuna fonte a riguardo, né la memoria del popolo ne ricorda l'esistenza.

⁶⁰ <http://www.epcpep.com/la-nostra-storia/> consultato il 09-08-2016.

⁶¹ <http://suisa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=profist&Chiave=367> consultato il 09-08-2016.

⁶² Cfr. D. Marrone, *Scuola popolare e formazione degli adulti. L'esperienza di San Ferdinando di Puglia. 1947-1972*, cit., p. 43.

⁶³ Non sono state trovate fonti bibliografiche che consentissero di approfondire l'argomento.

⁶⁴ Cfr. Archivio Comunale di Lucera, Colonia Agricola, b. 48, cat. IX, cl. 6, ff. 711-729; A. Balsamo, *Per gli orfani di guerra. Il programma di lavoro nel 1924 (prima parte)*, in "Il Nuovo Popolo di Capitanata", a. I, n. 19, 2 dicembre 1923; A. Balsamo, *Per gli orfani di guerra. Programma di lavoro nel 1924 (seconda parte)*, in "Il Nuovo Popolo di Capitanata", a. I, n. 19, 2 dicembre 1923; AA.VV. *L'inaugurazione della Colonia Agricola "LUCERIA NOVA"*, in "Il Nuovo Popolo di Capitanata", a. III, nn. 40-41, 8 novembre 1924.

⁶⁵ D. Morlacco, *Alfonso de Giovine. L'uomo e il parlamentare*, Edizione Catapano Grafiche, Lucera 1999, p. 18.

2.3. Gli alunni della Scuola popolare

Destinata a uomini e a donne dai dodici anni in su, la Scuola popolare istituita presso le suddette località daune⁶⁶ vide la partecipazione di un elevato numero di iscritti, pari a 8351, secondo il censimento effettuato mediante i registri scolastici analizzati⁶⁷.

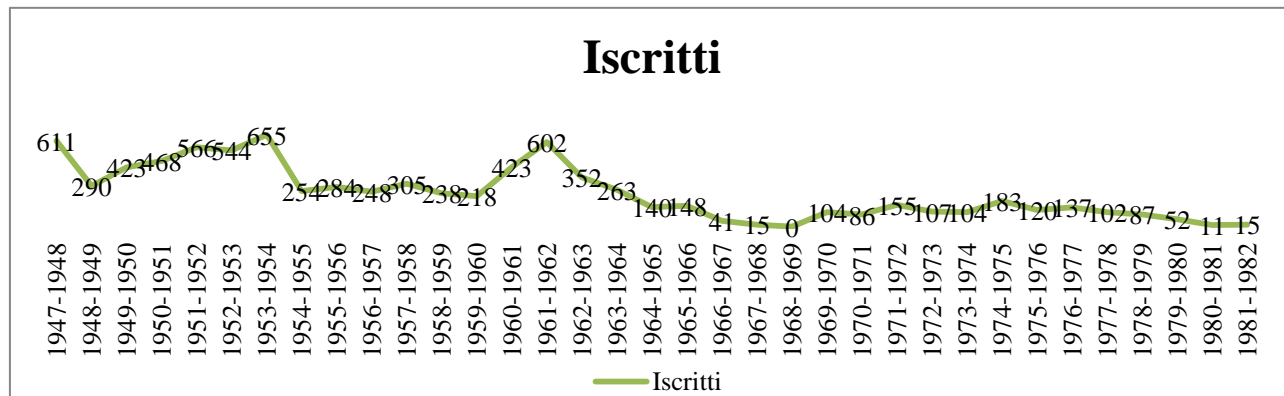


Grafico 17: iscritti ai corsi popolari locali.

Il funzionamento delle scuole popolari locali può essere diviso in due fasi: la prima, che va dall'anno scolastico 1947-1948 all'anno 1961-1962, appare come quella più proficua, al contrario della seconda, compresa tra il 1962-1963 e il 1981-1982. In quest'ultima fase, come si nota dal Grafico 17, le iscrizioni tesero a diminuire. Da un lato, infatti, è evidente che la Scuola popolare contribuì a ridurre il tasso di analfabetismo locale, dall'altro lato, a partire dagli anni Settanta, gran parte degli adulti iniziò a frequentare i corsi delle 150 ore a discapito di quelli popolari che scomparvero, dunque, nel 1982. Il picco più alto di iscrizioni fu raggiunto nell'anno scolastico 1953-1954 con 655 adulti. L'affluenza, non sempre regolare nel corso dei 35 anni, iniziò progressivamente a diminuire a partire dall'anno scolastico 1962-1963, fino a raggiungere un numero esiguo di iscritti negli ultimi due anni. Nei primi anni Ottanta, data la diminuzione del tasso di analfabetismo della popolazione adulta italiana in generale, i corsi di Scuola popolare vennero definitivamente soppressi.

Nei primi due anni si registrò una notevole differenza nella quantità degli iscritti che, se nel 1947-1948 corrisposero a 611, nell'anno successivo diminuirono fino a 290. In base a tali cifre è possibile ipotizzare che i primi corsi di scuola serale, probabilmente, abbiano destato nella popolazione adulta non solo interesse legato ad esigenze concrete, ma anche curiosità; se così fosse, però, la riduzione della domanda verificatasi nel 1948-1949 potrebbe mettere in discussione l'utilità effettiva dei corsi, incapaci di rispondere ai bisogni reali della popolazione. Ipotesi, questa, smentita dal progressivo aumento degli iscritti negli anni seguenti. La seconda metà degli anni Cinquanta riportò un calo di iscrizioni rispetto agli anni precedenti e agli anni immediatamente successivi. Secondo le fonti bibliografiche, infatti, in questo periodo

il Subappennino [era] in condizione pietose, e [subì] un calo demografico di oltre il 16% nel decennio tra il 1951 e il 1961. Interi nuclei familiari [erano] spariti, emigrati per la piana e, più ancora, per il Nord o per l'estero. A

⁶⁶ I Comuni di Lucera, Pietra Montecorvino, Volturara Appula, Celenza Valfortore, San Marco la Catola, Carlantino, e le zone rurali di San giusto, Vaccarella, Palmori, Centrogallo, Mezzana Grande, Nocelli, Posta del Colle, San Pietro in bagno e Berardinone.

⁶⁷ Per il totale degli iscritti mi sono attenuta agli elenchi presenti nella prima pagina dei registri e non alle schede statistiche compilate dai maestri in quanto prive di coloro che abbandonarono la scuola.

questa emigrazione si [aggiunse] quella stagionale, che [portò], nel solo Subappennino Dauno settentrionale, oltre diecimila lavoratori all'estero per otto mesi l'anno. Il blocco della spesa pubblica, poi, [impedì] a questi comuni ogni spiraglio d'iniziativa e la stessa possibilità di far fronte ai compiti più ordinari previsti per le loro funzioni. Ad aggravare ulteriormente la situazione di questo territorio vanno aggiunti due fattori, entrambi negativi: l'esclusione della montagna, e, quindi, del Subappennino Dauno, dagli interventi previsti dalla programmazione nazionale, perché considerata zona non suscettibile di sviluppo; la destinazione dei finanziamenti, da parte della legge proroga della Cassa per il Mezzogiorno, esclusivamente per lo sviluppo dell'industria, secondo i cosiddetti poli di sviluppo.

Per questi motivi non ci [furono] incentivi per l'agricoltura e si [dovette] abbandonare l'idea del rimboschimento su colline perpetuamente minacciate da frane⁶⁸.

I dati provinciali Istat⁶⁹, inoltre, confermano che dei 30 Comuni del Subappennino Dauno, 26 subirono un calo demografico, ad eccezione di 4 Comuni, quali Alberona, Ascoli Satriano, Castelluccio dei Sauri e Lucera, dove invece la popolazione aumentò di poco.

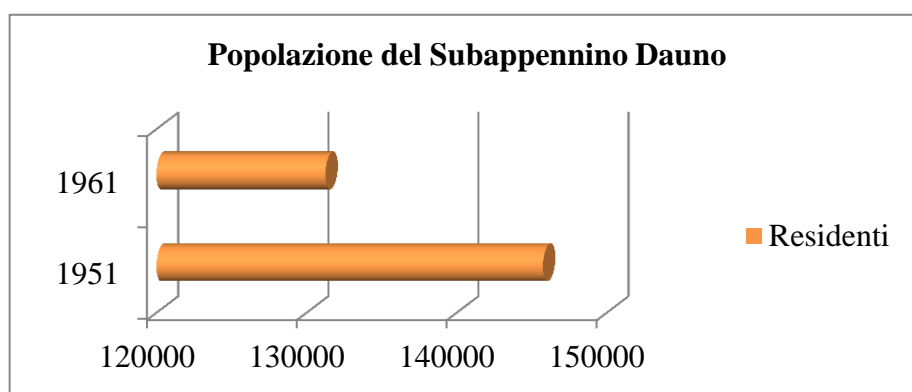


Grafico 18: censimenti della popolazione da sei anni in su residente nel Subappennino Dauno dal 1951 al 1961.

Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari.

Per quanto riguarda la distribuzione dell'emigrazione agricola italiana nel periodo compreso tra il 1957 e il 1960, si stima che il 24,60% fosse costituito da lavoratori pugliesi e che solo nell'anno 1955-1956 l'emigrazione italiana meridionale avesse raggiunto il 54%⁷⁰.

Le significative trasformazioni avvenute a livello scolastico a partire dal 1956 grazie all'industrializzazione⁷¹, infatti, non coinvolsero il vasto settore dei contadini in condizione di estrema povertà, causando un netto divario tra le zone arretrate e le zone sviluppate, soprattutto del Mezzogiorno stesso⁷². Tale situazione mutò a partire dall'anno scolastico 1960-1961, durante il quale si iscrissero ai corsi popolari locali in 423, dunque, 205 adulti in più rispetto all'anno precedente. E nel 1961-1962 il numero degli iscritti arrivò perfino a 602.

Siamo negli anni del cosiddetto "miracolo economico" italiano e dello sviluppo economico e sociale del Mezzogiorno, che produsse un effetto positivo anche a livello culturale. In passato, infatti, «alla base dell'imponente analfabetismo nel Mezzogiorno c'era [...] una sorta di indifferenza rispetto alla scuola di larghi strati della popolazione, particolarmente contadina. Costretta in gran parte ad

⁶⁸ G. F. Novelli, *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, cit., pp. 185-186.

⁶⁹ Cfr. ISTAT-URP, *Censimenti della popolazione dai sei anni in su residente in Capitanata negli anni 1951 e 1961*, cit.

⁷⁰ Cfr. U. Cassinis (a cura di), *L'emigrazione agricola nel secondo dopoguerra e la sua incidenza sul movimento generale emigratorio dal 1946 al 1960*. Atti della Conferenza nazionale del mondo rurale e dell'agricoltura, Roma 8 giugno 1961, pp. 10-11.

⁷¹ Cfr. A. Mangano, *Le cause della questione meridionale*, cit., p. 68.

⁷² Ivi, p. 71.

un tipo di vita nel quale l'uso continuativo degli strumenti del sapere non aveva alcun posto e la vita di relazione era ridottissima, l'indifferenza e lo scarso interesse della popolazione contadina meridionale per la scuola erano di fatto inevitabili»⁷³.

Negli anni Sessanta, invece, la situazione mutò radicalmente perché «il bisogno della scuola [si fece] vivo d'ovunque»⁷⁴. E lo stesso accadde nel Subappennino.

Ritornando al numero degli iscritti, occorre sottolineare che non sempre venne rispettato l'art. 5 del Decreto Legge della Scuola popolare. Secondo quest'ultimo gli alunni affidati ad un solo insegnante non potevano essere meno di 10 e più di 30. Dall'analisi dei registri, invece, emerge che 4 corsi funzionarono con soli 8 o 9 iscritti, mentre molto più elevato fu il numero dei corsi con più di 30 alunni. Nel primo anno (1947-1948) ben 9 corsi registrarono un numero di iscrizioni maggiore di quello consentito. In un corso si contarono addirittura 78 alunni e fino all'anno 1959-1960 molte classi furono composte da circa 40 studenti⁷⁵.

Per quanto riguarda il sesso degli iscritti, dai dati analizzati risulta una maggiore quantità di uomini (67%) rispetto alle donne (33%), come esemplificato nel Grafico 19.

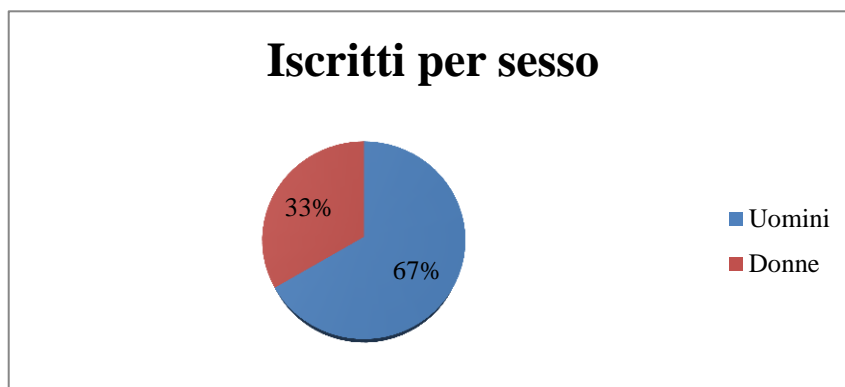


Grafico 19: iscritti per sesso.

Nel tempo la situazione restò invariata, ad eccezione degli anni 1964-1965, 1978-1979, 1980-1981 e 1981-1982, durante i quali le iscrizioni femminili superarono quelle maschili.

La minoranza femminile, come sottolineato dai maestri⁷⁶, era dovuta sia all'intransigenza di alcuni datori di lavoro, che non permettevano alle donne la frequenza scolastica e che non si preoccupavano di stimolare la frequenza⁷⁷, sia all'arretratezza culturale locale.

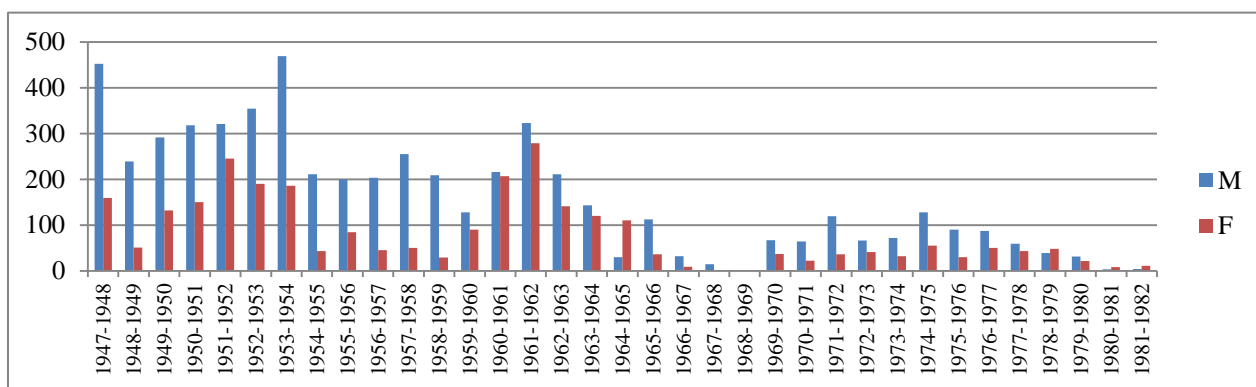


Grafico 20: iscrizioni maschili e femminili per anno.

⁷³ M. Rossi Doria, *La scuola e lo sviluppo del Mezzogiorno*, Opere nuove, Roma 1960, pp. 41-42.

⁷⁴ Ivi, p. 42.

⁷⁵ Cfr. ASL, *Registri di Scuola popolare, 1947-1982*, cit.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ AA. VV., *Atti. II Convegno sull'Educazione Popolare in Capitanata*, Quaderni del lavoro sociale, Roma 1962, p. 40.

Il destino delle donne del popolo, almeno di quelle appartenenti alle famiglie povere – e lo sono quasi tutte in quella realtà contadina [del Subappennino] –, è quello di imparare, tra le mura domestiche, tutto quello che serviva per essere una buona donna madre di famiglia. Imparavano a cucinare, a preparare i vari tipi di pancotto e a dosare e variegare le varie specie di verdure per renderlo più saporito [...]. Le ragazze apprendono la cura dei bambini piccoli, che spesso sono affidati loro dai genitori che si recano in campagna a lavorare, e imparano subito dalla madre a *infasciarli* come piccole mummie fino a quando non compiono un anno [...]. Quasi nessuna va a scuola, perché contribuire al lavoro in casa e nei campi è più importante dell'apprendimento scolastico. Ai genitori analfabeti manca quel briciolo di cultura per intravedere, nella frequenza della scuola, la possibilità di costruire un futuro migliore per loro. C'è poi qualche madre che, pur potendo, non manda ugualmente la figlia a scuola, per tema che possa poi scrivere, di nascosto, le lettere al fidanzato. È questa la condizione che, da secoli, vivono le donne del mondo rurale⁷⁸.

Per secoli l'unico ruolo riservato alla donna fu quello di sposa e madre, a cui veniva educata fin da bambina. Secondo Simonetta Ulivieri «si può definire “pedagogia dell'ignoranza” la scissione che storicamente è stata operata tra educazione e istruzione nella formazione femminile, ovvero sulla necessità, [...] accettata come “naturale”, di educarla al ruolo di [...] moglie e madre [...] e d'altro canto sul rifiuto di darle una qualsiasi istruzione formale che non fosse utile in ambito domestico o religioso»⁷⁹. Nel secondo dopoguerra, ancora lontane dal fenomeno della scolarizzazione di massa, avvenuto alla fine degli anni Cinquanta, le donne ricevevano una formazione pratica, ristretta al “saper fare” e trasmessa mediante gesti e silenzi⁸⁰. La “pratica del silenzio”⁸¹ e la “pedagogia del gesto”⁸², infatti, hanno da sempre caratterizzato l'educazione femminile, che vedeva nell'esempio e nell'imitazione gli unici canali trasmissivi del sapere⁸³. L'istruzione era riservata solo ai primogeniti maschi, anche perché il saper leggere e scrivere rappresentava una minaccia per l'onore e la moralità femminile. «Il motivo della scelta, per le bambine, di un modello pedagogico privato, tramandato oralmente di generazione in generazione e anche per questo motivo inferiore e marginale, poiché considerato l'unico modello conforme ad una natura perennemente infantile e immatura, va rapportato alla necessità di controllare quotidianamente i loro comportamenti perché non degenerassero e non cedessero alla frivolezza e alla volubilità»⁸⁴.

Prima degli anni Sessanta l'istruzione femminile veniva considerata inutile da molte famiglie italiane e quel ristretto numero di donne che iniziò a frequentare le prime classi elementari a partire dagli anni Sessanta rifiutava di continuare gli studi⁸⁵. In questo modo il genere femminile sembrava non solo accettare, ma adagiarsi autonomamente in una posizione subordinata rispetto a quella maschile⁸⁶. Margaret Durst, non a caso, individua nell'“invisibilità” e nell'“assenza” i «tratti che hanno ca-

⁷⁸ G. F. Novelli, *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, cit., pp. 42-44.

⁷⁹ S. Ulivieri, *Il silenzio e la parola delle donne*, in Id. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini scientifica, Milano 2007, p. 12.

⁸⁰ Cfr. S. Biondi, *Essere donna in un'Italia che cambia. Tre generazioni a confronto*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, cit., p. 337.

⁸¹ B. De Serio, *Il sapere femminile tra cura degli altri e cura di sé*, in D. Dato, B. De Serio, A. G. Lopez, *Dimensioni della cura al femminile. Percorso pedagogico-letterario sull'identità di genere*, Mario Adda Editore, Bari 2007, p. 34.

⁸² Ivi, p. 35.

⁸³ Cfr. B. De Serio, *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*, Aracne, Roma 2009, pp. 51-53.

⁸⁴ B. De Serio, *Introduzione. Due secoli di storia. Per ripercorrere la nascita di un nuovo modello di donna*, in Id. (a cura di), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progedit, Bari 2012, p. XII.

⁸⁵ Cfr. S. Ulivieri, *Il silenzio e la parola delle donne*, cit.; S. Biondi, *Essere donna in un'Italia che cambia. Tre generazioni a confronto*, cit.

⁸⁶ Cfr. B. De Serio, *Il sapere femminile tra cura degli altri e cura di sé*, cit., p. 37.

ratterizzato nel corso del tempo il rapporto donna-cultura»⁸⁷. Tratti, questi, che se spesso erano il frutto di un'imposizione, talvolta risultavano come l'esito di una libera scelta.

Queste teorie risultano confermate anche dalla suddivisione dei frequentati nelle varie tipologie di corsi.

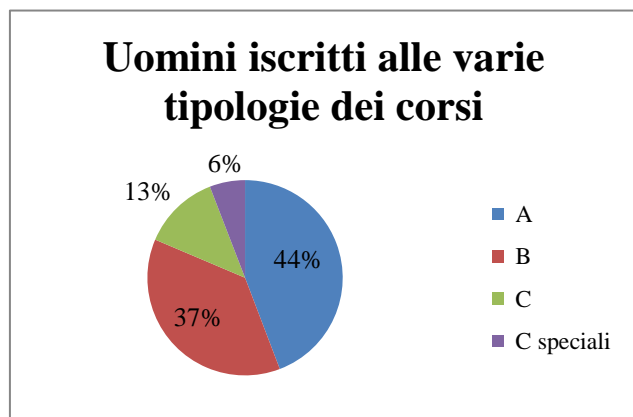


Grafico 21: percentuale degli uomini iscritti alle varie tipologie dei corsi.

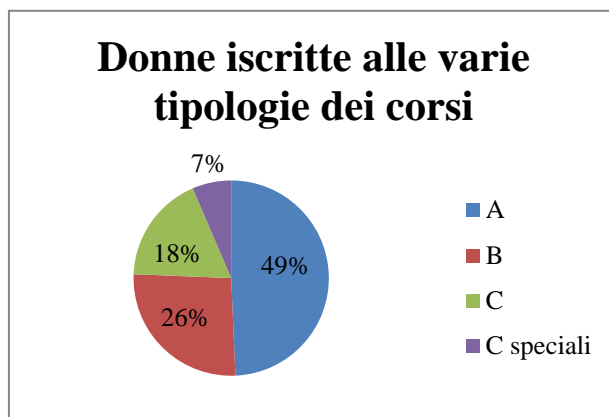


Grafico 22: percentuale delle donne iscritte alle varie tipologie dei corsi.

La percentuale delle donne iscritte ai corsi di tipo A era maggiore rispetto a quella degli uomini, mentre minore era quella delle donne iscritte ai corsi di tipo B. Tuttavia, vi era una presenza più elevata di donne nei corsi C di aggiornamento e C speciali, a partire però dagli anni Sessanta.

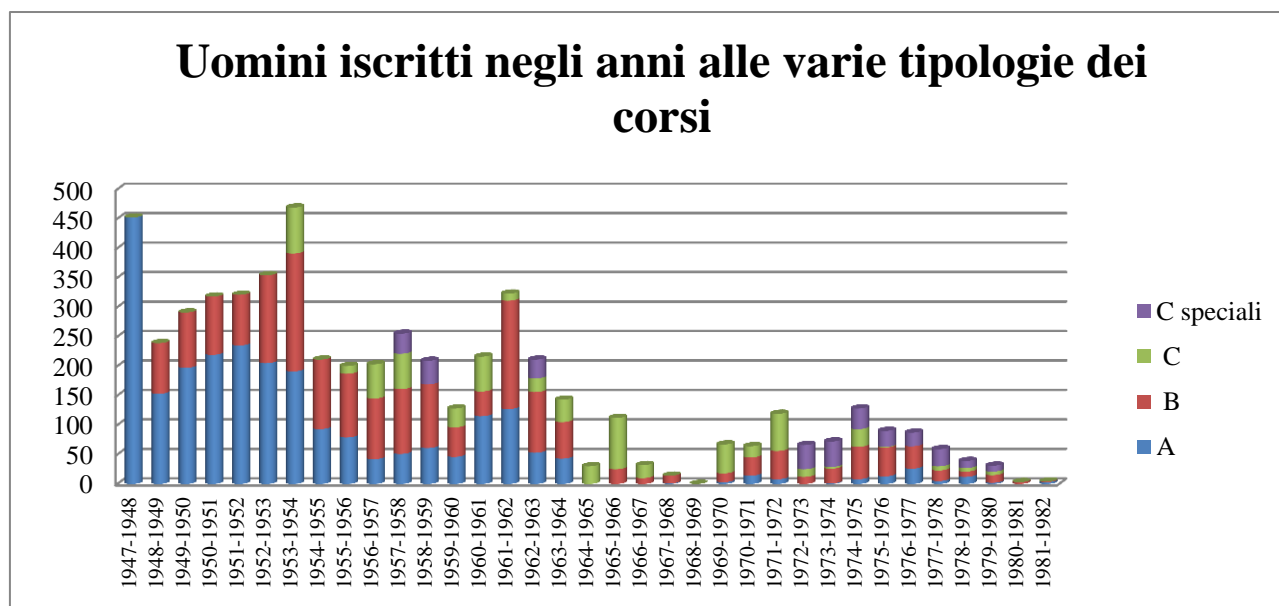


Grafico 23: uomini iscritti negli anni alle varie tipologie dei corsi.

⁸⁷ M. Durst, *Sessualità, sublimazione e creatività femminile. Un approccio formativo*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, cit., p. 216.

Donne iscritte negli anni alle varie tipologie dei corsi

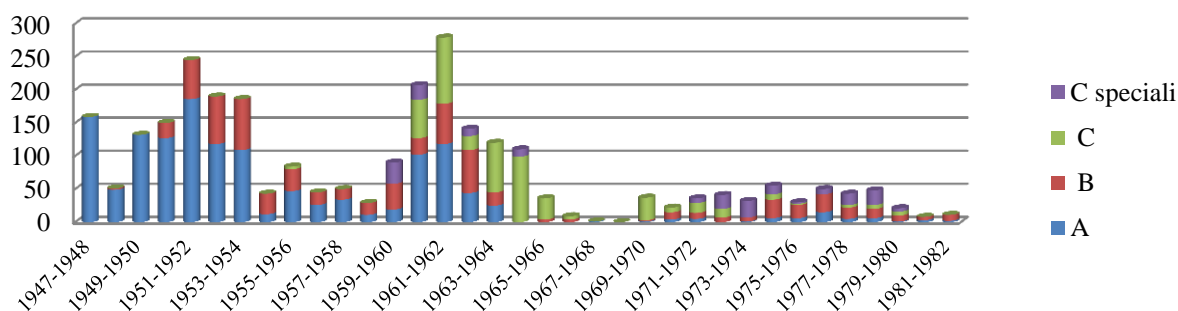


Grafico 24: donne iscritte negli anni alle varie tipologie di corsi.

Come emerge dal Grafico 24, dal 1947 al 1960 le donne risultarono iscritte esclusivamente ai corsi per analfabeti e semianalfabeti, ad eccezione di sole 4 donne, iscritte ad un corso di tipo C nell'anno 1955-1956. Nei primi tre anni, addirittura, quasi il totale delle iscritte era composto da analfabete. Dal 1950-1951 il genere femminile iniziò ad acquisire un livello minimo di cultura che gli permise il passaggio ai corsi di tipo B e solo dal 1959-1960 iniziò ad essere presente nei corsi di tipo C, che richiedevano, a coloro che li frequentavano, il possesso della licenza elementare.

Gli uomini, invece, sebbene il primo anno fossero tutti analfabeti, già dal secondo anno iniziarono a frequentare i corsi di tipo B e dal 1953-1954, dunque sei anni prima delle donne, ebbero la possibilità di iscriversi ai corsi di tipo C in quanto in possesso di licenza.

Per quanto riguarda l'età degli iscritti⁸⁸ emerge un'ampia eterogeneità: essa andava dagli 8 ai 79 anni per gli uomini e dai 7 agli 86 anni per le donne. Si noti dunque la maggiore anzianità di queste ultime.

Età degli uomini

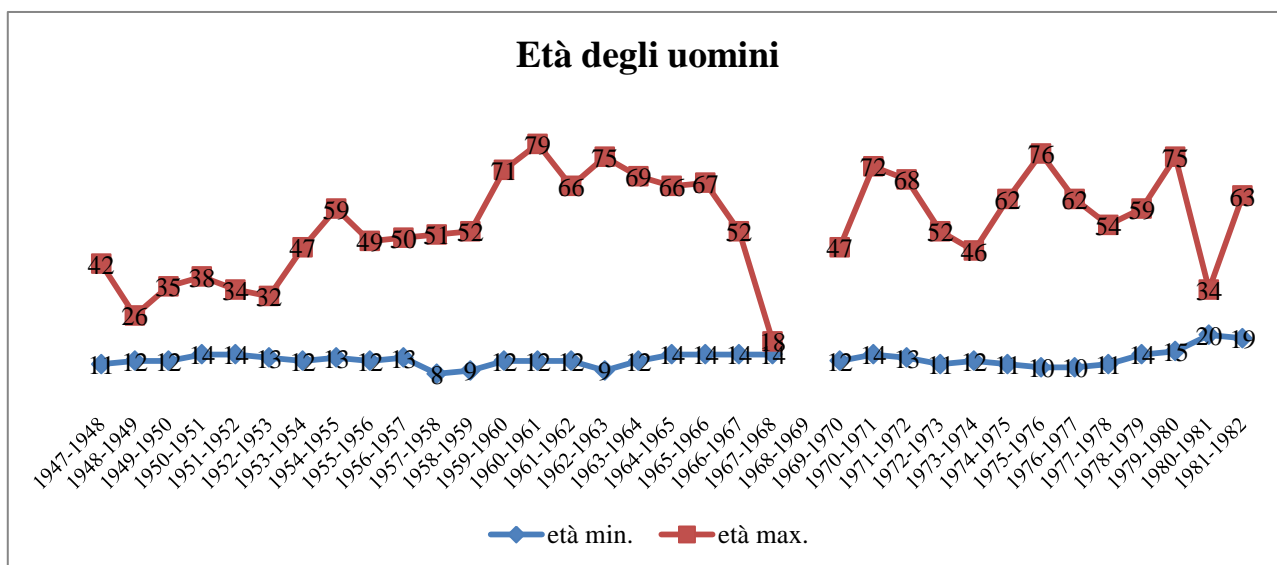


Grafico 25: età minima e massima degli uomini.

⁸⁸ L'età nei registri non è stata indicata per tutti gli 8351 iscritti, pertanto le cifre qui presenti fanno riferimento solo a quelle trascritte dai maestri.

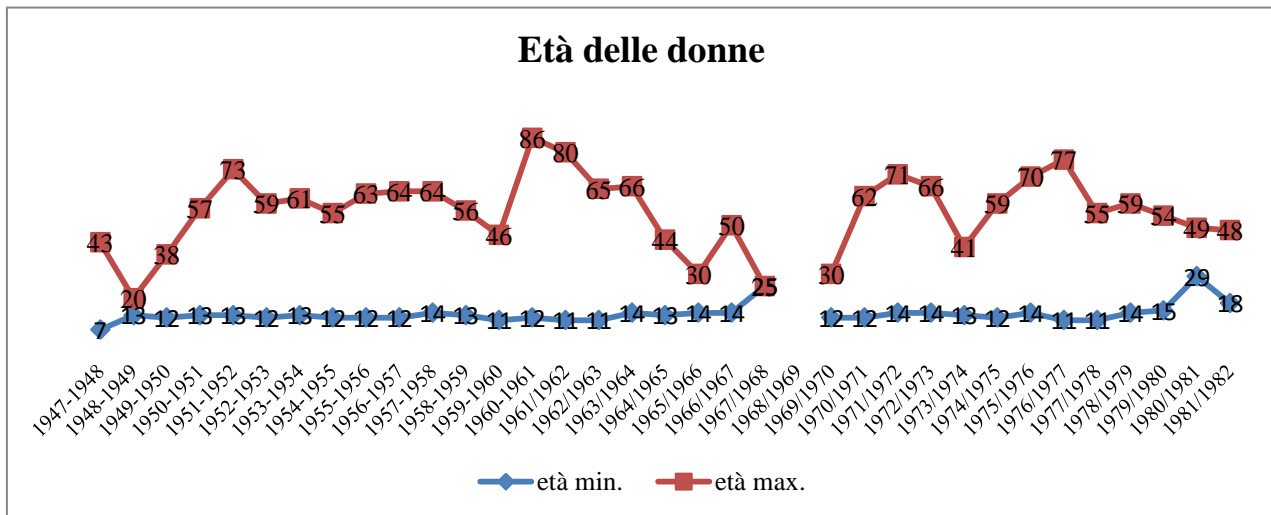


Grafico 26: età minima e massima delle donne.

Nonostante la Scuola popolare, secondo l'art. 2 del D. L.⁸⁹, fosse destinata solo a coloro che avevano compiuto il dodicesimo anno di età, nei registri ritroviamo bambini dagli 8 agli 11 anni e bambine dai 7 agli 11 anni. Il primo anno tra gli iscritti rientrarono 7 minori di 12 anni, tra il 1957 e il 1963 se ne contarono 28, e 13 tra il 1972 e il 1978⁹⁰. I primi 7 frequentarono corsi di tipo A, quindi erano completamente analfabeti. Tra loro vi era uno spazzino, uno ortolano, uno agricoltore, un venditore ambulante, mentre per gli altri 3 non è indicata la condizione⁹¹. Dei seguenti 28 minori di 12 anni, uno era iscritto ad un corso A+B, uno ad un corso B+C, 17 ai corsi C speciali e 9 ai corsi C di aggiornamento. Gli ultimi 13, infine, frequentarono tutti i corsi C speciali⁹². Si trattava nella maggior parte dei casi di studenti, soprattutto per quanto riguarda gli iscritti ai corsi C speciali di orientamento musicale. Paradossalmente questo tipo di corsi, finalizzato a promuovere e migliorare le competenze professionali, da tale analisi sembra assumere caratteristiche simili ad un'attività extrascolastica per studenti che desideravano acquisire un'abilità artistica.

Dunque, come accadeva per le scuole serali dell'Opera contro l'Analfabetismo, i genitori iscrivevano i propri figli alle scuole popolari per non doversene privare di giorno nel lavoro e per velocizzare la loro carriera scolastica. E nonostante tale divieto fosse ribadito perfino nei programmi amministrativi né i docenti né le autorità contrastarono o denunciarono gli inadempimenti, se non in pochissimi casi.

Col passare del tempo la media dell'età degli iscritti aumentò. Quella degli uomini passò dai 16 anni nel 1947-1948 ai 39 anni nel 1981-1982, mentre quella delle donne dai 15 anni nel 1947-1948 giunse ai 39 anni nel 1980-1981.

⁸⁹ Cfr. Decreto Legislativo del capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599, Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo. GU Serie Generale n. 21 del 27-1-1948, in: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1948/01/27/047U1599/sg> consultato il 20/01/2015; Archivio di Stato di Foggia, Legge 16 aprile 1953, n. 326. Ratifica, con modificazioni del decreto legislativo 17 dicembre 1947, n. 1599, concernente l'istituzione della scuola popolare contro l'analfabetismo. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 107, 11-5-1953, p. 1785.

⁹⁰ Cfr. ASL, Registri di Scuola popolare, 1947-1982, cit.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² *Ibidem*.

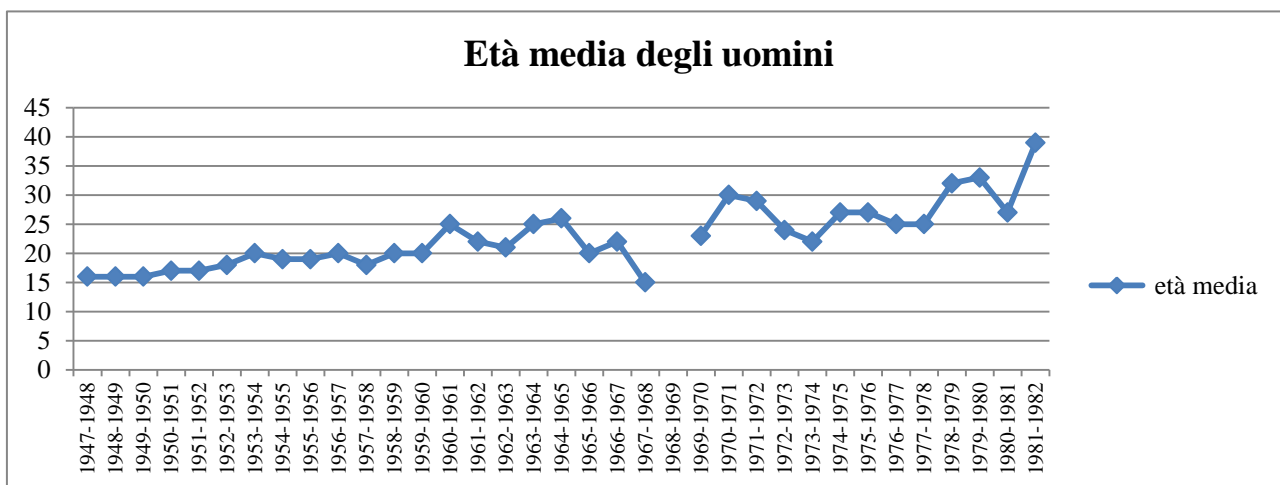


Grafico 27: età media degli uomini per anno.

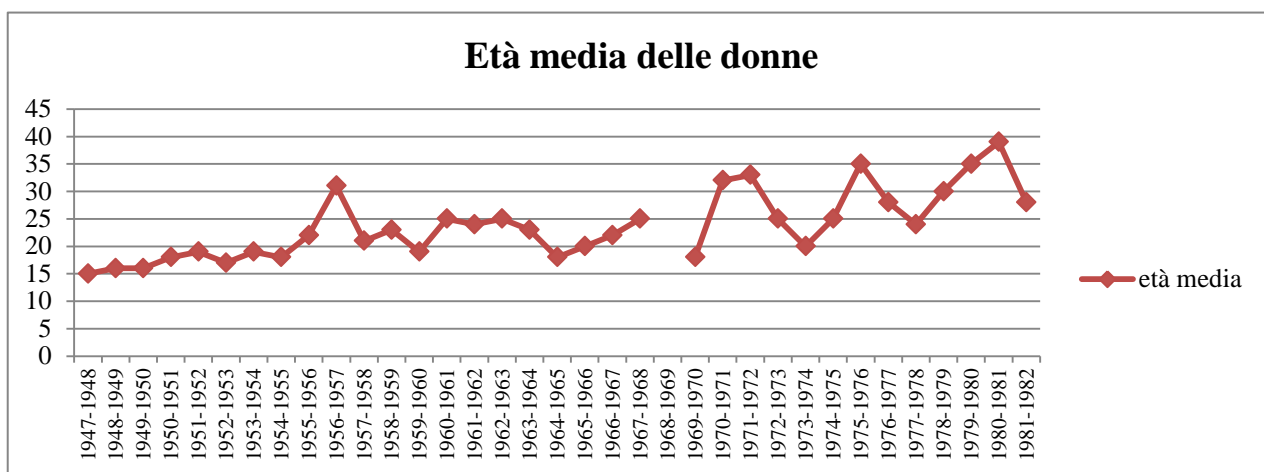


Grafico 28: età media delle donne per anno.

È interessante soffermarsi sull'ampia eterogeneità anagrafica degli iscritti riscontrata in molti corsi. Riportiamo solo due esempi: nell'anno 1951-1952 un corso di tipo A femminile in cui l'età delle frequentanti andava dai 14 ai 73 anni⁹³, e un altro corso di tipo A misto, frequentato da donne tra i 17 e i 45 anni e da un unico ragazzino di 13 anni⁹⁴. Anche se, come vedremo più avanti, quasi tutti i maestri adottarono una strategia didattica individualizzata, non è difficile immaginare quanta fatica costasse riuscire a conciliare le esigenze di ogni allievo.

La Scuola popolare, a tal proposito, rappresentò un'esperienza unica e irripetibile. Sempre più spesso oggi si parla di individualizzazione e personalizzazione e, sebbene risulti ancora molto complesso soddisfare le esigenze degli studenti, si tratta pur sempre di classi formate da persone che rientrano in una fascia d'età piuttosto omogenea. In tutti i gradi scolastici, infatti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria e perfino negli attuali corsi serali per adulti, a mutare sono le esigenze, gli interessi, i ritmi di apprendimento, le esperienze pregresse e il bagaglio culturale di ognuno. Fattori, questi, di fondamentale importanza. Raramente però ci si trova dinanzi ad una classe così eterogenea anche per fascia d'età.

⁹³ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952.

⁹⁴ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra F. R., corso A misto, Lucera, anno scolastico 1953-1954.

Nella Scuola popolare i fattori che differenziavano gli iscritti erano di gran lunga maggiori: età; sesso; condizione lavorativa; condizione familiare; conoscenze ed esperienze pregresse; livello culturale; ritmi di apprendimento; motivazioni; esigenze e bisogni; contesto d'appartenenza (campagna-città).

Inoltre nei corsi plurimi (A+B; B+C, ecc.) a differire erano perfino gli obiettivi dell'apprendimento. Pertanto l'insegnante era chiamato ad utilizzare contemporaneamente procedure didattiche che andassero dall'individualizzazione alla personalizzazione e doveva necessariamente possedere capacità empatiche in grado di supportare i discenti nell'inserimento del gruppo-classe.

Pensiamo al caso sopra citato, nel quale un ragazzino di 13 anni si ritrovò in una classe di donne dai 17 ai 45 anni. Sebbene possa apparire come un contesto protetto, quasi materno, non sono da escludere lo sforzo, la fatica e l'imbarazzo che il bambino, probabilmente, dovette affrontare prima di inserirsi nel gruppo.

I - ELENCO		DEGLI ALUNNI	
LUOGO E DATA DI NASCITA	ETA	TITOLO DI STUDIO conseguito in precedenza e data del rilascio	
Lucera il 2-1-1924	28	1 certificato di nascita	
Lucera il 20-6-1896	58	2	
Lucera il 16-10-1930	22	3	
ad Alberona il 9-8-1929	23	4	
Lucera il 21-11-1937	15	5	
Lucera il 21-9-1929	23	6	
Lucera il 26-9-1927	25	7	
ad Alberona il 13-4-1937	15	8	
Lucera il 11-11-1936	16	9	
Arbantino il 6-5-1899	33	10	
Lucera il 4-4-1928	24		
Lucera il 19-9-1894	61	Pagella scolari	
Lucera il 27-9-1932	20		
ad Alberona il 11-10-1920	32		
Lucera il 27-4-1908	44		
Castel Monferato il 1-12-1920	20		
Lucera il 16-12-1935	18		
Lucera il 10-11-1932	20		
Lucera il 3-1-1931	14		
Lucera il 16-8-1932	20	Dichiarazione	
Lucera il 20-5-1893	59	Pagella scolari	
Lucera il 13-2-1924	28	Dichiarazione	
Lucera il 3-1-1931	14	certificato di nascita	

Figura 4: pagina interna di un registro.

Fonte: ASL, Registro di classe della maestra R. C., anno scolastico 1951-1952.

I - ELENCO		TITOLO DI STUDIO conseguito in precedenza e data del rilascio		CONDIZIONE sociali
LUOGO E DATA DI NASCITA	ETA			
Soggia 10-6-1898				accertamento di cultura
Lucera il 8-1-1931				" " " "
Motta Montano 2-3-1932				" " " "
Lucera 5-5-1936				" " " "
Lucera 4-1-1909				" " " "
Lucera 11-10-1911				" " " "
Capurso 30-11-1932				pagella
Motta Montano 6-1-1935				" " " "
Lucera 8-3-1933				accertamento di cultura
Motta Montano 6-8-1908				" " " "
Lucera 13-12-1936				" " " "
Lucera 25-11-1936				" " " "
Motta Montano 20-2-1939				pagella
Motta Montano 14-3-1936				accertamento di cultura
Motta Montano 10-8-1939				" " " "
Lucera 10-7-1930				" " " "
Motta 31-8-1936 (1)				" " " "
Lucera 29-8-1936				" " " "
Lucera 20-10-1939				" " " "
Lucera 13-1-1936				" " " "
Lucera 18-5-1927				" " " "
Lucera 9-12-1939				" " " "
1) dico nata a Motta Montecorvino il 31-8-36				

Figura 5: pagina interna di un registro.

Fonte: ASL, Registro di classe della maestra F. R., anno scolastico 1953-1954.

2.4. *La condizione lavorativa degli alunni*

Un'ampia eterogeneità si registrò anche in relazione alla condizione lavorativa, che tuttavia non sempre fu dichiarata. Nei registri dei primi anni scolastici, infatti, soprattutto per le donne veniva indicata solo la condizione professionale paterna⁹⁵. Dall'analisi condotta emergono ben 132 diversi mestieri maschili e 34 mestieri femminili.

Gli uomini erano per la maggior parte agricoltori (143 su 4341), braccianti (108 su 4341), contadini (1341 su 4341), manovali (332 su 4341), meccanici (136 su 4341), muratori (748 su 4341), operai (429 su 4341) e ortolani (125 su 4341)⁹⁶. Mentre la maggior parte delle donne era costituita da casalinghe (1245 su 1816), contadine (165 su 1816), domestiche (53 su 1816), operaie (53 su 1816) e sarte (206 su 1816)⁹⁷.

La maggior fonte di lavoro nel Subappennino Dauno, in particolare a Lucera e nell'intero agro lucerino, come evidenziano i dati quantitativi, era il settore agricolo.

Nel mondo contadino vi era una netta divisione tra compiti maschili e femminili. Gli uomini erano per lo più guardiani e addetti alla custodia del bestiame, mentre le donne si occupavano della vendemmia e della coltura del grano e percepivano salari molto più bassi⁹⁸. Ogni azienda agricola «aveva una “caporala” che scovava, casa per casa, quante fossero libere da impegni per l'indomani e disposte a quelle opere più leggere, come la vendemmia, la brucatura [...] delle ulive, la scerpatura in cui si preferiva la donna per il suo salario più basso»⁹⁹.

Nei testi di cultura popolare locale le contadine vengono dipinte in maniera molto folkloristica:

Se un tempo, in sull'imbrunire, ci si affacciava alle porte della città – Porta Troia, Porta Foggia, Porta S. Severo – si vedevano rientrare dalle campagne le contadine che risiedevano in paese [...]. La voce della campana di mattutino le trovava già sveglie, intente a impastare “*skanate*” (pagnotte) da mandare al forno, o a “*rinkarare*” (risciacquare) biancheria “*dint 'u còfene*” (tina da bucato). E si avviavano a piedi al lavoro (a volte erano chilometri di strada) con la zappa sulla spalla e in mano una pezzuola colorata contenente pane, pomodori, peperoni, cipolle per il desinare. Si avviavano insieme se vicine di casa, e per strada si attruppavano con quelle che incontravano. Si formavano a volte come dei dreppelli [...]. La strada era lunga e pesante a farsi a piedi; il lavoro più ingrato perché non facilitato da macchine agricole, eppure le nostre donne avevano il gusto del canto per addolcire la loro fatica¹⁰⁰.

Dopo la campagna, maggiore fonte di lavoro per i lucerini erano le industrie di laterizi. Infatti si contano nei registri 482 operai tra uomini e donne.

Vi erano due tipi di industrie a Lucera che producevano mattoni: gli stabilimenti industriali e le fornaci a paglia. Esse «assorbivano centinaia di dipendenti tra uomini, donne e ragazzi»¹⁰¹, ma a prevalere era la manodopera femminile¹⁰².

Anche in questo campo il genere femminile occupava una posizione subalterna rispetto a quella maschile:

⁹⁵ Nell'analisi dei dati non si è fatto riferimento alla condizione professionale paterna.

⁹⁶ La cifra totale corrisponde al numero degli studenti frequentanti per i quali sui registri è stata indicata la condizione lavorativa e non al totale complessivo.

⁹⁷ La cifra totale corrisponde al numero delle studentesse frequentanti per le quali sui registri è stata indicata la condizione lavorativa e non al totale complessivo.

⁹⁸ G. F. Novelli, *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, cit., p. 42.

⁹⁹ E. Venditti, *Ciacianella 2°. Vicende e personaggi della vecchia Lucera*, cit. p. 64.

¹⁰⁰ Ivi, pp. 68-70.

¹⁰¹ R. Montanaro, *Ati timbe (Altri tempi)*, cit., p. 102.

¹⁰² D. Morlacco, *Bazar Tripoli*, cit.

Le donne non lavoravano a giornata ma a cottimo, cioè venivano pagate in base al numero dei mattoni che riuscivano a confezionare. Gli uomini e i ragazzi invece percepivano la paga giornaliera [...]. L'operaia, quasi sempre scalza, ovviamente lavorava in continuazione in quanto, essendo retribuita a cottimo, non era tenuta ad osservare l'interruzione per la colazione. Per mettere a tacere i morsi della fame, durante la sosta dei ragazzi, si faceva tagliuzzare il pane in pezzettini [...] che, messi in un mattone concavo, [...] erano prelevati direttamente con la bocca [...]. Avendo, infatti, la donna le mani sporche di argilla e non potendo tenere il pane con le mani, quello appena descritto era l'unico modo per zittire lo stomaco [...]. Si trattava [...] di un lavoro assai faticoso e, naturalmente, poco gratificante¹⁰³.

Questo lavoro, che durava dalle otto alle nove ore al giorno, si svolgeva solo durante l'estate¹⁰⁴ perché le piogge e il clima invernale non favorivano l'asciugatura dei mattoni.

Oltre ai lavori più comuni, nei registri vengono annotate professioni non più esercitate, soprattutto tra quelle prevalentemente maschili (carriere, cocchiere, mugnaio, sellaio), o esercitate poco (calzolaio, sarto, stagnino).

CA	CONDIZIONE (operaio, contadino, ecc.)	DOMICILIO
1-4-1951	manuale	Piazza Ruffini di Belmonte 35
2-4-1951	meccanico	Vico S. Matteo 5
4-4-1951	contadino	Via Ximmi 10
2-4-1951	contadino	Popolone Battaglia 5
5-4-1951	ortolano	Castello 33
1-4-1951	manuale	" S. Lucia 62
6-4-1951	contadino	Borgo S. Matteo 34
6-4-1951	muratore	" 43
6-4-1951	ortolano	S. Giacomo 36
6-4-1951	"	St. Michele di S. Maria 19
16-4-1951	"	12 Tricogliola 4
24-4-1951	contadino	S. Matteo 34
	contadino	Vico S. Matteo 22
21-4-1951	manuale	S. Matteo 4
26-4-1951	falegname	Ostia Lunga 22
26-4-1951	fornaio	Roma 7
26-4-1951	fornaio	Lorina 51
regione	stagnino	Barrella 20
26-4-1951	muratore	Barra 6
regione	ortolano	Porta Pappa 22
26-4-1951	"	Barrella 31
20-4-1951	contadino	Vico Garofoli 23
regione	contadino	Vico S. 43
20-4-1951	ortolano	Via S. Angelo alla Porta
regione	falegname	Via Luigi Ximmi 13
20-4-1951	muratore	"
20-4-1951	contadino	Vico S. Matteo 34

Figura 6: pagina interna di un registro.
Fonte: ASL, Registro di classe della maestra O. I.,
anno scolastico 1951-1952.

	CONDIZIONE (operaio, contadino, ecc.)	DOMICILIO	ANNOTAZIONI
	contadino	Via Quaranta 42	
	casalinga	Vico S. Gaetano 20	
	sarta	Vico S. Gaetano 35	
	sarta	" "	
	sarta	Via Quaranta 13	
	casalinga	Vico S. Gaetano 4	
	casalinga	Via S. Annunziata 96	
	casalinga	Vico S. Gaetano 59	
	sarta	Via Pappalardo 55	
	casalinga	Via Vitagliani 45	
classe	casalinga	"	
"	sarta	Via Quaranta 14	
"	casalinga	" "	
1945-46	casalinga	"	Carfentone 32
1938-39	casalinga	"	
"	casalinga	Via Percettore 16	
"	casalinga	" "	25
"	casalinga	"	Barrella

Figura 7: pagina interna di un registro.
Fonte: ASL, Registro di classe della maestra S. M.,
anno scolastico 1950-1951.

¹⁰³ R. Montanaro, *Ati timbe (Altri tempi)*, cit., pp. 104-105.

¹⁰⁴ D. Morlacco, *Bazar Tripoli*, cit., p. 39.

2.5. L'assistenza del Patronato scolastico

Se l'alfabeto è un diritto e un dovere di ogni persona allora lo Stato *in primis* è chiamato ad intervenire affinché tale diritto sia garantito ad ogni cittadino indistintamente e affinché ogni cittadino assolva il suo dovere.

«Se la scuola è per tutti obbligatoria, non avrebbe alcun senso se non si mirasse a eliminare, *ab origine*, le sperequazioni e le gravi disuguaglianze che già minano alla base, [...] l'avvenire di alcuni, se non si rendesse l'obbligo-diritto dell'istruzione qualcosa a cui è realmente possibile accedere»¹⁰⁵.

La Scuola popolare, pur essendo rivolta ad adulti, costituiva comunque una forma di istruzione elementare e di completamento dell'obbligo scolastico poiché la sua finalità principale era quella di combattere l'analfabetismo e di permettere ad ogni individuo di esercitare la cittadinanza e dunque di contribuire alla creazione di una società democratica. «È la qualità stessa della vita democratica a richiedere cittadini equipaggiati di solide competenze di base»¹⁰⁶ e se tale esigenza risulta prioritaria allora si deve assicurare a tutti la possibilità di soddisfarla.

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, la Costituzione della Repubblica italiana all'art. 3 recita:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese¹⁰⁷.

La Scuola popolare non solo era *gratuita*¹⁰⁸, ma attraverso il Patronato scolastico assegnava «premi di assiduità mediante gratuita fornitura di libri e oggetti di cancelleria o in altra forma»¹⁰⁹.

Stando a quanto riportato nei registri di classe esaminati¹¹⁰, lo Stato adempì a tale compito assistendo più di 4035 di alunni che non avevano la possibilità di provvedere autonomamente all'acquisto del materiale scolastico necessario.

Anno	Iscritti	Alunni assistiti	Materiali distribuiti
1947-1948	611	Non indicato	+ di 25 libri, 16 quaderni (per coloro che frequentavano più assiduamente).
1948-1949	290	141	Libri e quaderni.
1949-1950	423	153	+ di 57 libri, + di 39 quaderni e matite, + di 23 gomme, + di 77 pennini con inchiostro, + di 40 carte assorbenti, riviste <i>Lo scolaro</i> .
1950-1951	468	335	+ di 186 libri, + di 131 matite, + di 116 penne, + di 715 quaderni, 513 pennini, + di 116 gomme, 16 diari scolastici, 1 asta,

¹⁰⁵ D. Marrone, *Scuola popolare e formazione degli adulti. L'esperienza di San Ferdinando di Puglia. 1947-1972*, cit., p. 44.

¹⁰⁶ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erikson, Lavis (TN) 2005, p. 28.

¹⁰⁷ Costituzione della Repubblica italiana, p. 4., in:

<http://www.quirinale.it/qrnw/statico/costituzione/pdf/Costituzione.pdf> consultato il 12-01-2016.

¹⁰⁸ Cfr. art. 1 del Decreto Legislativo del capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599, Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo. GU Serie Generale n. 21 del 27-1-1948, cit.; ASF, Legge 16 aprile 1953, n. 326. Ratifica, con modificazioni del decreto legislativo 17 dicembre 1947, n. 1599, concernente l'istituzione della scuola popolare contro l'analfabetismo, cit.

¹⁰⁹ Ivi, art. 10.

¹¹⁰ ASL, Registri di Scuola popolare, 1947-1982, cit.

			carta assorbente, giornalini, 5 sciarpette di lana, 4 paia di calze, 3 paia di guanti.
1951-1952	566	358	+ di 184 quaderni, + di 184 pennini, + di 32 matite, + di 31 gomme, + di 10 portapenne, 21 penne, 13 diari, + di 133 libri, 10 pacchi di quaderni, 10 pacchi di pennini, + di 10 asticcioline, 10 lapis.
1952-1953	544	401	+ di 178 libri, + di 563 quaderni, 197 penne, + di 167 matite, + di 210 pennini, + di 35 gomme, asticcioline, carta assorbente.
1953-1954	655	383	+ di 339 libri, + di 596 quaderni, + di 97 penne, + di 160 matite, + di 235 pennini, + di 66 gomme, 20 asticcioline, + di 56 portapenne, 40 carte assorbenti.
1954-1955	254	178	+ di 100 libri, + 349 quaderni, pennini, gomme, matite, carta assorbente, penne.
1955-1956	284	163	+ di 92 libri, + di 444 quaderni, + di 32 penne, + di 15 pennini, + di 5 gomme, + di 10 matite, 33 pacchi di materiale di cancelleria.
1956-1957	248	135	71 libri, + di 20 quaderni; + di 15 penne e gomme.
1957-1958	305	+ di 168	+ di 38 libri, + di 224 quaderni, + di 58 penne, + di 91 matite, + di 75 gomme.
1958-1959	238	+ di 92	+ di 32 libri, + di 204 quaderni, 15 matite, 15 penne con pennino, 18 carte assorbenti.
1959-1960	218	+ di 15	+ 23 libri, + di 40 quaderni, + di 32 penne, + di 16 matite e gomme, 5 almanacchi <i>Il Leonardo</i> .
1960-1961	423	+ di 153	+ di 52 libri, + di 236 quaderni, + di 56 matite, + di 59 gomme, 39 penne, 5 pacchi di quaderni, 10 buste <i>Non è mai troppo tardi</i> (programma TV).
1961-1962	602	+ di 252	+ di 61 libri, + di 138 quaderni, + di 60 penne.
1962-1963	352	+ di 163	+ di 46 libri, + di 404 quaderni, + di 90 penne.
1963-1964	263	68	+ di 38 libri, + di 147 quaderni, + di 103 penne, + di 41 matite, 4 matite colorate, + di 47 gomme.
1964-1965	140	84	69 libri, 15 album di cartoncino nero, 72 penne, 57 gomme, 57 matite, 177 quaderni, 2 boccette di inchiostro di china, 6 almanacchi <i>Il Leonardo</i> .
1965-1966	148	63	+ di 39 libri, + di 324 quaderni, + di 108 penne, 57 gomme, 57 matite, 45 penne, 7 almanacchi <i>Il Leonardo</i> .
1966-1967	41	22	32 libri, 100 quaderni, 60 penne, 6 almanacchi <i>Il Leonardo</i> , 6 testi <i>Il Risorgimento Italiano</i> .
1967-1968	15	15	15 libri, 50 quaderni, 30 penne, 15 matite, 15 gomme, 15 album, 3 almanacchi <i>Il Leonardo</i> , 3 testi di Luigi Pirandello.
1968-1969	/	/	/
1969-1970	104	73	+ di 12 libri, + di 150 quaderni, + di 30 penne, matite, gomme.
1970-1971	86	72	Libri, + di 56 quaderni, + di 28 penne, + di 14 matite, + di 14 gomme.
1971-1972	155	131	Libri, quaderni, penne, 1 libro <i>Roma capitale d'Italia</i> , materiali di cancelleria.
1972-1973	107	63	+ di 18 libri, quaderni, penne, album, materiali di cancelleria.
1973-1974	104	48	+ di 14 libri, + di 62 quaderni, + di 56 penne, + di 50 matite, gomme.
1974-1975	183	75	Libri, quaderni, penne, matite, gomme, giornali, testi di musica.
1975-1976	120	67	Libri, + di 16 quaderni, + di 8 penne, gomme, matite, album, giornali.
1976-1977	137	114	Libri, + di 40 quaderni, + di 40 penne, matite, riviste, album, materiali di cancelleria.
1977-1978	102	40	Libri, quaderni, penne, gomme, matite.

1978-1979	87	10	Libri, quaderni, penne, gomme, matite.
1979-1980	52	Non indicato	
1981-1981	11	Non indicato	
1981-1982	15	Non indicato	

Tabella 1: alunni assistiti e materiali distribuiti dal Patronato scolastico.

Interessante è il caso di un corso tenuto nell'anno scolastico 1950-1951, durante il quale oltre ai materiali scolastici furono distribuiti anche 5 sciarpette di lana, 4 paia di calze e 3 paia di guanti, a dimostrazione delle condizioni di degrado in cui versava la popolazione locale.

A tal proposito una maestra scriveva:

Questa sera i miei alunni hanno ricevuto in dono dal Patronato Scolastico dei quaderni. Con gioia li hanno accettati ringraziandone il presidente. In attesa di iniziare la lezione ho chiesto con affabilità a qualcuno sulle loro condizioni economiche, sul loro lavoro e se questo dà loro soddisfazioni. Alcuni mi rispondono di essere non solo contenti per il benessere che questo dà loro, ma soddisfatti della loro opera. Altri invece disoccupati esprimono il loro rincrescimento e la loro pena sul non poter aiutare i loro cari sulle più impellenti necessità¹¹¹.

Queste poche righe riflettono le condizioni della realtà locale, in cui non solo era diffusa la miseria, ma vi erano anche differenze notevoli tra individui appartenenti alla stessa classe sociale.

Nell'anno 1960, come notiamo dalla Tabella 1, fu avviato un corso popolare televisivo svolto in collaborazione con la Rai, che in quel periodo trasmetteva il celebre programma *Non è mai troppo tardi*. Il Ministero della Pubblica Istruzione distribuì in quell'occasione 10 buste contenenti testi e materiali di cancelleria. Era il mese di dicembre e la maestra annotò sul registro quanto segue:

Questa sera ho distribuito libri e quaderni. Ho rilevato che la distribuzione di questo materiale ha suscitato grande gioia ed inoltre grande interesse per questo tipo di scuola¹¹².

Per un'analfabeta sfogliare un libro per la prima volta era una novità e un motivo di gioia e soddisfazione, che rendeva la frequenza scolastica concreta e utile.

Un'altra maestra scriveva:

Dopo tanta attesa finalmente ci sono stati forniti i libri per gli alunni, che li hanno accolti con gioia, senonché quando è stato loro detto che i libri avrebbero dovuto ridarli ad ogni fine di lezione si sono molto dispiaciuti, in quanto speravano di portarli con loro e nei ritagli di tempo dedicarsi alla lettura¹¹³.

¹¹¹ ASL, Registro di classe della maestra M. R., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*, p. 27.

¹¹² ASL, Registro di classe della maestra D. B. N. M., corso televisivo A maschile, Lucera, anno scolastico 1960-1961, *Diario delle lezioni*, p. 8.

¹¹³ ASL, Registro di classe della maestra L. A., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola, Osservazioni sugli alunni*.

I materiali distribuiti, o quanto meno i libri di testo, rimanevano a tutti gli effetti proprietà dello Stato e gli alunni non potevano nemmeno portarli a casa. In questo modo si impediva l'esercizio della lettura e l'approfondimento dello studio. È pur vero che lo studio a casa veniva effettuato molto raramente dagli studenti dei corsi popolari, in quanto lavoratori, ma il divieto di portare con sé i libri certamente non stimolava il desiderio di coltivare e arricchire autonomamente l'apprendimento.

Inoltre, la distribuzione del materiale da parte del Patronato scolastico non avveniva mai ad inizio corso, ma sempre a distanza di pochi mesi e tale ritardo ostacolava non poco il lavoro dei maestri e lo studio degli allievi. Insegnare a leggere e a scrivere ad adulti lavoratori che fino a quel momento non avevano mai sentito il bisogno di cultura, accanto alla necessità di adattare l'insegnamento alle esigenze di un'utenza più che mai eterogenea era un compito già alquanto complesso a cui si aggiungeva la mancanza di strumenti di lavoro adeguati.

La fatica degli insegnanti e degli allievi è testimoniata nei *Diari delle lezioni*:

*Ho portato due libri in classe da sorteggiare fra gli allievi che svolgono il migliore tema. Gli allievi sono con gli occhi chiusi sui quaderni perché ognuno di essi vorrebbe avere per sé un libro*¹¹⁴.

Per un'analfabeta che non ha mai posseduto un libro, la sola idea di sfogliarne uno può divenire uno stimolo motivazionale di grande importanza per l'apprendimento.

*Per mancanza di libri non posso far leggere gli alunni e sono costretta a scrivere alla lavagna dei brani facili per la lettura. Tutto ciò è molto difficoltoso*¹¹⁵.

La lezione giornaliera durava circa due ore, che diminuivano considerando il ritardo di qualche studente lavoratore e il tempo dedicato all'accoglienza. Ricopiare un testo intero alla lavagna per permettere alla classe di leggere non solo rallentava il programma, ma rendeva noiose e poco stimolanti le lezioni aumentando il rischio di abbandono scolastico.

Spesso erano gli stessi maestri ad assistere gli alunni e a procurare loro tutto il necessario per studiare. Ciò accadde in un corso A+B dell'anno 1961-1962, durante il quale la maestra acquistò matite, penne, quaderni e giornali per ben 12 studenti¹¹⁶.

Secondo l'art. 9 del D. L.¹¹⁷, ai locali e ai servizi per il funzionamento dei corsi della Scuola popolare avrebbero dovuto provvedere i Comuni. In molti casi tuttavia, questi ultimi non erano in grado di assicurare un adeguato funzionamento degli istituti scolastici e le conseguenze ricadevano sul corretto andamento dei corsi. E, ancora, secondo l'art. 3 dello stesso D. L.¹¹⁸ per i corsi istituiti presso enti, associazioni o privati, lo Stato avrebbe potuto concorrere alla spesa, ma spesso ciò non avven-

¹¹⁴ ASL, Registro di classe del maestro M. E., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 14.

¹¹⁵ ASL, Registro di classe della maestra D.G. D., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1953-1954, *Diario delle lezioni*, p. 7.

¹¹⁶ ASL, Registro di classe della maestra C. R. A., corso A+B misto, Lucera, anno scolastico 1961-1962. *Relazione finale*.

¹¹⁷ Cfr. Decreto Legislativo del capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599, Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo. GU Serie Generale n. 21 del 27-1-1948, cit.; ASF, Legge 16 aprile 1953, n. 326. Ratifica, con modificazioni del decreto legislativo 17 dicembre 1947, n. 1599, concernente l'istituzione della scuola popolare contro l'analfabetismo, cit.

¹¹⁸ *Ibidem*.

ne. Nei registri infatti si legge che molti corsi, soprattutto nelle zone rurali, non funzionavano in maniera adeguata a causa delle decadenti condizioni dei locali messi a disposizione dagli enti. Oltre alla fornitura di materiali didattici nell'anno scolastico 1948-1949 furono assegnati agli alunni dei premi in denaro; tuttavia nei registri non viene specificato il motivo. Si può ipotizzare pertanto che fossero premi per l'assiduità della frequenza, per i risultati raggiunti o per la condizione economica. Furono premiati complessivamente 12 alunni di 4 corsi diversi, 3 per corso. In ogni corso furono distribuiti rispettivamente 12.00 lire, 100 lire e 800 lire.

2.6. *Esiti scolastici*

Attraverso i dati relativi agli esiti scolastici raggiunti dagli iscritti delle scuole popolari locali è possibile valutare non solo i risultati ottenuti dagli studenti, ma anche l'efficacia e il funzionamento dei corsi, nonché informazioni relative alla popolazione locale. Le seguenti tabelle mostrano un panorama completo della situazione. La prima si riferisce ai risultati del totale degli iscritti, la seconda ai risultati degli uomini e la terza a quelli delle donne.

Anno	Iscritti	Promossi	Bocciati	Ass. esami	Licenziati	Non ind.
1947-1948	611	272	39	300		
1948-1949	290	161	16	103	10	
1949-1950	423	256	36	116	15	
1950-1951	468	263	47	132	26	
1951-1952	566	285	30	200	51	
1952-1953	544	270	37	200	37	
1953-1954	655	279	23	234	105	14
1954-1955	254	75	7	107	65	
1955-1956	284	112	5	113	54	
1956-1957	248	89	1	89	69	
1957-1958	305	105	5	134	61	
1958-1959	238	93		60	85	
1959-1960	218	39	11	119	49	
1960-1961	423	208	7	143	47	18
1961-1962	602	182	11	294	107	8
1962-1963	352	99		205	48	
1963-1964	263	70		153	40	
1964-1965	140	69		71		
1965-1966	148	35	5	99	9	
1966-1967	41	8		25	8	
1967-1968	15	1	2	11	1	
1968-1969	0					
1969-1970	104	37	1	57	9	
1970-1971	86	20		50	16	
1971-1972	155	34		93	28	
1972-1973	107	39		54	14	
1973-1974	104	43		42	19	
1974-1975	183	42		100	41	
1975-1976	120	18		62	40	
1976-1977	137	21	1	63	52	
1977-1978	102	29	2	51	20	
1978-1979	87	43		44		
1979-1980	52	11		27	14	
1980-1981	11			6	5	
1981-1982	15			9	6	
TOT	8351	3308	286	3566	1151	40

Tabella 2: esiti scolastici degli iscritti per anno.

Anno	Iscritti	Promossi	Bocciati	Ass. esami	Licenziati	Non ind.
1947-1948	452	173	26	253		
1948-1949	239	137	16	76	10	
1949-1950	291	164	35	77	15	
1950-1951	318	172	36	84	26	
1951-1952	321	157	27	110	27	
1952-1953	354	177	32	128	17	
1953-1954	469	204	19	171	75	
1954-1955	211	66	6	90	49	
1955-1956	200	73	5	79	43	
1956-1957	203	87	1	70	45	
1957-1958	255	88	5	110	52	
1958-1959	209	81		56	72	
1959-1960	128	31	5	68	24	
1960-1961	216	94	2	76	29	15
1961-1962	323	65	2	173	75	8
1962-1963	211	48		127	36	
1963-1964	143	35		70	38	
1964-1965	30	14		16		
1965-1966	112	24	5	75	8	
1966-1967	32	5		21	6	
1967-1968	14	1	2	10	1	
1968-1969	0					
1969-1970	67	20	1	37	9	
1970-1971	64	12		41	11	
1971-1972	119	22		74	23	
1972-1973	66	25		32	9	
1973-1974	72	28		30	14	
1974-1975	128	32		75	21	
1975-1976	90	18		46	26	
1976-1977	87	13	1	41	32	
1977-1978	59	18	2	31	8	
1978-1979	39	14		25		
1979-1980	31	6		15	10	
1980-1981	3			3		
1981-1982	4			4		
TOT	5560	2104	228	2394	811	23

Tabella 3: esiti scolastici degli uomini per anno.

Anno	Iscritte	Promosse	Bocciate	Ass. esami	Licenziate	Non ind.
1947-1948	159	99	13	47		
1948-1949	51	24		27		
1949-1950	132	92	1	39		
1950-1951	150	91	11	48		
1951-1952	245	128	3	90	24	
1952-1953	190	93	5	72	20	
1953-1954	186	75	4	63	30	14
1954-1955	43	9	1	17	16	
1955-1956	84	39		34	11	
1956-1957	45	2		19	24	
1957-1958	50	17		24	9	
1958-1959	29	12		4	13	
1959-1960	90	8	6	51	25	
1960-1961	207	114	5	67	18	3
1961-1962	279	117	9	121	32	
1962-1963	141	51		78	12	
1963-1964	120	35		83	2	
1964-1965	110	55		55		
1965-1966	36	11		24	1	
1966-1967	9	3		4	2	
1967-1968	1			1		
1968-1969	0					
1969-1970	37	17		20		
1970-1971	22	8		9	5	
1971-1972	36	12		19	5	
1972-1973	41	14		22	5	
1973-1974	32	15		12	5	
1974-1975	55	10		25	20	
1975-1976	30			16	14	
1976-1977	50	8		22	20	
1977-1978	43	11		20	12	
1978-1979	48	29		19		
1979-1980	21	5		12	4	
1980-1981	8			3	5	
1981-1982	11			5	6	
TOT	2791	1204	58	1172	340	17

Tabella 4: esiti scolastici delle donne per anno.

Gli esiti scolastici complessivi degli iscritti non furono brillanti, a causa di un elevato tasso di abbandono scolastico, ma possono essere considerati positivi, in quanto il 54% ottenne la promozione. Il 40% dei promossi fa riferimento a coloro che proseguirono gli studi almeno fino alla IV elementare, quindi comprende sia i frequentanti dei corsi A sia parte dei frequentanti dei corsi B, poichè questi ultimi corrispondevano alla IV e alla V elementare.

A conseguire la licenza fu il 14%. Considerando che, complessivamente, il 36% degli iscritti frequentò i corsi B e che questi erano destinati in parte a coloro che dovevano ottenere la promozione in V e in parte a coloro che dovevano conseguire la licenza elementare, è possibile affermare che quasi tutti coloro che giunsero all'ultima classe ottennero un titolo di studio certificabile.

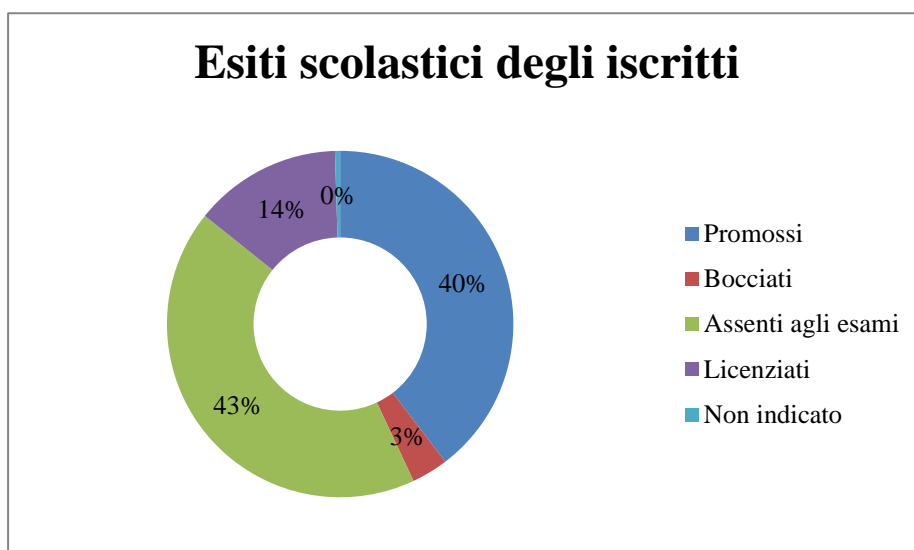


Grafico 29: esiti scolastici degli iscritti.

Non si evidenzia una netta differenza tra gli esiti scolastici maschili e quelli femminili, in quanto le donne ottennero risultati migliori riguardo alla promozione e gli uomini raggiunsero buoni risultati riguardo alla licenza.

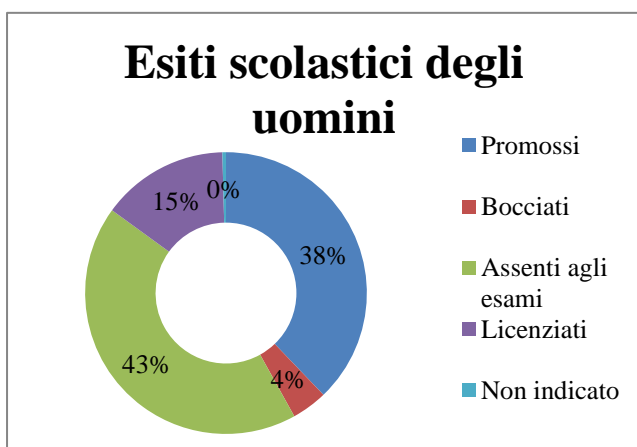


Grafico 30: esiti scolastici degli uomini.

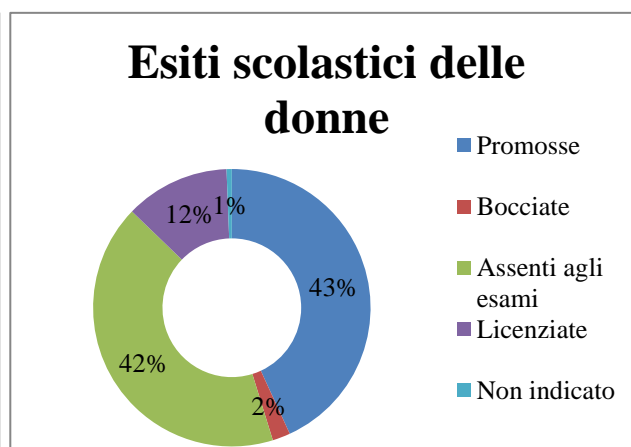


Grafico 31: esiti scolastici delle donne.

Se invece valutiamo gli esiti ottenuti dagli alunni durante l'intero periodo di funzionamento delle scuole popolari notiamo dal Grafico 32 che, ad eccezione di pochi anni, fino al 1960-1961 il numero dei promossi superò quello degli assenti agli esami; il contrario accadde dal 1961-1962 al 1981-1982, periodo durante il quale ad una minore quantità di iscritti corrispose anche un maggiore tasso di abbandono scolastico.

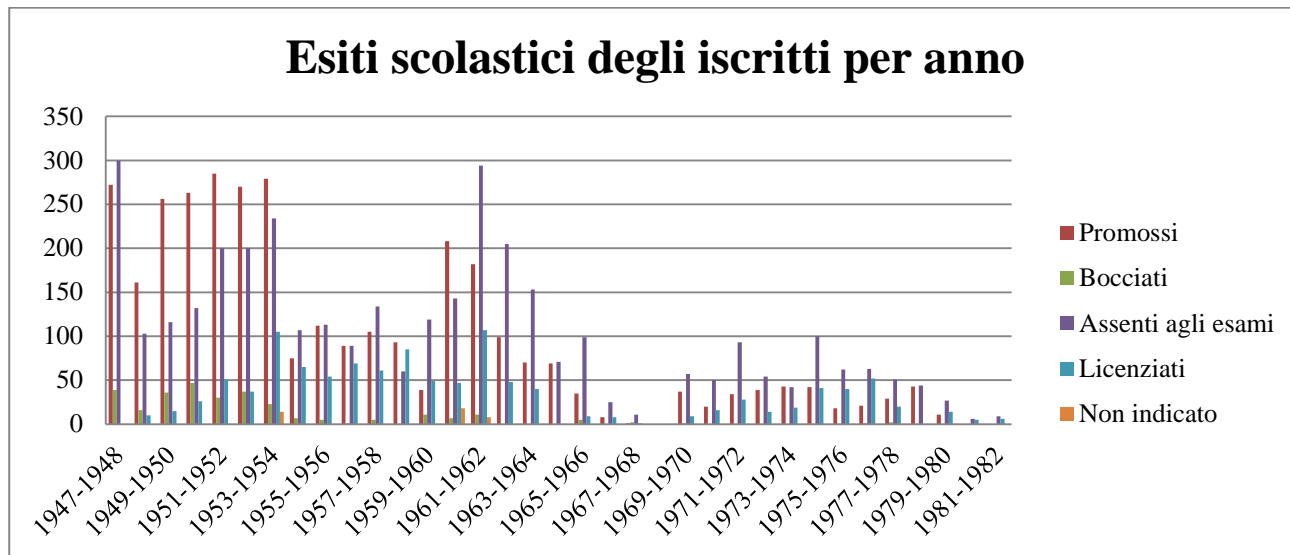


Grafico 32: esiti scolastici degli iscritti per anno.

Nel caso delle donne minore fu il numero di bocciature e di assenze agli esami rispetto al genere maschile, anche dagli anni Sessanta in poi, ad eccezione del 1962-1963 e 1963-1964 (Grafici 33-34).

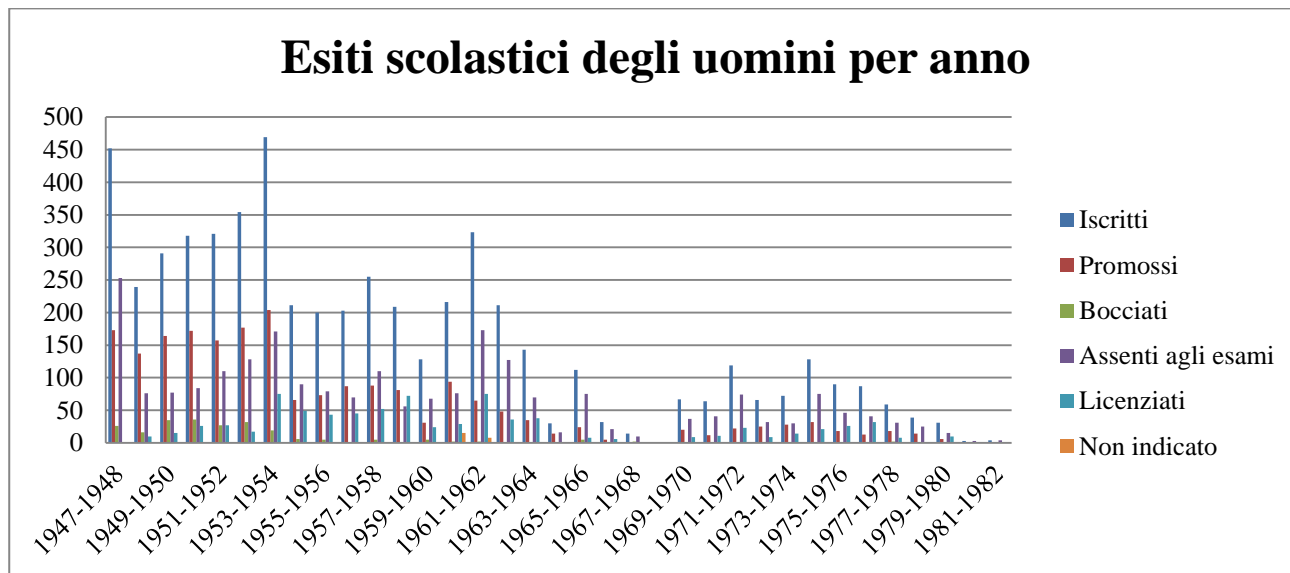


Grafico 33: esiti scolastici degli uomini per anno.

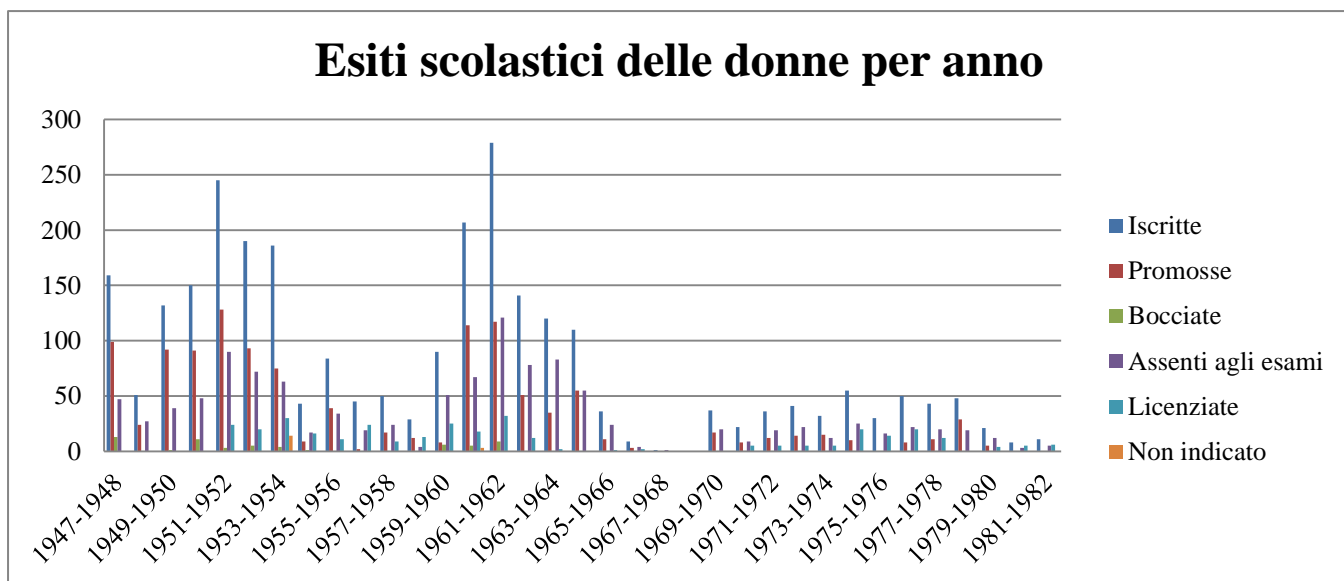


Grafico 34: esiti scolastici delle donne per anno.

Molti adulti, pur non essendo frequentanti, presentarono domanda per sostenere l'esame finale da privatisti (Figura 8)¹¹⁹. Furono in tutto 96 (65 uomini, 31 donne), di cui 13 (5 uomini e 8 donne) ottennero la promozione, 80 (58 uomini e 22 donne) la licenza e 3 (2 uomini e 1 donna) furono bocciati agli esami.

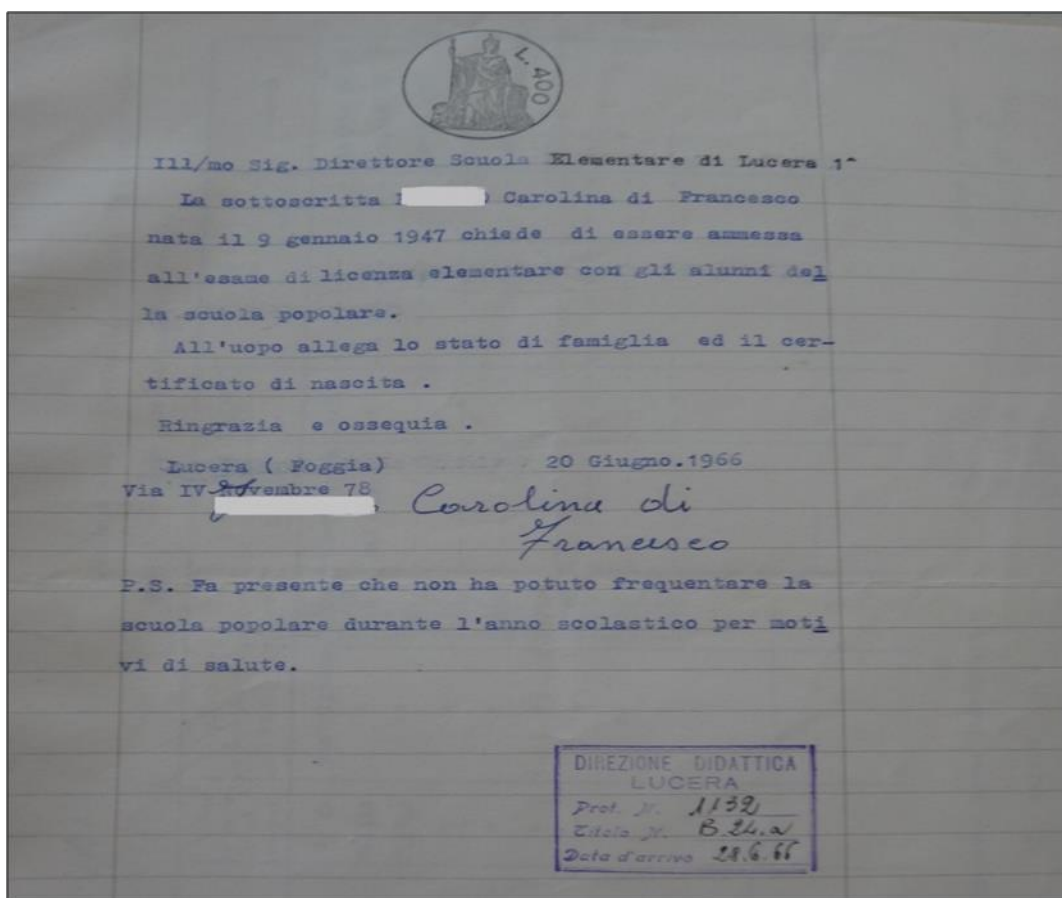


Figura 8: richiesta di un privatista per sostenere gli esami della scuola popolare.
Fonte: ASL, Registro di classe della maestra F. L., anno scolastico 1965-1966.

¹¹⁹ Nell'immagine è stato cancellato il cognome della privatista per motivi di privacy.

Per comprenderne le motivazioni dell'abbandono scolastico è opportuno suddividere gli assenti agli esami in cinque sottogruppi (Grafico 35)¹²⁰ che ci offriranno un quadro completo della situazione. A questi sottogruppi se ne deve aggiungere un sesto che include coloro per i quali non è stato indicato il motivo dell'abbandono scolastico, come avvenne nella maggior parte dei casi.

Tra coloro che non completarono gli studi rientrano:

- i ritirati;
- gli allontanati;
- i trasferiti;
- gli emigrati;
- i deceduti.

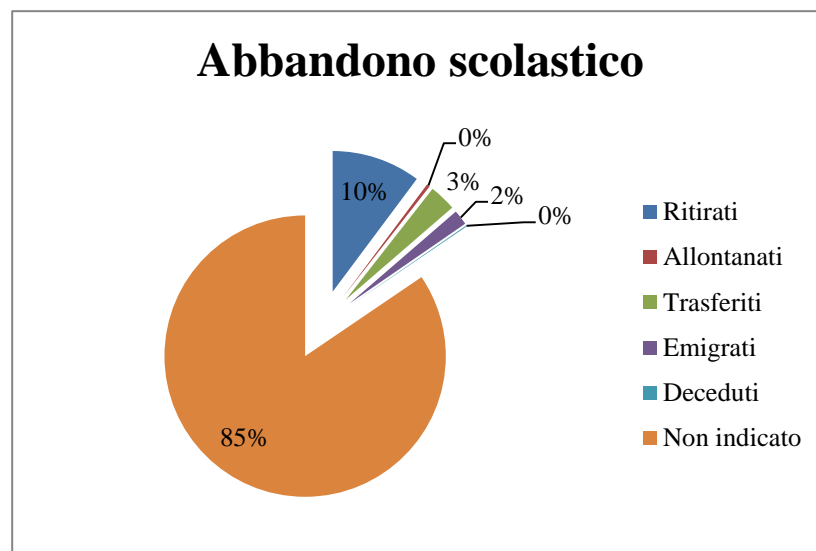


Grafico 35: motivi dell'abbandono scolastico.

Ogni sottogruppo, a sua volta, può essere ulteriormente suddiviso in base alle cause che condussero gli alunni a lasciare gli studi. Esse furono di varia natura e differenti in base al sesso degli iscritti.

Gli studenti decisero di ritirarsi per:

- motivi di lavoro (9 uomini e 2 donne);
- motivi di salute (8 uomini e 8 donne);
- motivi di famiglia (1 uomo e 4 donne);
- perché già in possesso di licenza (3 donne);
- leva militare (12 uomini);
- noie giudiziarie (1 uomo);
- motivo non indicato (229 uomini e 87 donne).

Mentre per le donne la preoccupazione maggiore era legata all'ambito domestico e familiare, per gli uomini riguardava il mondo del lavoro e ciò rispecchia la tradizionale differenza di genere connessa ai ruoli maschili e femminili.

Durante i trentacinque anni presi in esame (1947-1982) 13 persone furono allontanate dalla scuola per i seguenti motivi:

- disciplina (5 uomini);
- salute (2 uomini);
- età inferiore a 12 anni (1 uomo e 2 donne);
- perché in possesso di licenza (2 uomini);

¹²⁰ Tali percentuali sono state calcolate sul totale degli assenti agli esami e non sul totale complessivo degli iscritti.

- non indicato (un uomo).

Pertanto, solo in tre casi fu rispettato l'articolo del D. L. inerente all'età dei destinatari dei corsi. I trasferiti e gli emigrati si concentrano soprattutto negli anni Sessanta e Settanta.

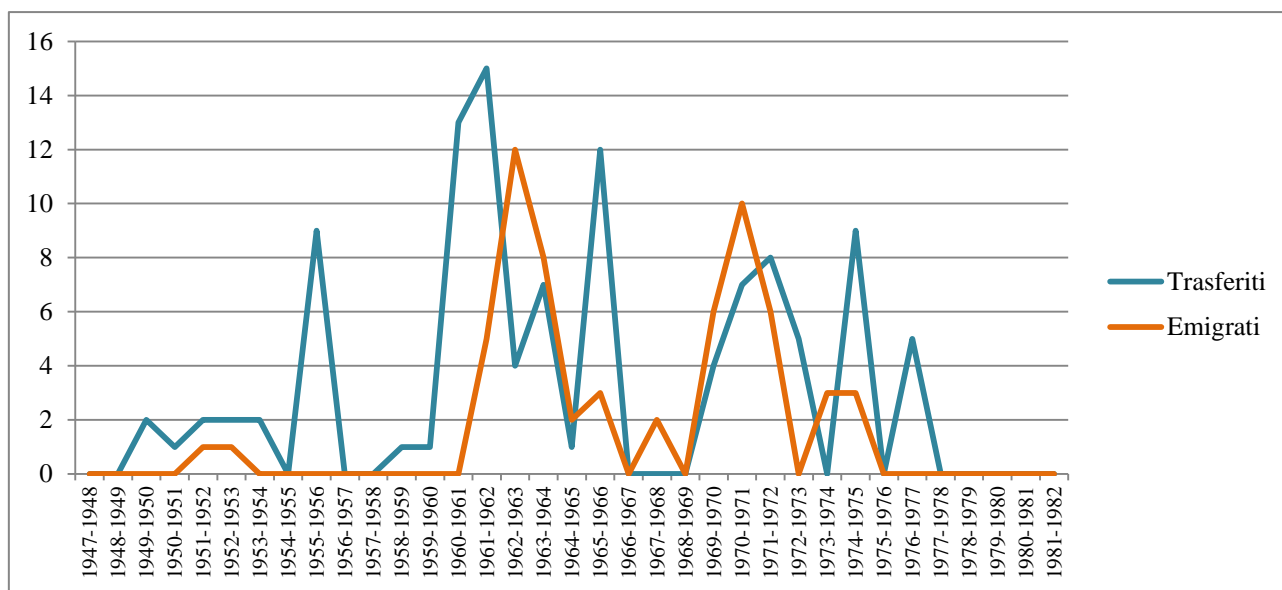


Grafico 36: trasferiti ed emigrati durante i trentacinque anni di funzionamento delle scuole popolari locali.

Tale periodo coincide con il “miracolo economico” che però negli anni Sessanta ancora non investì completamente l'Italia¹²¹ e a maggior ragione il Mezzogiorno, dove ancora grave era la disoccupazione. Ad incentivare l'emigrazione, inoltre, contribuì non poco la televisione, attraverso un bombardamento pubblicitario dei prodotti di consumo, che ampliava la percezione dei differenti stili di vita associati ai vari ceti sociali¹²². Secondo Sergio Tramma, «nelle motivazioni che spingono [...] a intraprendere processi migratori, pesa il confronto con il passato, nel senso che i tempi presenti possono essere ritenuti troppo simili ai tempi passati, senza che il luogo d'appartenenza offra sufficienti prospettive di discontinuità personali e familiari»¹²³. Non a caso nel 1958 il Piano Fanfani propose di aumentare i finanziamenti in campo scolastico-educativo e in particolare nella lotta contro l'analfabetismo¹²⁴.

Questa richiesta di interventi massicci dello Stato discende direttamente dalla necessità di correggere una situazione anormale il cui costo sociale cade sull'economia e sullo sviluppo di tutta la società nazionale. Anche il nord paga direttamente il suo prezzo per l'integrazione degli emigrati, per il loro addestramento professionale, ecc; ma il prezzo più elevato, ovviamente, lo paga il Mezzogiorno, che con l'emigrazione delle sue forze più attive assiste al deterioramento della sua vita sociale. La fuga delle migliori intelligenze e della manodopera più qualificata impoveriscono sempre più la società meridionale¹²⁵.

¹²¹ Cfr. S. Tramma, *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi, Roma 2003, p. 61.

¹²² Ivi, pp. 60-61.

¹²³ Ivi, p. 62.

¹²⁴ Cfr. R. Sani, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 444.

¹²⁵ A. Arcomano, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Clueb, Bologna 2013, p. 48.

Come osserva Duccio Demetrio, i flussi migratori meridionali comportarono, negli anni Sessanta, un notevole aumento dei corsi popolari al Nord, anche presso le fabbriche, dove «funzionarono dopo il lavoro e in alcuni casi con permessi pagati di mezz'ora, persino un'ora»¹²⁶. Proprio per promuovere lo sviluppo di una società democratica, infatti, le grandi aree metropolitane, mete degli emigrati, sentirono il dovere di alfabetizzare e integrare «l'esercito dei meridionali in una situazione urbana»¹²⁷. A Milano, ad esempio, venne costituito il *Comitato per la Integrazione sociale e culturale degli adulti*, che secondo Demetrio fu uno dei più importanti interventi contro l'analfabetismo¹²⁸.

I giovani meridionali erano spinti a lasciare la propria terra anche a causa dell'inferiorità della vita del contadino, lavoro maggiormente praticato al Sud. «L'emigrazione [rappresentava] l'unica via per sottrarsi ad un destino di sottoccupazione e di redditi troppo bassi»¹²⁹.

I più scelsero come meta le grandi città del Nord Italia e non pochi furono gli espatriati. Per questi ultimi i vantaggi erano soprattutto di natura economica: ad esempio, in Francia, Germania, Lussemburgo e Svizzera, al salario mensile, indubbiamente più alto di quello percepito nel proprio Paese natio, si aggiungevano «assegni familiari [...]; vitto e alloggio quasi sempre gratuiti; premi di produzione e lavori a cottimo, a ettarato, ecc.; premi preferenziali di cambio»¹³⁰. Ancora, gli emigrati venivano direttamente «assistiti» dal *Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale* attraverso gli uffici del *Servizio Avviamento Tutela Lavoratori Emigrati*, che oltre ad esaminare le domande di espatrio e supportare i lavoratori provvedendo all'organizzazione delle partenze, ai controlli sanitari, alla documentazione per l'espatrio, ecc., si occupavano anche delle loro famiglie, alle quali erogavano un sussidio straordinario¹³¹.

Anche nel Subappennino e a Lucera, in particolare negli anni Sessanta, «si parte, si va lontano in cerca di lavoro»¹³². Migliaia di lucerini si trasferirono nelle grandi città del Centro-Nord (Torino, Milano, Novara, Busto Arsizio, Roma, Firenze, ecc.) e molti altri partirono verso la Francia, l'Inghilterra, il Venezuela, il Brasile, l'Australia e il Nord America¹³³.

Interminabili erano le file per il ritiro del passaporto, che gli emigrati lucerini chiamavano «il primo ponte d'imbarco»¹³⁴. Secondo le statistiche Istat¹³⁵, infatti, negli anni Sessanta e Settanta si assistette ad una calo demografico nei paesi dauni.

¹²⁶ D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, Guarraldi Editore, Firenze 1977, p. 119.

¹²⁷ Ivi, p. 120.

¹²⁸ Ivi, p. 122.

¹²⁹ M. Rossi Doria, *La scuola e lo sviluppo del Mezzogiorno*, cit., p. 19.

¹³⁰ U. Cassinis (a cura di), *L'emigrazione agricola nel secondo dopoguerra e la sua incidenza sul movimento generale emigratorio dal 1946 al 1960*, cit., p. 9.

¹³¹ Ivi, pp. 12-13.

¹³² A. Lupo, *Giambattista Gifuni e Lucera del suo tempo*, cit., p. 89.

¹³³ R. Montanaro, *Ati timbe (Altri tempi)*, cit., p. 57.

¹³⁴ A. Lupo, *Giambattista Gifuni e Lucera del suo tempo*, cit., p. 90.

¹³⁵ Cfr. ISTAT-URP, Censimenti della popolazione dai sei anni in su residente in Capitanata dal 1951 al 1981, cit.

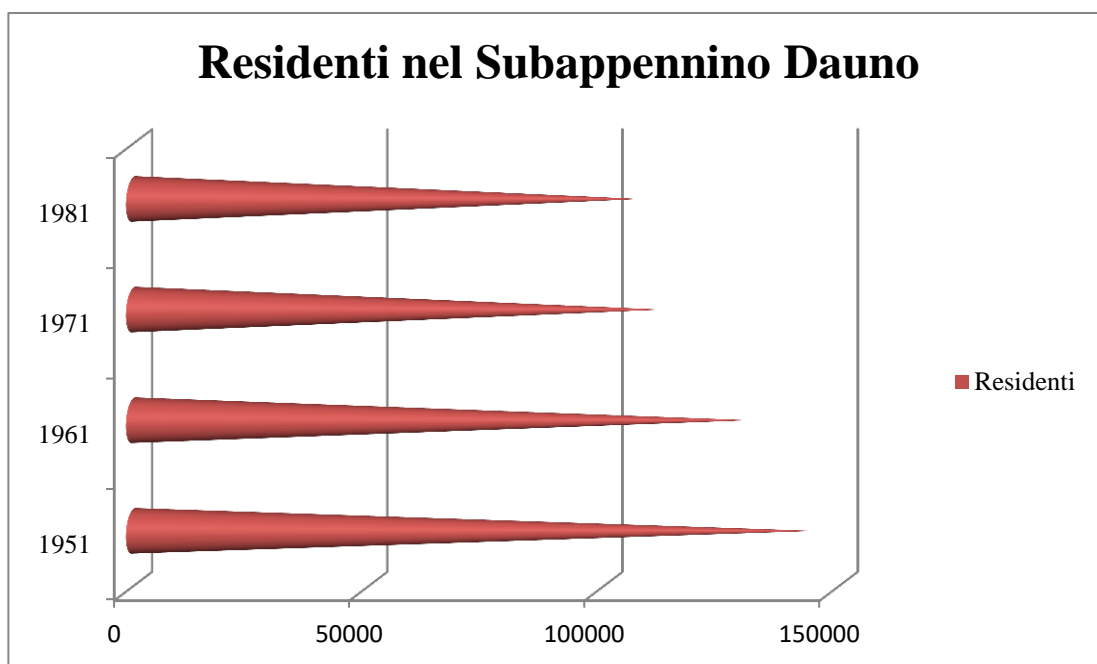


Grafico 37: censimenti della popolazione dai sei in su residente nel Subappennino Dauno dal 1951 al 1981.

Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari.

Le annotazioni che i maestri apportarono sui registri scolastici forniscono dei dati molto interessanti sulle principali mete scelte dagli alunni.

CONDIZIONE (operai contadini, ecc.)	DOMICILIO	ANNATAZIONE
manovale	Via S. Giacomo, 15	
muratore	Piazza Lecce, 26	Emigrato in Germania il 23/3/1951
manovale	Via Bressani, 5	Emigrato a Torino il 25/3/1951
muratore	Piazzetta del Vecchio, 49	Emigrato a Genova il 29/3/1951
falegname	Via Quaranta, 6	
falegname	Via Cappuccini, 1	
agricoltore	2° Via Torgola, 23	
stolano	Via A. Leone, 47	
manovale	Via Polucci, 19	
manovale	Via C. Donzetti, 21	
idraulico	Via F. Selli, 3	Emigrato in Svizzera per lavoro
lavorante	Via Napoleone Bonaparte, 31	
manovale	Via Cappuccini, 3	Emigrato a Milano il 21/11/1951
contadino	Viale Augusto, 61	
manovale	Via Alessandro Subitani, 35	
operaio	Via Canal, 20	
operaio	Via Fausto Letore, 19	
operaio	Viale della Pace, 12	
casalingo	Via Raffaele D. Quare, 5	

Figura 9: pagina interna di un registro.

Fonte: ASL, Registro di classe della maestra C. L., anno scolastico 1971-1972.

Le mete nazionali furono: Torino (21%); Milano (14%); Novara (5%); Modena (1%); Genova (1%); Roma (2%); Bari (1%); Motta (2%); Voturino (1%); Alberona (2%); Lucera (1%); campagna (14%); mentre per il restante 35% non è indicata.

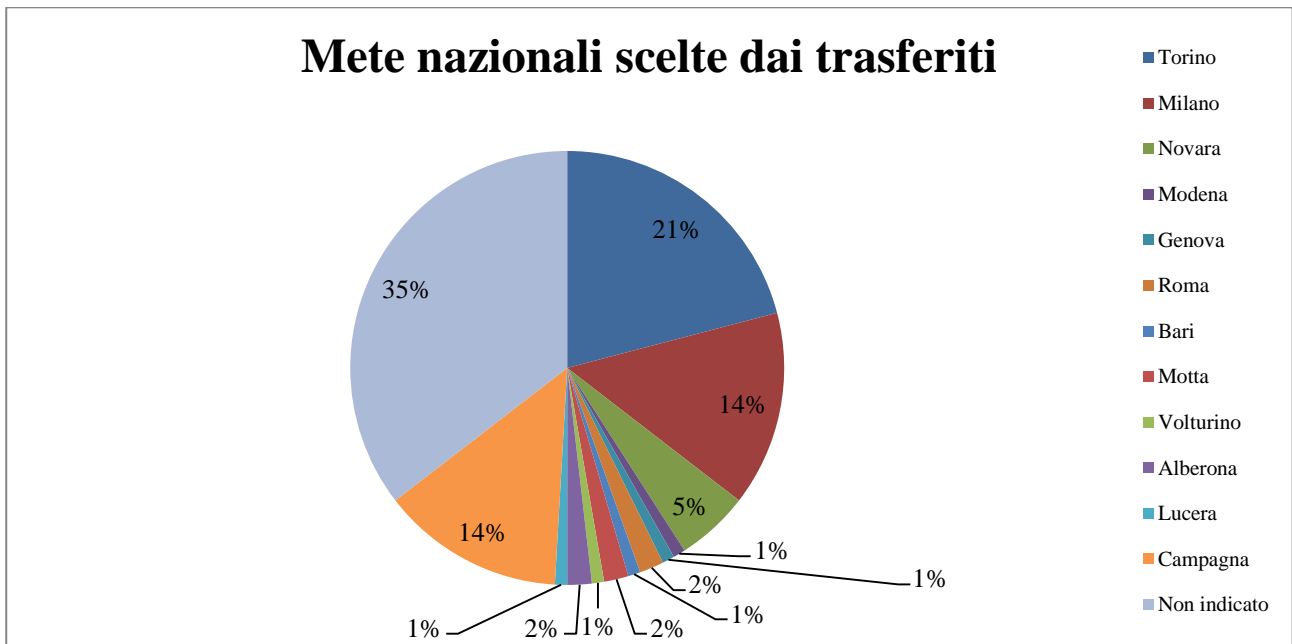


Grafico 38: mete nazionali scelte dai trasferiti.

Riepilogando, il 43% si trasferirà al Nord, il 2% al Centro, l'1% al Sud, il 4% in vari paesi del Subappennino, l'1% dalla campagna si trasferirà a Lucera, quindi in città, e paradossalmente il 14% dalla città si trasferirà in campagna. Per il restante 35% non è indicato.

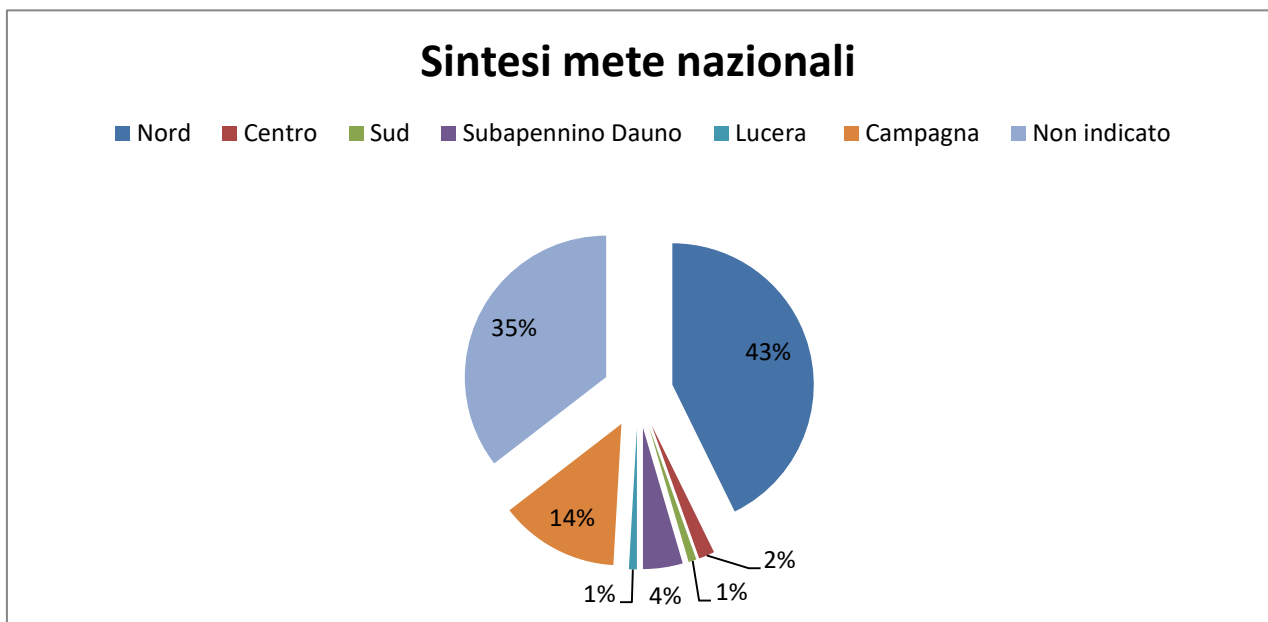


Grafico 39: sintesi delle mete nazionali scelte dai trasferiti.

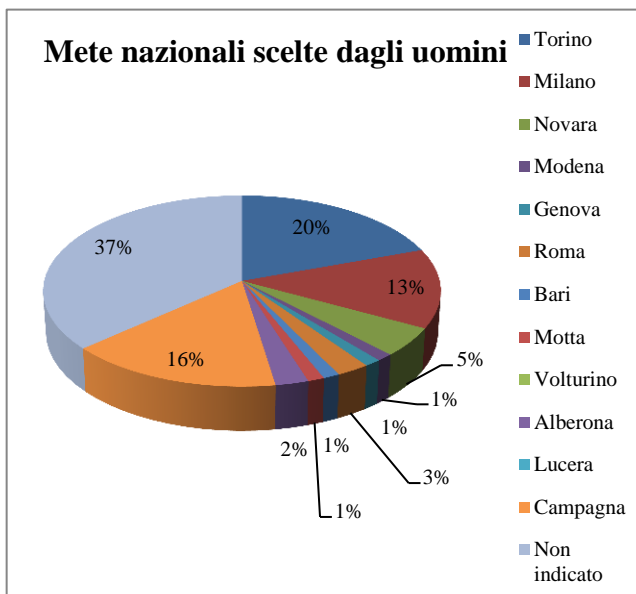


Grafico 40: mete nazionali scelte dagli uomini.

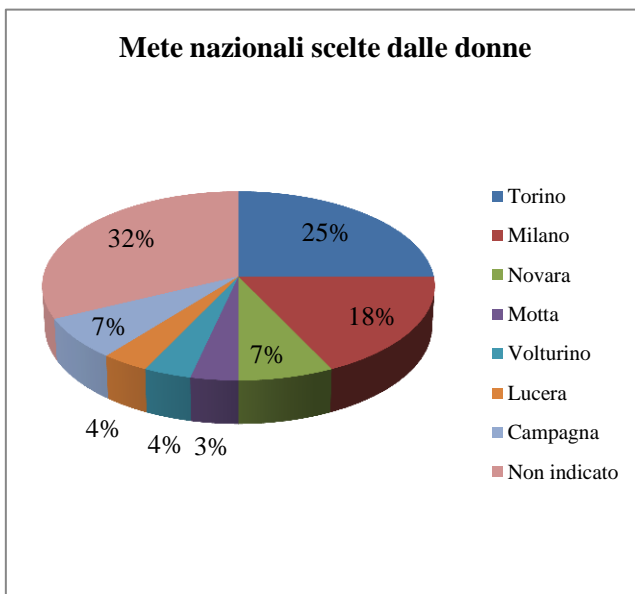


Grafico 41: mete nazionali scelte dalle donne.

Sia gli uomini sia le donne predilessero Milano e Torino, tuttavia una percentuale molto più elevata di uomini si spostò dalla città alla campagna che evidentemente, in un contesto prevalentemente agricolo come quello in esame, costituiva una fonte sicura di lavoro.

Per quanto riguarda invece gli espatriati, le mete principali furono l'America (2%), la Germania (40%), la Svizzera (7%) e la Francia (3%). Nel restante 48% dei casi la meta è rimasta ignota.

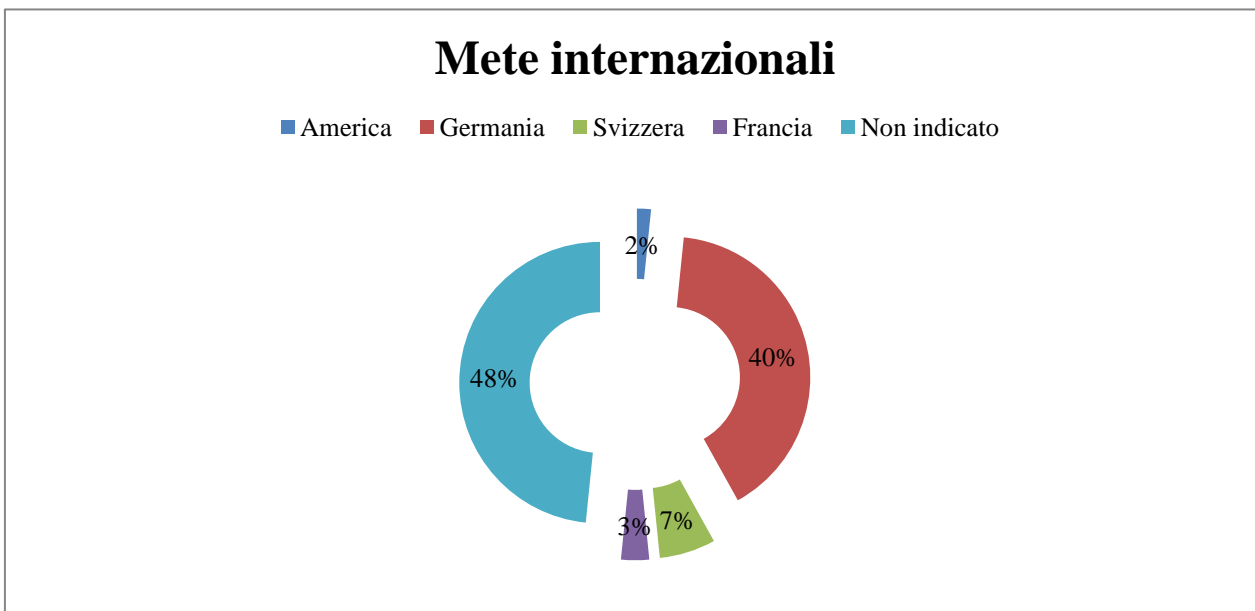


Grafico 42: mete internazionali scelte dagli emigrati.

A differenza degli uomini le donne emigrate restarono in Europa e non si spinsero oltre oceano.

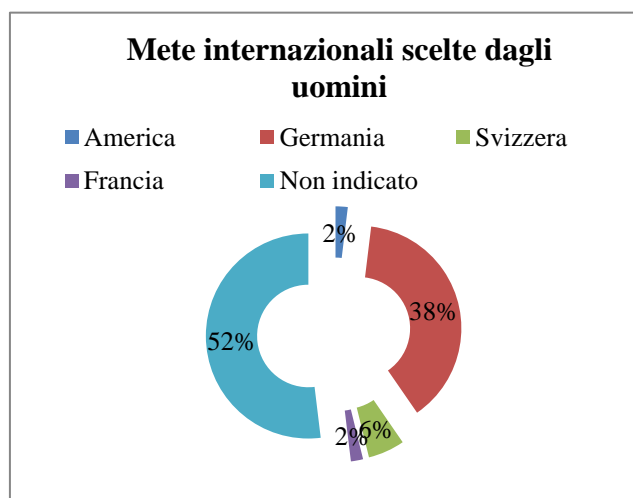


Grafico 43: mete internazionali scelte dagli uomini.

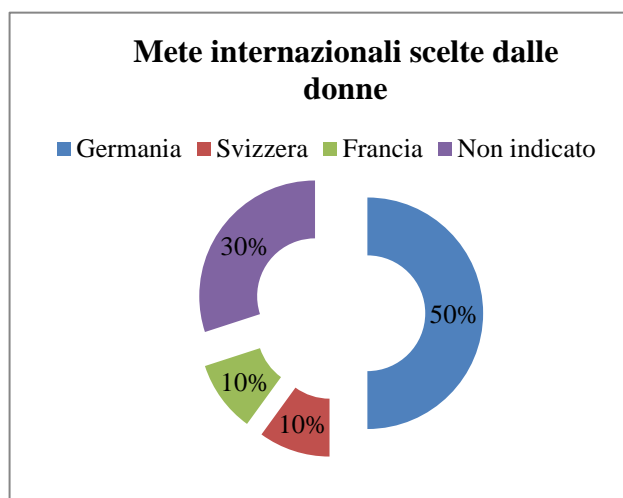


Grafico 44: mete internazionali scelte dalle donne.

Infine, 4 furono gli studenti che morirono prima di concludere il corso di studi.

Il primo caso riguardò un ragazzo di soli 14 anni iscritto ad un corso A+B maschile nell'anno 1956-1957. Aveva concluso la IV elementare e stava frequentando il corso popolare per conseguire la licenza. La maestra, nello spazio dedicato alle *annotazioni*, scrisse:

Oggi 28-1-1957 è accaduta una disgrazia: è morto C. A.¹³⁶. Stando a quello che mi hanno raccontato gli alunni si era fatto male giocando con i compagni il giorno precedente. È spirato per emorragia interna. Tutti sono rimasti impressionati ed io l'ho saputo appena arrivata a San Giusto¹³⁷.

Riprese nuovamente l'argomento nel *Diario delle lezioni*:

Sono venuti pochissimi alunni, in gran parte stanno a Lucera per accompagnare al cimitero il compagno che non è più. Anch'io volevo andare ma pensavo che la salma si sarebbe trasportata domani. Abbiamo fatto solo un po' di lettura e qualche operazione alla lavagna¹³⁸.

Nel secondo caso invece si trattò di una signora di 73 anni, nata nel 1887, frequentante un corso A nell'anno 1960-1961. Difficilmente le donne si iscrivevano ai corsi popolari, soprattutto a causa di una arretratezza culturale secondo la quale il genere femminile doveva essere relegato all'ambito domestico. Pertanto desta stupore e meraviglia che una donna meridionale di 73 anni, nel 1960, abbia avvertito il bisogno e il desiderio di cultura, pur avendone fatto a meno per tutta la sua vita. Il terzo caso riguardò un ragazzo di 15 anni, in possesso del certificato di I elementare e iscritto ad un corso A+B nell'anno 1962-1963, mentre il quarto ed ultimo è quello di una casalinga di 20 anni, in possesso di licenza e frequentante un corso B+C nell'anno 1963-1964.

¹³⁶ Sono riportate solo le iniziali del nome dell'alunno per motivi di privacy.

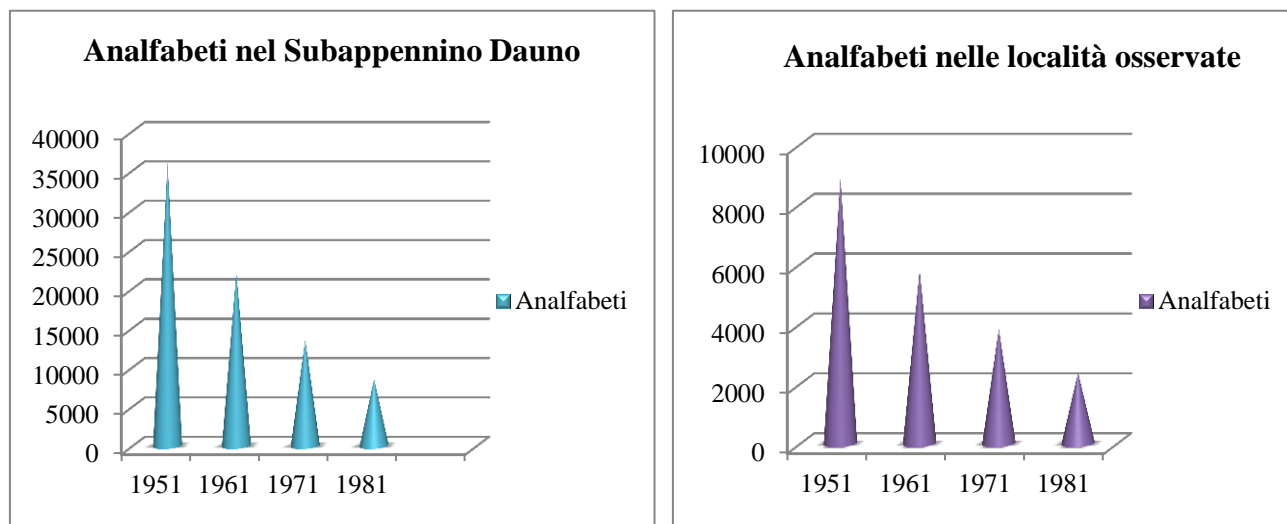
¹³⁷ ASL, Registro di classe della maestra L. C., corso A+B maschile, San Giusto, anno scolastico 1956-1957, *Annotazioni*, p. 3.

¹³⁸ Ivi, *Diario delle lezioni*, p. 14.

Nessuna parola è stata dedicata loro nelle pagine dei registri.

Nonostante un alto numero di abbandoni scolastici, la Scuola popolare locale permise a 1151 adulti di ottenere un titolo di studio certificabile e a ben 3308 persone di acquisire almeno quei saperi elementari necessari nella vita di ogni individuo.

Se confrontiamo tali dati con i censimenti Istat¹³⁹ notiamo che effettivamente l'analfabetismo dal 1951 al 1981 diminuì sia nell'intero Subappennino Dauno, sia nelle località analizzate in questa sede¹⁴⁰, sia nella città di Lucera e nell'agro lucerino¹⁴¹.



Grafici 45 e 46: censimenti Istat sull'analfabetismo nel Subappennino Dauno.

Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari.

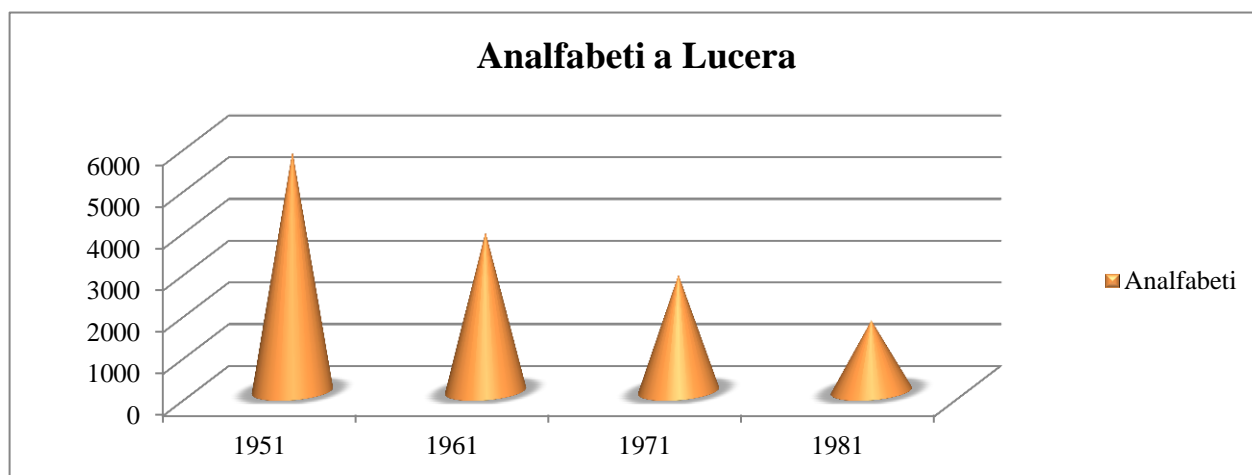


Grafico 47: censimenti Istat sull'analfabetismo a Lucera.

Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari.

¹³⁹ Cfr. ISTAT-URP, Censimenti della popolazione dai sei anni in su residente in Capitanata dal 1951 al 1981, cit.

¹⁴⁰ Il riferimento è qui ai Comuni di Carlantino, Celenza Valfortore, Lucera, Pietra Montecorvino, San Marco la Catola, Volturara Appula.

¹⁴¹ L'agro lucerino comprende le zone rurali di San Giusto, Vaccarella, Palmori, Mezzana grande, Posta del Colle, Contrada Nocelli, Centrogallo, San Pietro in bagno e Berardinone.

2.7. Stime dei maestri sull'analfabetismo del Subappennino Dauno

Alla fine di ogni anno scolastico venivano posti ai docenti tre quesiti, volti a stimare, seppure approssimativamente, il tasso di analfabetismo locale. Essi erano:

- Quanti analfabeti (da 12 anni in poi) esistono ancora nella località in cui si è tenuto il Corso popolare? Quanti semianalfabeti?
- Quanti alunni potrebbero frequentare la Scuola popolare il prossimo anno?
- Quali e quali tipi di corsi (A, B, C) sarebbero necessari?

Spesso tali domande vennero completamente ignorate dai maestri che, così facendo, ci hanno privato di un dato storico di fondamentale importanza. Inoltre, anche le risposte presenti risultano talmente differenti l'una dall'altra e talmente vaghe che non è possibile pervenire ad una stima quanto meno accettabile e plausibile. La stessa incapacità dei docenti di dare risposte precise, tuttavia, non può essere ignorata, anzi, deve essere considerata essa stessa un dato rilevante che rispecchia la difficoltà di quantificare l'analfabetismo locale.

Non potendo eseguire una media esatta ci limitiamo a riportare, nella tabella seguente, tutte le risposte ritrovate nei registri, in modo da mostrare l'effettiva percezione degli insegnanti sull'analfabetismo locale. Nel caso di risposta uguale è stato trascritto accanto il numero.

ANNO	RISPOSTE INSEGNANTI			
	Analfabeti	Semianalfabeti	Possibili frequentanti	Corsi necessari
1947-1948	/	/	/	/
1948-1949	/	/	/	/
1949-1950	- Numero imprecisabile.	- Numero imprecisabile.	- + di 423; (3 risposte); - 30; (2 risposte); - numero imprecisato.	- A e B (2 risposte); - A (2 risposte); - la stessa quantità di quest'anno.
1950-1951	- Il 45%; - numero rilevante ma imprecisabile.	- Il 30% - numero rilevante ma imprecisabile.	- + di 468 (3 risposte); - 30.	- A-B-C; - A-B; - molti A e B.
1951-1952	- 400; - numero imprecisabile (3 risposte); - molti; - diversi.	- 200; - numero imprecisabile (4 risposte).	- 600; - 49; - 25; - 15; - 18; - 28; - 10; - numero imprecisabile; - molti (4 risposte).	- 10A 3B 1C; - A (2 risposte); - A-B-C (4 risposte); - A-B (2 risposte); - gli stessi di quest'anno.
1952-1953	- 60; - 300; - 150; - 250 (2 risposte); - 80; - 300; - 30; - numero im-	- 45; - 200; - 100 (2 risposte); - 50; - molti; - 20 (2 risposte); - 300;	- 105; - 500 (2 risposte); - parecchi; - 350; - 50; - 150; - 15 (2 risposte);	- 6A 5B; - 5A 4B 2C; - 4A 2B 1C; - 3B 3C; - 10A 12B 1C; - 30 A-B; - A-B-C (2 risposte); - A-B (5 rispo-

	precisabile; molti (5 risposte).	- 500; - 30; - numero imprecisabile.	- 25; - 20; - 26; - 600; - 80; - 30; - numero imprecisabile.	ste); - A.
1953-1954	- 50; - 300 (2 risposte); - 600; - 100; - 85; - 25; - 40; - 35; - numero imprecisabile; - molti (2 risposte).	- 50; - 450 (2 risposte); - 400; - 200; - 19; - 20; - 25; - numero imprecisabile; - parecchi (2 risposte).	- 25 (2 risposte); - 750 (2 risposte); - 1000; - 300; - 44; - 20; - 500; - numero imprecisabile.	- 25A 30B 8C (2 risposte); - 10A 15B 3C; - 4A 8B; - 3A 2B; - 2A 2B; - A-B; - A-B-C (3 risposte); - A; - B.
1954-1955	- 20 (2 risposte); - 15; - 25; - numero imprecisabile.	- 15; - 20; - 25; - numero imprecisabile.	- 20; - 19; - 30 (2 risposte); - numero imprecisabile.	- 2A-B; - A-B (3 risposte); - A-B-C.
1955-1956	- + di 30; - 10; - 15; - 25; - 12; - 18; - 200; - 20; - 45; - Parecchi.	- + di 40; - 15 (2 risposte); - 20; - 28; - 10; - 24; - 300; - 35; - Parecchi.	- + di 100; - 20 (3 risposte); - 15; - 30 (3 risposte); - 36; - 500; - 25.	- 1A 1B 1C; - 1A-B-C; - 1B 1C; - 2A 2B; - A-B-C (6 risposte); - A-B.
1956-1957	- 50; - 25; - 5; - 13 donne; - 200; - 300; - 120.	- 30; - 10; - 15; - 31; - 300; - 350; - 112.	- 35; - 24; - 20; - 44; - 600; - 200; - 150.	- 3A 2B; - 5A 5B 3C; - A-B-C (3 risposte); - A-B; - B-C perché le donne analfabete difficilmente verrebbero a scuola.
1957-1958	- 30 (risposte); - 50; - 15 (2 risposte); - 20; - molti (4 risposte); - diverse centinaia.	- 60; - 30; - 40; - 25 (2 risposte); - 20; - molti (3 risposte); - moltissimi; - diverse centinaia.	- 25; - 90; - 30 (2 risposte); - 150; - 80; - 40 (2 risposte); - 30; - molti (2 risposte).	- 1A 1B; - B-C; - A-B-C (3 risposte); - A-B (3 risposte); - quelli di quest'anno (3 risposte).
1958-1959	- 25 (2 risposte); - 15; - molti (6 risposte).	- 10; - 30; - molti (5 risposte).	- 30 (2 risposte); - 25 (2 risposte);	- 3AeB 2C; - 3A 5B 2C; - 3A (2maschili, 1 misto) 1C;

	ste)		- 18; - 150; - molti (4 risposte).	- A-B-C (3 risposte); - A-B (3 risposte).
1959-1960	- 10; - 12; - molti	- 8 (2 risposte); - parecchi (2 risposte).	- 20 (2 risposte); - 18 (2 risposte); - molti; - moltissimi; - nessuno.	- A-B-C (2 risposte); - 4 per ogni tipo; - 8A e B 2 C femminili e maschili; - 1A 1B 1C; - C.
1960-1961	- 20; - 50; - 60; - 10; - 15; - molti; - numero imprecisabile; - parecchi (3 risposte).	- 40; - 30; - 7; - 12; - parecchi; - molti (3 risposte).	- 20 (2 risposte); - 90 (2 risposte); - 10; - 8; - 12 (3 risposte); - 9; - 30; - moltissimi; - molti; - numero imprecisabile.	- A-B-C (6 risposte); - 1B; - A-B (6 risposte); - va bene così; - 1A 1B 1C.
1961-1962	- 30 (6 risposte); - 20 (7 risposte); - 120; - 18 (2 risposte); - 15; - 4 (2 risposte); - 10 (2 risposte); - 60; - 25 (2 risposte); - 40 (2 risposte); - 308; - 15; - 17; - molti (2 risposte).	- 10 (4 risposte); - 40; - 20 (8 risposte); - 28; - 15 (2 risposte); - 12; - 25 (3 risposte); - 17; - 50 (3 risposte); - 80; - 30 (2 risposte); - 11; - parecchi; - moltissimi.	- 40 (6 risposte); - 30 (6 risposte); - 70; - 50 (4 risposte); - 90 (4 risposte); - 16; - 46; - 22; - 45; - 15 (2 risposte); - 35 (2 risposte); - molti; - parecchi.	- A-B (7 risposte); - A-B-C (11 risposte); - 2A 2B (5 risposte); - C+A e C+B; - 15 A-B; - A+B (3 risposte); - 2A 3B 3C (2 risposte); - 1A 1B 1C; - 2A 2B 2C.
1962-1963	- 100; - 20 (6 risposte); - 30 (3 risposte); - 15 (2 risposte); - 60 (2 risposte); - pochi; - molti (2 risposte); - nessuno.	- 150; - 15 (4 risposte); - 30 (2 risposte); - 20 (3 risposte); - 10; - 80 (2 risposte); - 50; - 7; - pochi; - molti (2 risposte).	- 250; - 35 (2 risposte); - 60 (2 risposte); - 30 (4 risposte); - 40 (2 risposte); - 90 (2 risposte); - 70; - 500; - molti;	- 10A+B e 5C; - A-B-C (11 risposte); - B-C (2 risposte); - 3A 3B; - 2A 2B; - circa 30 A-B-C; - 50 A-B-C misti.

		ste).	- parecchi; - pochi.	
1963-1964	- 30; - 20 (3 risposte); - 40 (4 risposte); - 50; - 35; - 10; - molti.	- 25; - 30 (2 risposte); - 40 (3 risposte); - 50; - 23; - 10; - 15; - 20; - molti.	- 50; - 30 (3 risposte); - 70; - 80 (3 risposte); - 90; - 60; - 40; - molti.	- Diversi; - A-B-C (5 risposte); - 2A 2B 1C; - 2A 2B 2C (3 risposte); - parecchi; - A-B - 2A 2B - parecchi di tipo A e B.
1964-1965	- 100 (risposte); - 15; - molti (2 risposte); - moltissimi.	- 80 (2 risposte); - 10; - molti (3 risposte); - moltissimi.	- 150; - 60 (2 risposte); - 70 (2 risposte); - 25; - moltissimi.	- C; - A-B-C (2 risposte); - 15A 5B 5C (2 risposte); - A-B ; - 5C; - 3 o 4 A e B; - 2A 2B 1C.
1965-1966	- 200; - 2500; - 56; - 30; - 63; - 35.	- 500; - 1700; - 40; - 20; - 47; - 26.	- 70; - 60 (2 risposte); - 100 (2 risposte); - 50.	- 2A 1B; - tre A-B; - 4A 4B 4C (2 risposte); - 4A 3B 6C; - 4A 5B 3C.
1966-1967	- 200.	- 150.	- 80.	- 3A 2B 1C.
1967-1968	- 17.	- 20.	- 20.	- 1A+B 1C.
1969-1970	- 20; - 800	- 30; - 60	- 50; - 10; - 80	- 2A 2B 2C (2 risposte) .
1970-1971	- 125; - 20; - 50; - 300.	- 125; - 15; - 70; - 200.	- 65; - 35; - 120; - 11; - 50.	- A+B; - 2A 2B 2C; - 6A+B; - 4A-B-C.
1971-1972	- 300; - 200; - 25 (3 risposte); - 90; - 15.	- 200; - 600; - 35 (2 risposte); - 30 (2 risposte) - 25.	- 50; - 30; - 60 (3 risposte); - 55; - 40.	- A-B-C (4 risposte); - A-B (3 risposte).
1972-1973	- 200 (2 risposte); - 45.	- 150; - 30; - 100.	- 60; - 70; - 100.	- A-B; - C; - A-B-C; - 7A 7B 7C.
1973-1974	- 500; - 60; - 300; - molti.	- 800; - 80; - 200; - parecchi.	- 830; - 160; - 250; - 30.	- Tanti A+B e C; - Tanti A-B-C; - A-B-C (2 risposte); - A+B.
1974-1975	- 120; - 100; - 35; - 40; - molti (4 risposte).	- 500; - 90; - 40; - 25; - parecchi (4 risposte).	- 90; - 70; - 100; - 50; - 80 (4 risposte); - 15;	- 5A+B; - A+B e B+C.

			- 60; - 8; - 75	
1975-1976	- 20 (2 risposte) - 5; - 150; - molti; - pochi.	- 50 (2 risposte); - 3; - 300; - parecchi; - molti.	- 70 (2 risposte); - 40; - 20; - 8; - 20; - 15.	- A-B-C (4 risposte); - 5A+B (3 risposte); - Tanti A-B-C.
1976-1977	- 200; - molti (2 risposte); - parecchi.	- 100; - 50; - parecchi (2 risposte); - molti.	- 100; - 50; - 20; - parecchi (2 risposte).	- 1A 2B 2C (2 risposte); - A+B (2 risposte); - A+B e C; - A-B-C.
1977-1978	- Molti (3 risposte); - parecchi; - pochi.	- Parecchi (3 risposte); - molti (2 risposte).	- 150 (4 risposte); - Molti.	- Una decina A e B (3 risposte); - 5A+B; - A-B-C.
1978-1979	- Molti.	- Parecchi.	- Molti.	- Tanti A-B-C (4 risposte); - A+B.
1979-1980	/	/	/	- A-B-C.
1980-1981	/	/	/	/
1981-1982	/	/	/	/

Tabella 5: percezione dell'analfabetismo locale da parte dei maestri della Scuola popolare.

Come mostra la tabella ogni insegnante aveva una percezione diversa dell'analfabetismo locale.

Ad esempio nel 1953-1954 se per un docente c'erano ancora 600 analfabeti e 400 semianalfabeti per un altro ce ne erano rispettivamente 25 e 19, e così nel 1965-1966, quando si passa da cifre pari a 30 e 20 a cifre pari a 2500 e 1700. A volte le risposte sono molto precise e indicano ad esempio che nel 1957 c'erano ancora *13 donne analfabete*¹⁴² che, però, *difficilmente* sarebbero andate a scuola, pertanto la stessa maestra propose di attivare per l'anno seguente solo corsi B e C. Spesso venivano usati, al posto delle indicazioni numeriche, aggettivi generici quali *moltissimi*, *molti*, *parecchi*, *diversi*, *pochi* e *nessuno*, anch'essi, però, discordanti tra loro. È il caso dell'anno 1959-1960 quando tra i possibili frequentanti vennero indicati, da maestri diversi, sia *moltissimi* sia *nessuno*. E ancora nel 1962-1963 gli analfabeti locali erano secondo un docente *pochi*, secondo un altro *nessuno* e secondo altri due *molti*.

Poiché i censimenti della popolazione vengono effettuati ogni dieci anni non è possibile verificare quali risposte, anno per anno, si siano avvicinate maggiormente alla realtà, ma possiamo provare ugualmente a confrontarle con le stime reali disponibili¹⁴³. Il Comune analizzato è quello di Lucera perché i registri dei corsi popolari istituiti dal 1951 in poi, che tuttora si conservano, sono relativi a quel Comune.

¹⁴² ASL, Registro di classe della maestra L. C., corso A+B maschile, San Giusto, anno scolastico 1956-1957, *Relazione finale*.

¹⁴³ ISTAT-URP, Censimenti della popolazione dai sei anni in su residente in Capitanata dal 1951 al 1981, cit.

ANNO	ANALFABETI		SEMIANALFABETI	
	Risposte insegnanti	Censimenti Istat	Risposte insegnanti	Censimenti Istat ¹⁴⁴
1951	- Il 45%; - numero rilevante ma imprecisabile.	5756 (21%) (2617 uomini 3139 donne).	- Il 30% - numero rilevante ma imprecisabile.	3993 (41%) (2009 uomini 1984 donne).
1961	- 20; - 50; - 60; - 10; - 15; - molti; - numero imprecisabile; - parecchi (3 risposte).	3813 (1622 uomini 2191 donne).	- 40; - 30; - 7; - 12; - parecchi; - molti (3 risposte).	6471 (3106 uomini 3365 donne)
1971	- 125; - 20; - 50; - 300.	2792 (1103 uomini 1689 donne).	- 125; - 15; - 70; - 200.	8754 (3997 uomini 4757 donne).
1981	- /	1696 (589 uomini 1107 donne).	- /	6416 (2984 uomini 3432 donne).

Tabella 6: confronto tra la percezione dei docenti e i dati reali dell'analfabetismo locale.

In realtà nessun maestro o quasi nessuno aveva una percezione reale del tasso di analfabetismo locale e, considerando i dati Istat, *moltissimi* e *molti* erano proprio gli aggettivi più appropriati.

2.8. I maestri

Il lavoro e la condizione dei maestri delle scuole popolari meritano un adeguato approfondimento, che tuttavia tratteremo più avanti. Per ora ci limitiamo ad analizzare i dati quantitativi a riguardo.

I maestri che tennero i corsi popolari locali furono 205, 170 donne e 35 uomini. Una netta maggioranza femminile, dunque, che non desta meraviglia se si considerano i ruoli professionali storicamente connessi al genere femminile, primo fra tutti quello dell'insegnante.

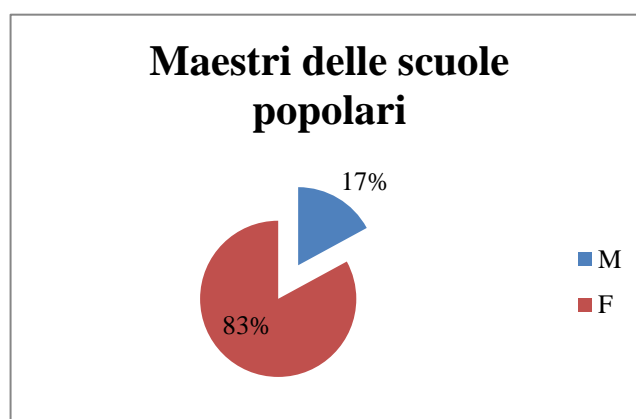


Grafico 48: maestri delle scuole popolari locali.

Se da un alto – scrive Barbara De Serio – tale professione ha permesso alla donna di affiancare al ruolo biologico di madre [...] un ruolo pubblico, dall'altro lato, la professione dell'“intellettuale dagli atteggiamenti materni” ha costituito un'ulteriore concessione da parte del genere maschile, piuttosto che una conquista femminile. Si tratta infatti della professione che col tempo ha visto scemare la presenza di uomini, sia a causa della bassa retribuzione economica, sia a causa della minore valenza sociale¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Per i semianalfabeti sono stati presi in considerazione i censimenti riguardanti gli *alfabetizzati privi di titolo di studio*. Cfr. ISTAT-URP, Censimenti della popolazione dai sei anni in su residente in Capitanata dal 1951 al 1981, cit.

¹⁴⁵ B. De Serio, *Il sapere femminile tra cura agli altri e cura di sé*, in D. Dato, B. De Serio, A. G. Lopez, *Dimensioni della cura al femminile. Percorso pedagogico-letterario sull'identità di genere*, cit., p. 45.

Il mestiere dell'insegnante, infatti, rientra in quei lavori di cura che da sempre sono stati ricoperti maggiormente dalle donne, in quanto espressione di qualità considerate tipicamente femminili, quali l'empatia, la gentilezza, la premura verso gli altri, la capacità di ascolto, ecc. E proprio in quanto femminili, tali mestieri (infermiere, ostetriche, insegnanti, ecc.) sono stati sempre sottovalutati, perfino dalle donne stesse. Una valutazione più che mai errata, poiché la cura, soprattutto nei lavori che implicano una relazione con l'altro, ha un valore fondamentale e imprescindibile. Essa

rappresenta la forma più propria del formare pedagogico, poiché strumento in grado di avviare un processo relazionale incentrato sulla dimensione dell'incontro con l'altro e, più precisamente, di un incontro che si configura [...] come scambio formativo. [...] Per la donna aver cura dell'altro significa maturare un pensiero plurale, che consente di prestare attenzione all'altro, al suo modo di pensare e di sentire, e di comprendere la diversità dei vissuti personali¹⁴⁶.

Chiunque lavori in un contesto educativo, uomo o donna che sia, dovrebbe possedere la capacità di "prestare attenzione all'altro". E nella Scuola popolare, che come si è detto racchiudeva un'utenza alquanto eterogenea, tale capacità risultava indispensabile. Pertanto se è vero che le donne più degli uomini sono in grado di "mettersi nei panni" dell'altro e di instaurare una relazione che sia al tempo stesso dialogo, incontro e formazione reciproca, allora la maggiore presenza femminile tra gli insegnanti dei corsi popolari deve essere considerata un elemento positivo.

Inoltre occorre sottolineare che l'esclusione delle donne dagli altri settori lavorativi «ha incoraggiato forzatamente il processo di femminilizzazione [...] del corpo insegnante»¹⁴⁷.

Si trattò, nella maggior parte dei casi analizzati, di docenti molto giovani, appena diplomati, per i quali l'insegnamento nella Scuola popolare costituì spesso la prima esperienza lavorativa e una tappa fondamentale per la propria carriera, come si legge in molti registri:

*È la prima sera di scuola; è la prima volta che io mi trovo in un'aula. Molti pensieri e molte preoccupazioni affliggono la mia mente. Che fare? Come cominciare?*¹⁴⁸

Insicurezza, quella riportata dalla maestra, legata inevitabilmente al primo contatto col mondo professionale, ma anche all'eterogeneità degli alunni.

E ancora:

*È questa la prima volta che io mi presento in un'aula scolastica quale insegnante. Voglio augurarmi che gli studi fatti e la buona volontà mi sorreggano affinché il mio lavoro riesca efficace per gli alunni e di piena soddisfazione per me e per i superiori*¹⁴⁹.

Ottenere l'impiego di maestro nelle scuole popolari rappresentava per le giovani diplomate e i giovani diplomati non solo la possibilità di acquisire esperienza, ma anche punteggi per l'avanzamento in graduatoria. Ed erano gli stessi giornali a ricordarlo: «Il servizio prestato in dette scuole è valuta-

¹⁴⁶ Ivi, p. 42.

¹⁴⁷ V. Persichella, *Gli insegnanti nella società meridionale. Sul terreno dell'istituzione verso una nuova qualità del lavoro*, in "Riforma della scuola", a. 22 n. 10, ottobre 1976, p. 26.

¹⁴⁸ ASL, Registro di classe della maestra F. R., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1952-1953, *Diario delle lezioni*, p. 6.

¹⁴⁹ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso C maschile, Lucera, anno scolastico 1953-1954, *Diario delle lezioni*, p. 6.

bile a tutti gli effetti, avendo il maestro preposto diritto alla regolare qualifica. [...] I Maestri disoccupati, che avessero interesse, possono presentare domanda al Direttore Didattico della Direzione di residenza»¹⁵⁰.

Per quanto riguarda l'età media posseduta all'anno della prima nomina, per le maestre ruotò intorno ai 25 anni, per i maestri intorno ai 31 anni.

Su 205 docenti, solo uno era di ruolo, mentre 184 erano disoccupati e in 20 casi non viene indicato. In media conservarono la cattedra ai corsi popolari per 2 anni¹⁵¹. Tuttavia molti furono coloro che insegnarono presso tale scuola per un periodo più lungo; 10 maestri insegnarono presso i corsi popolari qui esaminati per più di 5 anni e 2 per ben 9 anni.

La Scuola popolare, dunque, come sostiene Duccio Demetrio, ebbe anche la funzione di «tamponare la disoccupazione magistrale»¹⁵², con la conseguenza però di offrire un lavoro più che mai impegnativo e complesso ad insegnanti talvolta poco esperti circa l'educazione degli adulti. Inesperienza, o meglio impreparazione, è doveroso precisarlo, non imputabile sempre ai docenti stessi, ma all'assenza di corsi di formazione specifici, come verrà affermato più avanti dai maestri intervistati (vd. capitolo IV).

3. La Scuola popolare nel Subappennino Dauno: analisi qualitativa

Lo studio qui presentato non è solo il frutto di un'analisi condotta su fonti archivistiche, ma si erge come un vero e proprio “viaggio nella memoria”. I maestri, che giorno dopo giorno narravano nelle *Cronache scolastiche* e nei *Diari delle lezioni* le giornate di scuola, hanno tramandato alle generazioni presenti e future un patrimonio prezioso che non è solo storico-pedagogico, ma anche emotivo e profondamente “umano”. Le pagine dei registri custodiscono storie individuali e collettive di emozioni, paure, frustrazioni, lacrime, gioia, meraviglia, amore, condivisione, vittorie e soddisfazioni che, tessuti insieme, formano la storia di un intero popolo.

Ripercorrere e riscoprire la storia anche attraverso i sentimenti di chi l'ha vissuta consente di studiare gli eventi passati mediante un sguardo empatico che grazie ad un processo di immedesimazione accorcia la distanza, temporale ed emotiva, tra il ricercatore e l'oggetto della ricerca.

Massimo Baldacci sostiene che «la categoria della qualità deve essere vista [...] nell'ambito dell'indagine del senso delle singole esperienze educative e della centralità della dimensione soggettiva degli attori della ricerca»¹⁵³. Non si tratta, dunque, solo di “misurare” un determinato fenomeno, ma di accedere al significato che esso cela affinché possa divenire una guida per l'agire futuro, in quanto «la comprensione della formazione è il mezzo-chiave per riaprire la formazione stessa, ri-orientarla, de-costruirla, rimetterla in marcia verso nuovi e ulteriori traguardi»¹⁵⁴.

Ed è proprio in tale prospettiva che è stata condotta la seguente indagine.

¹⁵⁰ AA. VV. *Scuola popolare contro l'analfabetismo*, in “Il Solco, Settimanale della Democrazia Cristiana di Capitanata”, a. I, n. 5, 31 gennaio 1948.

¹⁵¹ Ricordiamo che molti dei maestri dei corsi qui analizzati tennero altri corsi popolari presso altre scuole nelle quali non sono stati ritrovati i registri, pertanto la loro esperienza presso le scuole popolari locali probabilmente durò più di due anni.

¹⁵² D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*, cit., p. 36.

¹⁵³ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001, p. 49.

¹⁵⁴ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 30.

3.1. *Il valore dell'istruzione e l'importanza della Scuola popolare*

L'istituzione della Scuola popolare assunse un significato importantissimo per il nostro Paese, e in particolare per la popolazione del Mezzogiorno in quanto offrì una seconda possibilità a tutti coloro a cui fu negata l'istruzione e dunque la libertà di essere cittadini attivi e persone autonome e consapevoli.

Il primo corso popolare fu accolto con grande fervore:

*Grande è l'entusiasmo per l'apertura delle scuole "Serali Popolari" per combattere l'analfabetismo. Giovani di ogni classe e di qualsiasi condizione consci del sano, lodevolissimo ed alto valore morale del provvedimento preso dal Governo per combattere la grande piaga dell'analfabetismo nel mezzogiorno d'Italia, in massa corrono alle scuole animati da grande passione e da una più grande volontà di imparare e di rimediare alle passate manchevolezze. L'iscrizione perciò è imponente, e sebbene giovani di disparate condizioni, mostrano una serietà, una comprensione e un alto senso di civismo veramente encomiabile*¹⁵⁵.

Gli iscritti a questo primo corso (A maschile) furono ben settantotto, un numero vietato dal regolamento ma accettato ugualmente in virtù dell'elevato bisogno di istruzione avvertito dalla popolazione. Settantotto uomini che *corrono in massa* per riprendere il proprio posto su quei banchi di scuola che dovettero abbandonare da bambini. L'insegnante definì la Scuola popolare come un *provvedimento di alto valore morale*, esplicando attraverso tale aggettivo (*morale*) il significato e il senso di tale scuola che, curando le esigenze del singolo, contribuì nello stesso tempo al miglioramento della società intera e fu proprio tale "bilanciamento"¹⁵⁶ tra dimensione individuale e dimensione collettiva a renderla *morale*. Allo stesso modo il *senso di civismo* dei giovani iscritti implicava da parte di questi ultimi la consapevolezza che frequentare la Scuola popolare fosse un proprio diritto e contemporaneamente un dovere verso la società.

Di solito, all'inizio di ogni corso, tutti i maestri ricordavano agli alunni le finalità e gli obiettivi di questo tipo di scuola per motivarne la frequenza e per promuovere la consapevolezza dell'utilità dell'istruzione:

*In poche parole ho fatto conoscere alle alunne l'importanza delle Scuole popolari. Esse mirano a distruggere l'analfabetismo che è la rovina materiale e spirituale della società; si propongono di impartire un'educazione morale e civile che è alla base della coscienza umana*¹⁵⁷.

Si noti la ripetizione anche qui dei due termini *morale e civile*.

A questo punto è bene esaminare in maniera più approfondita le finalità della Scuola popolare. Essa, come affermò l'insegnante e come recitavano i programmi amministrativi¹⁵⁸, mirava da un lato a distruggere l'analfabetismo e, dall'altro lato a formare l'uomo di domani, consapevole dei suoi do-

¹⁵⁵ ASL, Registro di classe della maestra G. G., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1947-1948, *Cronaca di vita della scuola. Osservazione sugli alunni*.

¹⁵⁶ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, p. 326.

¹⁵⁷ ASL, Registro di classe della maestra C. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 6.

¹⁵⁸ ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.

veri e diritti di cittadino e lavoratore¹⁵⁹. La prima finalità faceva riferimento essenzialmente all'istruzione, intesa come l'acquisizione di conoscenze e abilità di base; la seconda assumeva un significato più complesso. La formazione, infatti, era rivolta non a un "uomo astratto"¹⁶⁰, bensì a un "uomo concreto multilaterale"¹⁶¹, in quanto si parlava sia di *uomo* sia di *cittadino* sia di *lavoratore*. Ognuno di questi termini non può essere trattato in maniera unilaterale perché significherebbe estrarre il soggetto dal contesto storico-sociale. Andando a ritroso, vediamo che, in primo luogo, la formazione è necessaria al *lavoratore* per accedere ad un mestiere che assicuri a lui e alla sua famiglia l'accesso ai beni primari (nutrimento, abbigliamento, abitazione) e necessari per la qualità della vita (cure mediche, istruzione, ecc.). Ma poiché «il lavoro è una delle dimensioni di identità del soggetto»¹⁶² formare il lavoratore significa anche puntare all'"umanizzazione dell'uomo"¹⁶³, ovvero «dare al soggetto le chiavi necessarie per la sua autorealizzazione di essere umano»¹⁶⁴. In secondo luogo la formazione del *cittadino* deve tener conto di tre punti fondamentali: la partecipazione politica attiva, il rispetto dei doveri, accanto all'impegno etico-civile e la capacità di esercitare i diritti. Il primo punto è connesso al passaggio dalla vecchia educazione elitaria, che assicura una formazione completa alla classe dirigente mentre si limita a formare solo professionalmente i ceti più bassi, all'educazione di massa. Quest'ultima, guidata da principi democratici, è volta a garantire a tutti i cittadini gli stessi strumenti (conoscenze e competenze) lasciando poi loro la possibilità di utilizzarli secondo le proprie aspirazioni. In questo modo anche coloro che non scelgono carriere manageriali sono in grado di controllare e giudicare le azioni e i comportamenti dei dirigenti. Il secondo punto implica che il soggetto sia formato non solo al rispetto dei doveri, ma innanzitutto alla comprensione dei doveri, in quanto solo così vengono accettati come tali e dunque rispettati. Il terzo punto, anch'esso ispirato a principi democratici, impone che medesime opportunità di vita corrispondano alla medesima disponibilità per tutti di beni e risorse, nonché di diritti. Ma affinché tutti possano realmente esercitare i propri diritti occorre che tutti acquisiscano tale capacità, mediante un adeguato processo formativo¹⁶⁵. In terzo luogo, la formazione è necessaria nella vita di un *uomo* perché promuovendo lo sviluppo di conoscenze e competenze trasversali lo rende libero, libero di fare le proprie scelte «su come vivere la propria vita»¹⁶⁶ e libero di essere un buon cittadino e un buon lavoratore.

Tutto ciò viene confermato dalle parole di altri maestri:

*Ho detto alle ragazze che l'Ente Riforma Fondiaria le ha inviate a frequentare la scuola popolare per migliorare la loro condizione intellettuale dato che le alunne sono figlie di assegnatari e futuri assegnatari. Ho fatto capire loro che non basta avere la terra per vivere bene, è necessario avere anche una certa istruzione perché si possa lavorare questa terra e farla migliorare*¹⁶⁷.

¹⁵⁹ *Ibidem*.

¹⁶⁰ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 306.

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 35.

¹⁶³ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 309.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ *Ivi*, pp. 310-312.

¹⁶⁶ *Ivi*, p. 312.

¹⁶⁷ ASL, Registro di classe della maestra F. R., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1952-1953, *Diario delle lezioni*, p. 6.

Mezzi e strumenti se non utilizzati adeguatamente per il proprio e l'altrui benessere non fanno dell'uomo un buon cittadino e un buon lavoratore e non gli assicurano la libertà di raggiungere la propria autorealizzazione.

Lo studio inoltre era anche un impegno civile richiesto al singolo per il bene della collettività:

*Prima di cominciare regolarmente le lezioni ho parlato ai giovani dell'importanza che ha l'istruzione mettendo in rilievo che l'analfabetismo di ritorno è segno di immaturità civile e che, nella vita, non si è mai liberi se manca l'istruzione*¹⁶⁸.

E ancora:

*Ho incitato i presenti a venire a scuola con molta buona volontà, solo così essi impareranno cose a loro tanto utili nella vita. Ciò è necessario perché nella nostra Italia non deve esistere in nessun modo l'analfabetismo, indice di poca civiltà*¹⁶⁹.

Altri maestri, invece, facevano riferimento ad altre tre finalità educative, ovvero l'educazione intellettuale, l'educazione affettiva e l'educazione morale:

*Ciò che ogni anno mi prefiggo dalla scuola non è tanto la quantità delle nozioni da impartire quanto la formazione dell'animo delle ragazze, l'elevazione dei loro sentimenti, lo sviluppo della loro intelligenza. [...] Non dimentico che più che impartire nozioni devo forgiare il loro animo di alti e nobili sentimenti*¹⁷⁰.

Sia l'educazione intellettuale sia quella affettiva sia quella morale, come sostiene Massimo Baldacci, sono collaterali all'istruzione, nel senso che, se le conoscenze e le competenze di base vengono insegnate e apprese in maniera adeguata e in un contesto significativo, contemporaneamente, e in modo indiretto, producono lo sviluppo di determinati abiti mentali o *formae mentis*¹⁷¹.

L'educazione intellettuale può essere spiegata attraverso il concetto di *testa ben fatta* di Edgar Morin¹⁷². «Una testa ben fatta deve [...] essere [...] piena delle cose giuste, ricca di cultura appresa in forme intelligenti»¹⁷³. Tuttavia i saperi insegnati non devono essere solo giusti, ma devono essere giusti per gli allievi che si ha di fronte. E l'acquisizione dei saperi deve essere accompagnata dallo sviluppo dei talenti personali affinché ogni individuo diventi cittadino e lavoratore attivo.

L'educazione affettiva fa riferimento alle competenze emozionali e agli abiti emotivi. Le prime «rappresentano capacità di gestire i processi emotivi»¹⁷⁴ sia di natura personale, quali l'autocomprensione e l'autocontrollo, sia di natura interpersonale, quali la capacità di esprimere i propri sentimenti e l'empatia¹⁷⁵. I secondi «costituiscono disposizioni a provare certe emozioni e

¹⁶⁸ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A+B maschile televisivo, Lucera, anno scolastico 1961-1962, *Diario delle lezioni*, p. 6.

¹⁶⁹ ASL, Registro di classe della maestra M. R., corso A misto, Lucera, anno scolastico 1953-1954, *Diario delle lezioni*, p. 6.

¹⁷⁰ ASL, Registro di classe della maestra D. M. A., corso B femminile, Lucera, anno scolastico 1953-1954, *Diario delle lezioni*, p. 6.

¹⁷¹ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, cit.; M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, cit.; M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, La nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1993.

¹⁷² Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

¹⁷³ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 317.

¹⁷⁴ Ivi, p. 322.

¹⁷⁵ Ivi, p. 321.

sentimenti in presenza di determinate situazioni, in forza di credenze consolidate»¹⁷⁶. Queste ultime incidono molto sulla percezione del significato che si ha e che si dà a determinati eventi e si acquisiscono nel corso delle esperienze vissute. Pertanto non v'è dubbio che negli adulti, e in particolar modo in quelli della Scuola popolare, vissuti probabilmente in un contesto intriso di credenze magiche e folkloristiche¹⁷⁷, di pregiudizi stereotipati connessi ad esempio ai ruoli femminili e maschili o agli abitanti della città e quelli della campagna, cercare di “modificare” determinati giudizi in merito ad una situazione risultava spesso difficile e talvolta impossibile. Tali credenze non possono essere insegnate, ma possono solo essere «rese disponibili»¹⁷⁸ attraverso comportamenti che fungono da esempio e mediante la promozione di capacità riflessive.

L'educazione morale «consiste nella formazione di abiti caratteriali virtuosi, orientati al bene e al giusto»¹⁷⁹, ovvero alla capacità di fare una scelta valutandone anche le conseguenze che essa comporterà per se stessi e per gli altri e assumendosene la responsabilità.

Dalle parole dei maestri emerge inoltre che l'insegnamento della Scuola popolare non si limitava all'alfabetizzazione, ma si connetteva a categorie più ampie, quali l'educazione e la formazione:

*Ho parlato loro del fine che si propone la scuola popolare: cioè quello di dare a tutti gli analfabeti non solo una istruzione ma soprattutto un'educazione*¹⁸⁰.

Se l'istruzione corrisponde sostanzialmente all'alfabetizzazione, ovvero all'acquisizione di conoscenze e abilità basilari (leggere, scrivere, far di conto, nonché semplici nozioni di cultura generale), l'educazione coincide con l'acquisizione degli abiti mentali che si sviluppano in maniera indiretta e collaterale all'apprendimento dei saperi di base. La formazione racchiude entrambi i concetti e si riferisce al miglioramento dell'uomo¹⁸¹; per questo motivo la Scuola popolare doveva essere «qualcosa di più del leggere, dello scrivere e del far di conto»¹⁸² e andava «pensata non strettamente legata ai banchi, alla cattedra e alla lavagna, ma [doveva] andare al di là di questi»¹⁸³.

Andare al di là dell'“aula” diviene un oltrepassamento metaforico che l'insegnamento deve compiere per avvicinarsi agli alunni. In altri termini significa andare oltre la mera alfabetizzazione e i saperi scolastici, ma concentrarsi soprattutto sulle esperienze pregresse, come punto di partenza per ulteriore apprendimento.

Infine, il profondo valore dell'istruzione veniva perfino ribadito nei dettati assegnati agli esami finali. Ciò avvenne, ad esempio, in un corso dell'anno scolastico 1948-1949, quando agli alunni venne richiesto di scrivere il seguente brano dal titolo: “Un libro aperto a tutti”:

L'analfabeta è come un cieco in mezzo ai veggenti, uno schiavo tra uomini liberi. Qualsiasi mestiere richiede il leggere e lo scrivere.

¹⁷⁶ *Ibidem.*

¹⁷⁷ Cfr. G. B. Bronzini, *Cultura contadina e idea meridionalista*, Edizioni Dedalo, Bari 1982.

¹⁷⁸ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 321.

¹⁷⁹ *Ivi*, p. 331.

¹⁸⁰ ASL, Registro di classe del maestro Q. N., corso A+B maschile, Lucera, anno scolastico 1961-1962, *Diario delle lezioni*, p. 6.

¹⁸¹ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, cit. pp. 2266-268.

¹⁸² ASL, Registro di classe della maestra O. A., corso A misto, San Pietro in bagno, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 6.

¹⁸³ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso B misto, Lucera, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 19.

*Bisogna istruirsi più che si può, bisogna studiare e frequentare i corsi popolari. Il mondo è un libro aperto a tutti: ma l'uomo istruito sa leggervi quello che l'ignorante non vedrà mai*¹⁸⁴.

3.2. Tornare a scuola da grandi: tra imbarazzo e desiderio di cultura

Finora abbiamo parlato degli iscritti solo in termini statistici, ma per comprendere pienamente la Scuola popolare occorre conoscere gli alunni come “persone”, conoscere i loro sentimenti e le loro paure, i loro bisogni e i loro desideri. A presentarci sono i maestri:

*Per lo più sono figli del popolo che a loro tempo rinunziarono o abbandonarono la scuola sia pure a malincuore a causa di forza maggiore, perché o impossibilitati per le loro speciali condizioni economiche, o a lavorare fin da tenera età per combattere la miseria. Anche la guerra ha concorso per le note vicissitudini vissute da vicino, e con tutte le sue conseguenze ad aggravare maggiormente le già disastrose condizioni dei giovani arrestandone lo sviluppo culturale e specialmente morale [...]. Salvo alcune eccezioni nella totale maggioranza sono completamente analfabeti*¹⁸⁵.

Varie furono le cause per le quali gli adulti abbandonarono i banchi di scuola da bambini: insufficienza di edifici scolastici e di personale insegnante, necessità economiche, «scarsa fiducia nella scuola e nei valori della cultura, ribellione di molte famiglie verso la scuola, considerata come strumento di penetrazione politica e di controllo, ecc.»¹⁸⁶. Indubbiamente la guerra contribuì notevolmente ad innalzare l'analfabetismo locale, per questo i maestri si trovarono di fronte ad adulti *completamente analfabeti*.

Spesso ad ostacolare la cultura era anche il contesto sociale:

*La condizione intellettuale della maggior parte di essi, fatta sempre la dovuta eccezione di almeno quell'uno il quale, per propria scrupolosità e per spinta dei genitori, si è tenuto più o meno seriamente a contatto con qualche libro, carta e penna, è delle più precarie e delle più sconcertanti. Anche la morale di essi, poiché trattasi generalmente di giovani vissuti liberamente e a contatto di gente già contagiata moralmente, lascia molto a desiderare. La volontà di apprendere è discreta, e certo relativa alle esigenze personali avvertite*¹⁸⁷.

Il contesto culturale e sociale influenza profondamente la formazione degli individui e lo sviluppo della loro personalità, intesa come il frutto della continua interazione tra soggetto e ambiente. Non a caso il maestro parlava della *morale* dei suoi allievi *contagiata* dal contesto e dalle interazioni sociali che si sviluppano al suo interno e che, secondo una visione costruttivista della formazione, vanno ad incidere sulle conoscenze e sull'apprendimento dell'individuo.

Lo stesso maestro, inoltre, in un altro corso, presentava gli alunni come *giovani vissuti sempre per strada*:

¹⁸⁴ ASL, Registro di classe della maestra F. E., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Verbale d'esame*, p. 22.

¹⁸⁵ ASL, Registro di classe del maestro G. G., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1947-1948, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*.

¹⁸⁶ M. Pagella, *Cento anni di storia della scuola italiana*, U.C.I.I.M. (Unione Cattolica Insegnanti Italiani Medi), Roma 1958, p. 35.

¹⁸⁷ ASL, Registro di classe del maestro G. S., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 6.

Allorché ritornano, a distanza di oltre sei mesi, tra i banchi della scuola, i giovani alunni mostrano di non trovarsi certo in ambienti ad essi più naturali e famigliari. La loro condizione culturale [...] non è certamente brillante, lascia molto a desiderare. Altrettanto si può dire in relazione alla loro morale. Certo non bisogna dimenticare che si tratta generalmente di giovani vissuti quasi sempre e quasi esclusivamente a contatto con la strada. La volontà di apprendere poi direi che è buona. Migliore in quegli alunni che si attendono una licenza. Le ragioni di questo diverso interessamento sono evidenti. Si tratta quasi sempre di una spinta che si ha da interessi puramente personali o da emergenze familiari. Non è da trascurare comunque il fattore “epoca”¹⁸⁸.

Ogni luogo è organizzato secondo regole ben precise, che tuttavia si differenziano da un contesto all'altro e richiedono al soggetto risposte diverse. Così, per i giovani cresciuti per strada, ovvero in un contesto regolato da norme più che altro implicite e informali, è ovvio che la scuola, caratterizzata invece da un complesso di regole formali e piuttosto rigide, non appare come un ambiente *naturale e familiare*.

Altro punto fondamentale sottolineato dal maestro è la *motivazione*. «Non è possibile raggiungere nel campo dell'alfabetizzazione risultati validi se la persona analfabeta non è spinta ad apprendere da una genuina motivazione»¹⁸⁹. Quest'ultima, connessa al *fattore epoca*, rimanda ai cambiamenti sociali che orientano in ogni periodo storico le esigenze e gli interessi degli individui, dai quali esigono lo sviluppo di capacità di adattamento e di trasformazione.

Molteplici anche le motivazioni per cui gli adulti si iscrissero ai corsi popolari e il bisogno di comunicazione era tra le più comuni:

*Molti di questi giovani sono dei prossimi militari e perciò vengono per apprendere come leggere e poter scrivere qualche lettera in famiglia una volta lontani*¹⁹⁰.

Poetiche invece sono le parole di una maestra che nel descrivere le sue alunne sembra quasi offrirci una fotografia di classe:

Al centro, in piedi e con un quaderno tra le mani le mie alunne, quasi tutte vestite di nero! Molte di esse hanno bianchi i capelli: strana questa mia scolaresca; è la prima volta che io mi trovo di fronte ad alunne della scuola popolare. Sono impressionata e disorientata perché non so come comportarmi con loro.

È gente che ha più esperienza di me, che della vita conosce già tutto il male e tutto il dolore; gente a cui è mancato il beneficio grande di conoscere il bello e il vero.

Il mio compito si presenta quant'altri mai duro e difficile, perché queste donne non hanno l'anima plasmabile dei bimbi, né l'elasticità mentale di questi.

Tutte queste considerazioni mi hanno tenuta un po' di tempo ferma sotto la soglia. [...]

*Quelle donne, dai capelli bianchi, madri già parecchie volte, mi guardavano come una taumaturga che potesse, in quella sola sera, compiere il miracolo di rendere loro chiari i segni loro sconosciuti dei libri. [...] Alcune hanno dichiarato di essere sconfortate e senza speranza*¹⁹¹.

¹⁸⁸ AS, Registro di classe del maestro G. S., corso A+B maschile, Lucera, anno scolastico 1958-1959, *Diario delle lezioni*, p. 6.

¹⁸⁹ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma 1976, p. 140.

¹⁹⁰ ASL, Registro di classe del maestro P. G., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1947-1948, *Cronache di vita della scuola. Osservazione sugli alunni*.

È l'immagine, in questo caso, prima della parola, a divenire voce narrante di vissuti esperienziali. Un'immagine in cui prevalgono solo due colori, il nero dei vestiti e il bianco dei capelli, quasi ad esprimere una vita cupa, fatta di sacrifici, di fatiche, di dolore e di sconforto, sentimenti dichiarati, solo infine, dalla voce delle alunne. Eppure l'assenza di speranza, comunicata dalle loro parole e dal loro aspetto, viene con forza contraddetta dalla loro stessa presenza in quell'aula, dai quaderni che stringevano tra le mani e dagli occhi rivolti alla maestra, fissi su di lei in attesa di essere aperti per poter finalmente guardare ciò che fino ad allora non erano riuscite a vedere: *i segni dei libri*.

Il disorientamento dell'insegnante fu tale da immobilizzarla per un po' di tempo sulla soglia. Sapeva bene che le sue alunne, seppure prive dell'alfabeto, possedevano un altro tipo di cultura, che non si impara dai libri ma dalla vita. Il suo compito era quello di offrire loro il tipo di cultura che rende l'analfabeta veramente libero. In fondo il senso dell'educazione è proprio quello di liberare le persone dal sentimento di essere sole e disarmate.

Tornare a scuola da adulti spesso suscitava imbarazzo e vergogna perché significava dover riconoscere la propria ignoranza. Molte sono a tal proposito le testimonianze dei maestri:

*Nei primi giorni le alunne si sono presentate a scuola molto timide, ma poi, con il mio saper fare, sono riuscite ad affezionarmele*¹⁹².

*Molti operai si sono presentati spauriti, timidi e impacciati alcuni; molto più sfrontati ed impertinenti altri, specialmente i più giovani, quelli che da poco tempo hanno lasciato la scuola per negligenza*¹⁹³.

*Gli alunni hanno cominciato ad affluire un poco timidi e quasi vergognosi di trovarsi, grandi, tra i banchi di una scuola e libri in mano. In ciascuno però si può leggere una ferma volontà di voler apprendere e di riuscire*¹⁹⁴.

*Le alunne [...] dimostrano un profondo pudore per la propria ignoranza. Pur desiderando di esprimersi e di rivelarsi esse sono indotte dal timore di sfigurare e ne rimangono silenziose. Mi sforzerò di eliminare tale ostacolo. [...] Anche la fatica dell'apprendere deve venire coronata dalla gioia di apprendere*¹⁹⁵.

La "coscienza di non sapere"¹⁹⁶ spesso è indispensabile in quanto permette al soggetto di accogliere positivamente anche l'esperienza più modesta e di considerarla valida e utile¹⁹⁷.

Talvolta, l'imbarazzo degli studenti era causato anche dal loro lavoro come se esso simboleggiasse miseria, mancanza di cultura e inferiorità del soggetto:

¹⁹¹ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1950-1951, *Diario delle lezioni*, pp. 6-7.

¹⁹² ASL, Registro di classe della maestra B. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1947-1948, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*.

¹⁹³ ASL, Registro di classe del maestro F. C., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1947-1948, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*.

¹⁹⁴ ASL, Registro di classe della maestra D. A. C., corso A+B maschile, Lucera, anno scolastico 1961-1962, *Diario delle lezioni*, p. 6.

¹⁹⁵ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A+B femminile, Lucera, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, pp. 6-7.

¹⁹⁶ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., p. 52.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

Durante il periodo dell'iscrizione, domandando la loro professione, uno di essi nel rispondermi "contadino" ha abbassato la testa e la voce; ho capito che riteneva la sua un'arte vile e ho parlato del lavoro umano, esaltando quello del contadino, che col suo lavoro procura il pane a tutta la nazione. [...] Quando si nomina la parola contadino nessuno arrossisce più¹⁹⁸.

Quello del contadino veniva considerato un lavoro ignobile e disumano a causa dell'enorme fatica, del basso compenso e della posizione subalterna. A confermare tale visione vi è l'appellativo *cafone* utilizzato in passato in Puglia per contraddistinguere colui che lavorava la terra. Un termine dispregiativo, dunque, che stava ad indicare non solo le condizioni misere in cui i contadini vivevano, ma anche la storia di individui «maltrattati dagli agrari, bastonati dai mazzieri di giolittiana memoria, trucidati dalle forze al servizio dei feudatari»¹⁹⁹.

Commovente è scoprire la cura e l'abilità con cui l'insegnante, dopo aver scorto tale imbarazzo nei volti e nei silenzi dei suoi alunni, l'ha subito trasformato in orgoglio e fierezza. «Il rispetto di sé è una condizione necessaria per migliorarsi»²⁰⁰.

Col termine "analfabeta", comunemente, si intende una persona che non sa leggere e scrivere, ma solo leggendo i racconti dei maestri si comprende quanta difficoltà e quanto sforzo comporti l'apprendimento di tali capacità:

Esse [le studentesse] sono ancora molto timide ma hanno molta volontà di imparare [...]. Nessuna, dico nessuna, sapeva come si tenesse la penna in mano. Ora scrivono quasi con disinvoltura²⁰¹.

Questi giovani trovandosi per la prima volta tra i banchi di scuola non erano all'altezza di tenere la penna in mano [...]. Un alunno mi ha detto che il sole girando intorno alla terra si sposta da levante a ponente, ho detto loro che non è il sole che gira intorno alla terra ma è questa che gira intorno al sole²⁰².

Sono presenti in questa prima sera, appena 9 alunni di cui alcuni prendono per la prima volta la penna in mano²⁰³.

La maggior parte dei presenti sono di prima. Essi non hanno la minima cognizione del leggere e dello scrivere. Sono molto duri ad apprendere²⁰⁴.

Gli alunni di 2^a non ancora riescono a leggere quello che scrivono²⁰⁵.

¹⁹⁸ ASL, Registro di classe della maestra F. E., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*.

¹⁹⁹ A. Arcomano, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, cit., p. 31.

²⁰⁰ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, cit., p. 65.

²⁰¹ ASL, Registro di classe della maestra P. D., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1947-1948, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*.

²⁰² ASL, Registro di classe della maestra G. P., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1950-1951, *Diario delle lezioni*, pp. 6-8.

²⁰³ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso A misto, Lucera, anno scolastico 1953-1954, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁰⁴ ASL, Registro di classe della maestra M. R., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1952-1953, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁰⁵ ASL, Registro di classe della maestra V. M., corso A misto, San Giusto, anno scolastico 1954-1955, *Diario delle lezioni*, p. 6.

*Molti alunni non sanno distinguere la ha verbo dalla a preposizione*²⁰⁶.

Grandi difficoltà si incontravano anche nel linguaggio orale, spesso caratterizzato da espressioni dialettali:

*Ci siamo intrattenute sulla traduzione delle frasi dal dialetto*²⁰⁷.

La diversa estrazione sociale orienta il soggetto verso forme di linguaggio diversificate. Massimo Baldacci, riprendendole da Bernstein, ne indica due: il codice ristretto e il codice elaborato. Il primo è composto da un lessico povero e da una sintassi rigida che impediscono l'elaborazione del significato della frase; il secondo si caratterizza per un lessico piuttosto ricco e per una sintassi articolata²⁰⁸. Entrambi i codici linguistici generano determinate *formae mentis* e differenti stili apprenditivi. La scuola generalmente utilizza il secondo codice, imponendo così all'alunno in possesso del codice ristretto non solo di cambiare linguaggio, ma anche le norme linguistiche assimilate. Questo cambiamento richiede tempi molto lunghi, a maggior ragione quando si tratta di adulti, e se l'insegnante non è in grado di guidare e supportare tale passaggio e, allo stesso tempo, di rendere comprensibile al soggetto il linguaggio elaborato scolastico, l'insuccesso sarà assicurato in quanto «il linguaggio verbale costituisce il principale *medium* didattico»²⁰⁹.

Ovviamente le difficoltà legate alla lingua italiana incidono anche sulle altre discipline:

*Aritmetica: correzioni dialettali nel contare*²¹⁰.

Ciò giustifica e legittima il primato che don Milani riservava alla “parola”.

«L'italiano insegnato (imposto) nella scuola [...] se poteva essere sostituit[o] dal dialetto nel discorso orale (molto frequentemente, addirittura la norma in ambiente rurale), non poteva essere evitat[o] nelle pratiche di scrittura»²¹¹. Eppure succedeva anche questo:

*Ho notato, in genere che gli alunni scrivono male, facendo molti errori d'ortografia, scrivendo persino parole dialettali*²¹².

Essere analfabeti, talvolta, significa anche non conoscere le regole comportamentali richieste da un contesto educativo formale:

*Nei primi giorni, avendo [...] dimenticato cosa fosse la scuola e la sua serietà, qualcuno voleva fumare*²¹³.

²⁰⁶ ASL, Registro di classe della maestra C. L., corso B+C misto, Lucera, anno scolastico 1965-1966, *Diario delle lezioni*, p. 8.

²⁰⁷ ASL, Registro di classe della maestra F. A., corso B femminile, Lucera, anno scolastico 1950-1951, *Diario delle lezioni*, p. 11.

²⁰⁸ Cfr. M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, cit. pp. 61-66.

²⁰⁹ Ivi, p. 57.

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ D. Marrone, *Scuola popolare e formazione degli adulti. L'esperienza di San Ferdinando di Puglia, 1947-1972*, cit., p. 2.

²¹² ASL, Registro di classe del maestro D. T. V., corso A+B maschile, Lucera, anno scolastico 1956-1957, *Diario delle lezioni*, p. 7.

*Gli alunni rivelano indisciplina e insofferenza alla vita scolastica*²¹⁴.

Per questo motivo il corretto comportamento scolastico era frequentemente oggetto di approfondimento da parte dei maestri:

*Cultura generale: il modo di stare in classe. Entrare ed uscire dall'aula senza disordine e senza chiasso. Il proprio posto in fila. Salire e scendere le scale ordinatamente. [...] Come si impugna la matita, uso del quaderno*²¹⁵.

L'analfabetismo, inoltre, può essere causato, e causare al tempo stesso, isolamento sociale. A confermarlo sono le parole di un maestro che nell'assegnare un tema chiese alla classe di descrivere un viaggio compiuto e si accorse che molti adulti non avevano mai lasciato il proprio paese:

*Noto che qualcuno non ha viaggiato mai, non si è recato neanche a Foggia, che dista da noi appena 18 km. A questi ho letto e spiegato un riassunto che poi essi hanno scritto*²¹⁶.

Significativo anche il racconto di due maestre, le quali scoprirono che alcuni dei loro studenti, pur essendo cattolici, non possedevano la prima comunione o non conoscevano i dieci comandamenti:

*Massima attenzione da parte degli alunni per la spiegazione di religione, e desiderio di alcuni di essi che non ancora hanno fatto la "Prima Comunione" a voler ricevere detto Sacramento*²¹⁷.

*Dopo la preghiera ho spiegato i comandamenti, ho visto con grande stupore che non ne conoscevano l'esistenza*²¹⁸.

Tutto ciò era aggravato dall'inconsapevolezza dell'importanza dell'istruzione soprattutto da parte di coloro che consideravano «*la scuola popolare solo come un piccolo svago serale*»²¹⁹ e mostravano «*apatia e disinteresse per le varie attività*»²²⁰.

La vita difficilmente offre una seconda chance o l'opportunità di tornare indietro per cambiare il proprio passato e di conseguenza il proprio presente e, talvolta, anche quando ci viene offerta non siamo in grado di attribuirle il giusto valore. Molti uomini e molte donne meridionali, abituati ormai

²¹³ ASL, Registro di classe della maestra F. E., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*.

²¹⁴ ASL, Registro di classe della maestra M. M. G., corso C misto, San Giusto, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 10.

²¹⁵ ASL, Registro di classe del maestro A. L., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1949-1950, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²¹⁶ ASL, Registro di classe del maestro M. E., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 13.

²¹⁷ ASL, Registro di classe della maestra M. A., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²¹⁸ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 15.

²¹⁹ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A+B femminile, Lucera, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²²⁰ ASL, Registro di classe della maestra D. S. C., corso A+B femminile, Lucera, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 6.

ad una vita di privazioni e sacrifici, non sentivano più il bisogno di cultura, di cui purtroppo avevano imparato a fare a meno:

Ho capito che bisogna convincere le famiglie, le quali pensano che sia una cosa inutile mandare i loro figli a scuola in età avanzata²²¹.

Purtroppo gli adulti, nella nostra regione, si iscrivono con volontà minima ai corsi popolari, man mano si allontanano con futili pretesti. Io penso che essi o non sono coscienti dell'inferiorità culturale e spirituale in cui vivono, o a scuola non trovano ciò che prima li aveva spinti a iscriversi²²².

Nei nostri paesi assistiamo ad un fenomeno molto strano. All'epoca dell'apertura della scuola grande è la massa dei giovani che accorrono ad iscriversi, man mano però essi si allontanano con pretesti tante volte futili. Ciò significa che essi o non hanno la coscienza della loro inferiorità, oppure non hanno trovato nella scuola quell'interesse che al principio li aveva spinti ad iscriversi²²³.

Utilizzando parole identiche le maestre ipotizzavano due cause dell'abbandono scolastico: una estrinseca, l'altra intrinseca all'allievo. Quella estrinseca era connessa alla scuola, o meglio all'insegnamento che, se non teneva in considerazione le reali esigenze degli alunni, risultava inefficace e inutile, quella intrinseca era connessa alla mancata consapevolezza della propria inferiorità culturale, dovuta anche all'assenza di capacità riflessive.

Al contrario però molti furono i maestri che constatarono un reale entusiasmo per l'apprendimento e la gioia e la soddisfazione degli iscritti nel momento in cui imparavano qualcosa di nuovo:

I miei alunni desideravano tanto imparare a scrivere il proprio nome: oggi li ho soddisfatti facendo ripetere a ciascuno e meccanicamente il proprio nome in quanto non conoscevano tutte le letterine. Presto hanno imparato e tutti sono rimasti contenti²²⁴.

Le alunne sono felicissime di scrivere e vogliono fare un dettato²²⁵.

La gioia degli alunni era legata soprattutto all'apprendimento della scrittura in quanto strumento che permetteva loro, per la prima volta, di lasciare un segno di sé. Inoltre «lo scritto si avvantaggia sulla parola perché dura di più e giunge più lontano»²²⁶.

Scriva Anna Lorenzetto:

²²¹ ASL, Registro di classe della maestra C. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1952,1953, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²²² ASL, Registro di classe della maestra C. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²²³ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²²⁴ ASL, Registro di classe della maestra M. L., corso A+B misto, Lucera, anno scolastico 1961-1962, *Diario delle lezioni*, p. 7.

²²⁵ ASL, Registro di classe della maestra D. G. A., corso C femminile, Lucera, anno scolastico 1964-1965, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²²⁶ A. Galimberti, *Il modello dello scritto come mezzo didattico*, in "Rassegna di pedagogia, Trimestrale di cultura pedagogica", a. XXXII nn. 2-3, p. 109.

Contrariamente a quanto comunemente si è portati a credere l'analfabeta adulto impara più facilmente a scrivere che non a leggere. L'adulto, come il bambino, ma con più ardore, con più costanza, quasi con rabbiosa passione, appena impara i segni dell'alfabeto e poi impara a comporre le parole, è capace di riempire quaderni a non finire [...]. Ama scrivere tutto. Ama il dettato, ama compiere frasi [...], ama soprattutto parole lunghe e complicate. Ama scrivere lettere vere e immaginarie a fidanzate e parenti veri o immaginari e finalmente, tra una frase copiata e una dettata, comincia a scrivere quello che realmente pensa [...].

Scrivere è fatica, è travaglio, e questo sforzo che il neo-alfabeta adulto fa per esprimere il proprio pensiero, per raccontare un fatto, è la fatica e il travaglio del seme che spacca la terra.

Un analfabeta può essere anche un abile parlatore nel Sud, dove l'eloquenza sembra essere il dono naturale delle genti, può anche essere [...] un narratore di frottole [...], un attore pieno di fantasia e di trovate; ma appena impara a scrivere, la sua scrittura sarà essenziale, rigorosa.

Mai verrebbe in mente ad un neo-alfabeta adulto, che ha da poco imparato a scrivere, o che da poco ha ritrovato la scrittura, mai verrebbe in mente a quest'uomo libero e al tempo stesso assorto nella più assoluta concentrazione, solitario e impenetrabile davanti alla pagina bianca del suo quaderno, di scrivere una falsità. La scrittura è sacra per lui.

Potranno essere fatti, pensieri, fantasie. Ma sono i suoi fatti, i suoi pensieri, le sue fantasie.

Per questo non è possibile decifrare i suoi sgorbi senza quell'intima commozione che suscitano le cose vere, sentite, faticate, vissute.

Questa è la sua voce, la sua vera voce, che oggi giunge a noi attraverso il messaggio della scrittura²²⁷.

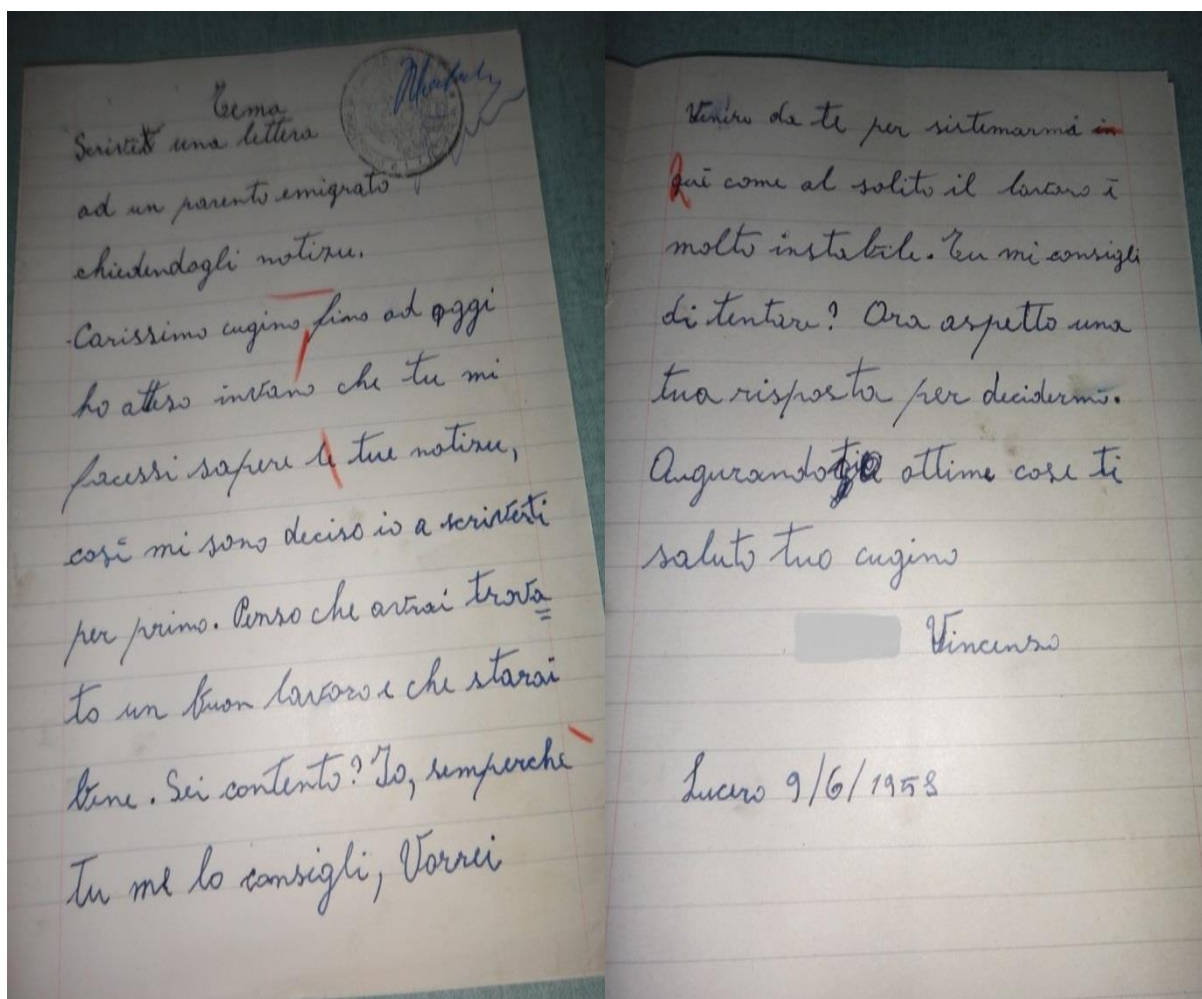


Figure 10 e 11: tema scritto da uno studente di Scuola popolare in occasione dell'esame di fine anno.
Fonte: ASL, Registro di classe della maestra O. A., anno scolastico 1957-1958.

²²⁷ A. Lorenzetto, *La scuola assente*, Laterza, Bari 1969, pp. 16-17.

3.3. *Conciliazione studio-lavoro: quando il desiderio di cultura vince sulla stanchezza*

Il periodo di attuazione dei corsi popolari e l'orario delle lezioni erano due elementi di fondamentale importanza nella Scuola popolare perché da essi dipendeva non solo la frequenza, ma anche l'attenzione degli alunni e la loro predisposizione ad apprendere. La scelta del calendario scolastico dunque doveva necessariamente adattarsi alle esigenze degli iscritti, poiché anche e soprattutto da esso dipendeva il loro successo e l'efficacia stessa della scuola.

Per quanto riguarda l'orario, i corsi si svolgevano di sera, generalmente per due ore: dalle 19.00 alle 21.00 nei mesi invernali e dalle 19.30 alle 21.30 nei mesi estivi, quando le giornate sono più lunghe e i lavori nei campi più intensi e prolungati²²⁸. L'orario poteva variare in base alle esigenze dell'utenza. Alcuni corsi nelle zone rurali, ad esempio, furono tenuti dalle 18.00 alle 21.30²²⁹.

Alla fine di ogni corso, nella relazione finale, veniva chiesto ai maestri quale fosse, secondo loro, il periodo più adeguato per lo svolgimento dei corsi.

La seguente tabella riporta le opinioni dei docenti a riguardo e il periodo effettivo in cui si attuarono i corsi.

Anno	Periodo in cui si attuarono i corsi	Periodo consigliato dai maestri
1947-1948	- Febbraio-giugno (3 corsi) - Marzo-giugno (7 corsi) - Aprile-giugno (1 corso) - Non indicato (4 corsi)	- Ottobre-aprile
1948-1949	- Febbraio-giugno (7 corsi) - Marzo-giugno (1 corso)	- Novembre-marzo (1 risposta) - Novembre-aprile (1 risposta) - Dicembre-aprile (1 risposta)
1949-1950	- Dicembre-maggio (10 corsi) - Dicembre-aprile (1 corso) - Novembre-maggio (2 corsi) - Gennaio-maggio (1 corso)	- Novembre-marzo (1 risposta) - Novembre-aprile (5 risposte) - Dicembre-aprile (4 risposte) - Dicembre-maggio (1 risposta)
1950-1951	- Novembre-aprile (15 corsi) - Novembre-maggio (1 corso) - Dicembre-aprile (1 corso)	- Ottobre-marzo (2 risposte) - Novembre-marzo (6 risposte) - Novembre-aprile (4 risposte) - Autunno-inverno (1 risposta) - Periodo invernale (1 risposta)
1951-1952	- Novembre-aprile (22 corsi) - Novembre-maggio (4 corsi)	- Ottobre-febbraio (1 risposta) - Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-luglio (1 risposta) - Novembre-aprile (14 risposte) - Autunno-inverno (1 risposta) - Periodo invernale (3 risposte)
1952-1953	- Dicembre-maggio (3 corsi) - Novembre-aprile (18 corsi)	- Ottobre-febbraio (1 risposta) - Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-aprile (1 risposta) - Autunno-inverno (3 risposte) - Autunno-primavera (2 risposte) - Inverno-primavera (2 risposte) - Novembre-aprile (11 risposte)
1953-1954	- Dicembre-aprile (1 corso) - Dicembre-maggio (8 corsi) - Novembre-aprile (13 corsi) - Novembre-maggio (3 corso)	- Ottobre-febbraio (1 risposta) - Ottobre-marzo (2 risposte) - Ottobre-aprile (1 risposta) - Novembre-marzo (7 risposte)

²²⁸ Cfr. ASL, Registro di classe del maestro G. G., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1947-1948.

²²⁹ Cfr. AS, Registro di classe della maestra L. C., corso A+B misto, San Giusto, anno scolastico 1957-1958; Registro di classe della maestra D. S. M. E., corso A+B misto, Berardinone, anno scolastico 1957-1958.

	- Non indicato (1 corso)	- Novembre-aprile (8 risposte) - Novembre-maggio (1 risposta) - Autunno-inverno-primavera (1 risposta)
1954-1955	- Novembre-aprile (4 corsi) - Novembre-maggio (4 corsi) - Novembre-giugno (1 corso) - Dicembre-giugno (1 corso) - Gennaio-giugno (1 corso)	- Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-aprile (2 risposte) - Novembre-aprile (6 risposte) - Periodo invernale (1 risposta)
1955-1956	- Novembre-maggio (tutti i corsi)	- Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-aprile (1 risposta) - Ottobre-maggio (1 risposta) - Novembre-aprile (2 risposte) - Novembre-maggio (8 risposte)
1956-1957	- Novembre-maggio (6 corsi) - Dicembre-giugno (1 corso) - Dicembre-luglio (1 corso)	- Ottobre-aprile (1 risposta) - Novembre-aprile (4 risposte) - Novembre-maggio (2 risposte)
1957-1958	- Ottobre-aprile (4 corsi) - Ottobre-maggio (1 corso) - Novembre-maggio (4 corsi) - Dicembre-giugno (1 corso) - Febbraio-giugno (1 corso)	- Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-aprile (5 risposte) - Novembre-aprile (2 risposte) - Novembre-marzo (1 risposta) - Novembre-maggio (1 risposta)
1958-1959	- Dicembre-giugno (10 corsi) - Gennaio-giugno (1 corso)	- Ottobre-aprile (4 risposte) - Ottobre-maggio (1 risposta) - Novembre-aprile (1 risposta) - Novembre-maggio (1 risposta)
1959-1960	- Dicembre-giugno (6 corsi) - Gennaio-giugno (2 corsi) - Gennaio-luglio (1 corso)	- Settembre-febbraio (1 risposta) - Ottobre-marzo (1 risposta) - Novembre-aprile (2 risposte) - Dicembre-giugno (1 risposta)
1960-1961	- Febbraio-dicembre (5 corsi) - Marzo-ottobre (1 corso) - Marzo-dicembre (5 corsi) - Aprile-dicembre (1 corso) - Ottobre-aprile (2 corsi) - Novembre-maggio (4 corsi) - Dicembre-giugno (5 corsi)	- Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-aprile (5 risposte) - Ottobre-giugno (1 risposta) - Novembre-aprile (1 risposta) - Novembre-maggio (3 risposte) - Dicembre-maggio (1 risposta) - Dicembre-giugno (1 risposta) - Gennaio-giugno (2 risposte) - Marzo-giugno (1 risposta) - Marzo-dicembre (1 risposta) - Periodo invernale (2 risposte) - Primavera-estate (1 risposta)
1961-1962	- Gennaio-marzo (1 corso) - Gennaio-giugno (26 corsi) - Febbraio-giugno (1 corso) - Febbraio-dicembre (2 corsi) - Maggio-dicembre (5 corsi) - Novembre-maggio (1 corso) - Dicembre-giugno (1 corso)	- Ottobre-marzo (2 risposte) - Ottobre-aprile (5 risposte) - Ottobre-maggio (2 risposte) - Novembre-aprile (8 risposte) - Novembre-maggio (3 risposte) - Dicembre-marzo (1 risposta) - Gennaio-maggio (1 risposta) - Gennaio-giugno (1 risposta) - Autunno-primavera (6 risposte) - Inverno-primavera (2 risposte) - Primavera (1 risposta) - Inverno (1 risposta) - Primavera-inverno (1 risposta)
1962-1963	- Maggio-dicembre (1 corso) - Novembre-maggio (3 corsi) - Dicembre-giugno (11 corsi) - Gennaio-giugno (5 corsi)	- Ottobre-aprile (4 risposte) - Ottobre-maggio (2 risposte) - Novembre-aprile (3 risposte) - Novembre-maggio (4 risposte) - Dicembre-aprile (3 risposte) - Gennaio-giugno (1 risposta)

		- Inverno-primavera (1 risposta) - Autunno-inverno (1 risposta) - Periodo invernale (1 risposta)
1963-1964	- Novembre-maggio (2 corsi) - Dicembre-maggio (1 corso) - Dicembre-giugno (8 corsi) - Gennaio-giugno (3 corsi)	- Ottobre-aprile (1 risposta) - Ottobre-maggio (1 risposta) - Novembre-maggio (5 risposte) - Dicembre-maggio (2 risposte) - Autunno-primavera (4 risposte) - Periodo invernale (1 risposta)
1964-1965	- Ottobre-aprile (1 corso) - Dicembre-maggio (5 corsi) - Dicembre-giugno (3 corsi)	- Ottobre-aprile (1 risposta) - Novembre-aprile (2 risposte) - Novembre-maggio (2 risposte) - Periodo invernale (2 risposte) - Autunno-primavera (2 risposte)
1965-1966	- Gennaio-luglio (5 corsi) - Febbraio-luglio (1 corso) - Novembre-maggio (1 corso)	- Ottobre-aprile (1 risposta) - Novembre-aprile (1 risposta) - Autunno-primavera (4 risposte)
1966-1967	- Gennaio-giugno (1 corso) - Dicembre-giugno (1 corso)	- Novembre-aprile (2 risposte)
1967-1968	- Ottobre-aprile (1 corso)	- Ottobre-aprile (1 risposta)
1969-1970	- Novembre-maggio (1 corso) - Dicembre-maggio (5 corsi)	- Novembre-aprile (2 risposte) - Dicembre-aprile (1 risposta) - Periodo invernale (2 risposte)
1970-1971	- Novembre-maggio (2 corsi) - Novembre 1970- novembre 1971 (1 corso) - Dicembre-giugno (1 corso) - Gennaio-giugno (1 corso)	- Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-aprile (2 risposte) - Novembre-aprile (1 risposta) - Novembre-maggio (1 risposta)
1971-1972	- Novembre-maggio (5 corsi) - Dicembre-giugno (2 corsi)	- Ottobre-marzo (4 risposte) - Ottobre-aprile (1 risposta) - Novembre-maggio (1 risposta)
1972-1973	- Novembre-maggio (3 corsi) - Dicembre-maggio (1 corso) - Dicembre-giugno (1 corso)	- Ottobre-marzo (2 risposte) - Ottobre-aprile (1 risposta) - Periodo invernale (2 risposte)
1973-1974	- Novembre-maggio (tutti i corsi)	- Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-aprile (2 risposte) - Novembre-maggio (2 risposte) - Periodo invernale (1 risposta)
1974-1975	- Novembre-maggio (8 corsi) - Dicembre-maggio (3 corsi)	- Ottobre-marzo (2 risposte) - Ottobre-aprile (1 risposta) - Ottobre-maggio (1 risposta) - Novembre-aprile (5 risposte) - Periodo invernale (1 risposta)
1975-1976	- Novembre-giugno (1 corso) - Dicembre-giugno (4 corsi) - Gennaio-giugno (2 corsi)	- Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-aprile (1 risposta) - Novembre-maggio (2 risposte) - Gennaio-giugno (1 risposta)
1976-1977	- Dicembre-giugno (3 corsi) - Gennaio-giugno (5 corsi)	- Ottobre-marzo (1 risposta) - Ottobre-aprile (1 risposta) - Novembre-marzo (1 risposta) - Novembre-maggio (2 risposte)
1977-1978	- Dicembre-maggio (6 corsi) - Gennaio-maggio (2 corsi)	- Ottobre-maggio (3 risposte) - Novembre-maggio (3 risposte)
1978-1979	- Febbraio-giugno (6 corsi) - Gennaio-giugno (1 corso)	- Ottobre-maggio (1 risposta)
1979-1980	- Dicembre-maggio (2 corsi) - Gennaio-maggio (2 corsi)	- Non indicato
1980-1981	- Dicembre-maggio (1 corso)	- Non indicato
1981-1982	- Gennaio-maggio (1 corso)	- Non indicato

Tabella 7: periodo di attuazione dei corsi.

Notiamo che nei primi due anni i corsi si attuarono nei mesi primaverili ed estivi (da febbraio/marzo a giugno), periodo del tutto inappropriato in quanto coincideva con la fase più intensa e più lunga dei lavori di campagna, ovviamente regolati dalle stagioni e dalle condizioni meteorologiche. Molte furono, infatti, le lamentele dei maestri e degli stessi alunni:

Ritengo [...] che non sia il periodo adatto per l'apertura ed il funzionamento del corso serale popolare perché già dall'Aprile prossimo si inizieranno i lavori di campagna che si protrarranno con aumentata intensità fin verso la fine di Giugno, e che, sebbene non comprometteranno la buona riuscita del Corso, ne ridurranno la capacità frequentativa [...]. Come avevo previsto [...] il numero degli alunni si è ridotto sempre più [...]. Per lo più sono rimasti quelli che, facilitati dal loro lavoro di artigiani, non hanno nessuna difficoltà a presentarsi alle lezioni, mentre per i contadini diverse sono le cause della loro defezione, mai dipesa però da mancanza di volontà. Anzi noto che spontaneamente vengono a giustificare la loro assenza dichiarando di dormire in campagna, e perciò nell'assoluta impossibilità di frequentare il corso, e specificando di tornare tardi e stanchi dalla campagna il che non consente loro di sottoporsi ad un lavoro mentale proprio in quelle ore che dovrebbero essere per loro di meritato riposo, perché poi di buon mattino prendono la via della campagna ricominciando il loro [...] estenuante lavoro [...]. Noto una nota di vivo rammarico nelle loro accorate parole per la forzata defezione, mentre più d'uno mi fa presente la necessità di aprire i corsi serali a tempo propizio, cioè in Ottobre-Novembre quando [...] le giornate sono più corte e le serate più lunghe. Opinione che del resto condivido pienamente, essendo sicuro che per tale periodo e fino alla fine di Aprile, vi sarà un'affluenza considerevolissima con conseguenti brillanti risultati²³⁰.

Questo corso, il primo istituito a Lucera, contò inizialmente settantotto iscritti. Solo trenta riuscirono a frequentare assiduamente e venti ad essere presenti agli esami. Dalle parole del maestro emerge il *rammarico* di coloro che non potevano frequentare ai quali, dunque, non si poteva imputare l'insuccesso scolastico e l'assenza agli esami, di cui invece colpevole fu la scuola stessa che, non rispondendo in maniera adeguata ai bisogni degli alunni, risultò per loro inefficace e improduttiva. Lo studio, come sottolineato dal docente, è un lavoro mentale complesso, per cui richiede condizioni psico-fisiche ottimali, o quanto meno accettabili, al fine di favorire concentrazione e attenzione. Un altro maestro scrisse:

Le giornate cominciano ad essere più lunghe e calde, i primi assenti per i lavori di campagna si verificano, si cerca di richiamarli attraverso gli avvisi, vengono quelli e se ne allontanano altri, ciò dispiace, in verità non dipende del tutto da loro, hanno le esigenze dei lavori²³¹.

Talvolta, dunque, gli assenti vennero richiamati con *avvisi* che potevano diventare per gli alunni un ulteriore motivo di sconforto e di fallimento poiché le incombenze lavorative, che assicuravano la sopravvivenza, indubbiamente, occupavano un posto di rilievo nella vita dei contadini rispetto alla cultura e alla scuola.

²³⁰ ASL, Registro di classe dal maestro G. G., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1947-1948, *Cronache di vita della scuola. Osservazione sugli alunni*.

²³¹ ASL, Registro di classe del maestro P. G., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1947-1948, *Cronache di vita della scuola. Osservazione sugli alunni*.

Dal 1949 al 1955 l'apertura dei corsi slittò ai mesi invernali e la chiusura ai mesi primaverili, infatti nei registri scompaiono o comunque diminuiscono le note di preoccupazione dei maestri.

Nonostante la maggior parte di questi ultimi consigliasse il periodo compreso tra ottobre/novembre e aprile, dal 1956 in poi spesso i corsi si chiusero a giugno, quindi per due o tre mesi (aprile-maggio-giugno) non favorirono una frequenza costante. Alcuni addirittura iniziarono nei mesi di marzo e maggio e si conclusero a ottobre e a dicembre. Ovviamente ciò incise molto sul rendimento degli alunni, come si legge in numerose pagine dei registri:

*Gli alunni oggi sono un po' distratti, sono stanchi e desiderano fare presto*²³².

*Gli alunni oggi sono un po' stanchi perché hanno molto lavorato; stanno ora seminando e non li ho affaticati*²³³.

*Noto delle assenze a causa del tempo buono, dato che tutti sono dei manovali e braccianti, ragion per cui vanno a lavorare per rimettere quanto non è stato possibile fare nei giorni di cattivo tempo. [...]. Alcuni sono assenti perché tornano molto tardi dal lavoro*²³⁴.

*Grandi sforzi e massimi progressi da questi giovani, dediti al lavoro dei campi e all'apprendimento di un mestiere, in considerazione soprattutto della loro stanchezza preminentemente fisica a causa di una giornata trascorsa in un lavoro estenuante, non si possono pretendere*²³⁵.

*Ho cercato di rendere le lezioni facili così da non aumentare la loro stanchezza, che si leggeva negli occhi che a stento stavano aperti*²³⁶.

Talvolta invece, sembrava che fossero gli stessi maestri a dimenticare le caratteristiche della Scuola popolare:

*Il profitto delle alunne non è del tutto soddisfacente, specialmente perché manca, almeno per alcune, lo studio effettuato a casa. Coloro che sono state da me rimproverate si sono scusate dicendo che dovevano accudire alle faccende domestiche. Essa hanno un po' esagerato ma nell'affermazione c'è anche un po' di verità*²³⁷.

Essendo svolto prevalentemente da adulti lavoratori lo studio doveva necessariamente concludersi in classe e non si poteva pretendere in alcun modo che esso si perpetuasse a casa. Il tempo extrascolastico era dedicato al lavoro. E ciò valeva anche per le casalinghe, impegnate tanto quanto gli uo-

²³² ASL, Registro di classe dalla maestra D. S. M. E., corso A+B misto, Berardinone, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 9.

²³³ ASL, Registro di classe dalla maestra P. L., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 7.

²³⁴ ASL, Registro di classe del maestro S. A., corso A+B maschile, Lucera, anno scolastico 1962-1963, *Diario delle lezioni*, p. 15.

²³⁵ ASL, Registro di classe del maestro G. S., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²³⁶ ASL, Registro di classe della maestra L. A., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazione sugli alunni*.

²³⁷ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A+B femminile, Lucera, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, pp. 8-9.

mini, perché occupate nei lavori domestici. Alcuni, magari più giovani, riuscivano anche a studiare a casa:

*Leggendo il diario di un mio alunno ho appreso che a casa sua fa tanti sforzi per imparare la lezione a memoria*²³⁸.

La motivazione e la voglia di imparare erano però tali che né la stanchezza né la fatica a cui gli adulti erano sottoposti quotidianamente riuscivano a vincere sul desiderio di cultura:

*Ho notato tra i presenti l'attaccamento allo studio, difatti alcuni si sono presentati a scuola più tardi dell'orario con i vestiti del lavoro ed hanno mostrato, sebbene stanchi, grande attenzione ed io ho lodato loro facendo notare che il lavoro nobilita l'uomo, quindi la divisa sudicia è per loro l'emblema del lavoro, del sacrificio e dell'attaccamento alla famiglia. Quanti fra gli assenti mi seguirebbero se non avessero il lavoro che li pressa. [...] Alcuni lavorano di notte, essi sono stati assidui nel venire in orario a scuola, fare la lezione ed andarsene un po' prima dell'uscita*²³⁹.

Scriva Anna Lorenzetto: «l'educazione permanente è nella scoperta del significato culturale del lavoro e nella riscoperta del significato della fatica nello studio»²⁴⁰.

Significativa anche la testimonianza di una maestra di un corso femminile:

A causa dei lavori agricoli alcune ragazze giungono tardi in paese dalla campagna e arrivano con ritardo a scuola. Niente però le vince: neppure la stanchezza di una giornata di lavoro. A volte vengono direttamente in classe così tutte madide di sudore come si trovano. Sono semplicemente encomiabili.

*Naturalmente io mi trattengo un po' di più essendo mio fermo intendimento premiare una tale assiduità e sì grande spirito di sacrificio*²⁴¹.

Commoventi sono le lodi rivolte da questa insegnante alle sue alunne. La strada che collegava il paese alla campagna si percorreva a piedi, due volte al giorno: all'alba per iniziare i lavori e alla sera per tornare a casa. Solo pochi fortunati si recavano nei campi con i carri. Immaginiamo dunque l'enorme sforzo compiuto da queste donne che, esauste a causa di una pesantissima giornata di lavoro e dopo aver percorso diversi chilometri a piedi, sceglievano di correre a scuola piuttosto che a casa a riposare.

Le caratteristiche di questa utenza fanno della Scuola popolare un'esperienza unica, mai più ripetuta nella storia e certamente assente nella società attuale.

²³⁸ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso B misto, Lucera, anno scolastico 1957-1978, *Diario delle lezioni*, p. 9.

²³⁹ ASL, Registro di classe della maestra L. A., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazione sugli alunni*.

²⁴⁰ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., p. 92.

²⁴¹ ASL, Registro di classe della maestra P. D., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1947-1948, *Cronache di vita della scuola. Osservazione sugli alunni*.

3.4. *Le condizioni di lavoro: locali fatiscenti e aule sgangherate*

Tra i fattori che ostacolarono il buon funzionamento della Scuola popolare locale e il lavoro degli insegnanti e degli alunni emerge con forza il problema delle strutture.

Come abbiamo spiegato nei paragrafi precedenti, le sedi dei corsi furono molteplici e differenti: edifici scolastici, parrocchie, locali degli enti, poderi e abitazioni private. Se da un lato la carenza di aule scolastiche venne sopperita dalla scelta di numerose sedi alternative, dall'altro lato tale scelta provocò non pochi disagi poiché non fu accompagnata dalla preoccupazione di migliorare la condizione dei locali rendendoli adeguati all'uso che se ne doveva fare. Ciò non fece altro che peggiorare l'andamento della scuola aggravando maggiormente lo svolgimento delle lezioni e rendendo difficoltoso e a volte impossibile lo studio degli alunni.

Molte sono le testimonianze presenti nei registri a riguardo:

Oggi ero davvero smarrita quando sono entrata in classe; quella non era, oh no e poi no, non era un'aula!

Era la vecchia sacrestia di una chiesa, polverosa, sudicia, piena di oggetti vecchi e sporchi, senza una finestra, senza banchi, senza sedie; vicino ai muri vecchi quadri rotti, delle immagini nascoste sotto un fitto strato di polvere.

Che impressione! Al centro, in piedi [...] le mie alunne [...]. L'aula era davvero poco accogliente²⁴².

Come può una persona imparare a scrivere senza banchi né penne? «Come può una scuola chiamare gli adulti a corsi di aggiornamento se non ha dove farli sedere?»²⁴³.

La stessa maestra, smarrita e impressionata di fronte a quell'aula vuota e sudicia, qualche giorno dopo scrisse:

La mia aula ha un aspetto migliore: è più pulita, munita di tavoli, di sedie e persino di calamai con penne.

Nei primi giorni la mancanza di questi attrezzi necessari rappresentava un grande inconveniente per tutto il futuro andamento della classe. Non sapevo davvero come rimediare. Mi hanno aiutata le stesse alunne.

A volte la vita insegna in pochi giorni quanto non potremmo apprendere in molti anni dai libri.

Queste alunne adulte potrebbero essere davvero oggetto di interessanti studi psicologici. Io non le avrei mai credute capaci di tanta indomita volontà e di tanto spirito di collaborazione con l'insegnante.

Mi sono venute incontro in mille modi per facilitare il mio compito. Mi è bastato far capire loro che non era bello né igienico far lezione in un'aula tanto «non aula» perché il giorno dopo trovassi tutto più in ordine, più pulito, più, direi quasi, accogliente.

E nei loro occhi c'era tanta felicità, quanta credevo potesse nascere solo nei bimbi.

Erano soddisfatte di avermi fatta contenta. Forse erano tornate anch'esse per un poco almeno, bambine²⁴⁴.

²⁴² ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1950-1951, *Diario delle lezioni*, pp. 6-7.

²⁴³ A. Arcomano, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, cit., p. 37.

L'ammirevole comportamento di queste donne rafforza più che mai il senso delle scuole popolari, poiché acquisire quel minimo di cultura che assicura all'individuo dignità in quanto essere umano risiede *in primis* nell'animo degli analfabeti e solo successivamente risponde ad un bisogno collettivo. Le alunne non attesero che lo Stato o l'ente provvedesse a farle studiare in condizioni accettabili, ma si adoperarono in prima persona per renderle tali e per cominciare il loro percorso di apprendimento con la *felicità* negli occhi e la *soddisfazione* nel cuore.

Anche gli edifici scolastici si dimostrarono inadeguati ad ospitare i corsi popolari. Questi ultimi, oltre ai comuni e imprescindibili materiali didattici, svolgendosi di sera, necessitavano indubbiamente di luce elettrica e di riscaldamento, che spesso venivano a mancare causando l'interruzione della lezione:

*La lezione è stata interrotta perché è venuta a mancare la corrente elettrica*²⁴⁵.

Era il mese di dicembre e la stessa maestra a distanza di qualche mese annotò nuovamente:

*È venuta a mancare la luce*²⁴⁶.

Divenne quasi una consuetudine bloccare le lezioni a causa di tali problemi tecnici:

*Per la mancanza di luce ieri sera non si è potuto fare scuola perciò le lezioni di ieri saranno svolte questa sera*²⁴⁷.

Posticipare e ripetere continuamente le lezioni comportava non solo il rischio di non terminare il programma e di privare gli alunni di conoscenze e competenze preziose, ma anche di creare stati d'animo negativi che andavano ad aumentare le mortificazioni dei maestri e la sfiducia degli studenti verso la scuola. Lo stato d'animo incide notevolmente, sia in negativo sia in positivo, sulle attività che il soggetto svolge, diminuendo o ampliando l'interesse verso di esse; di conseguenza sentimenti ed emozioni positive sono «la base delle motivazioni dell'apprendimento»²⁴⁸:

*Ho notato in questi ultimi giorni un miglioramento, soprattutto morale, negli alunni e un vivo interessamento per la scuola; ciò anche perché si è provveduto, già da una decina di giorni, per la luce con un impianto a gas; si può quindi lavorare con più comodità e con più tranquillità*²⁴⁹.

Al contrario le emozioni negative demotivano il soggetto compromettendo anche il successo in un determinato compito:

²⁴⁴ AS, Registro di classe della maestra R. C., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1950-1951, *Diario delle lezioni*, p. 9.

²⁴⁵ ASL, Registro di classe della maestra M. M. G., corso C femminile, Lucera, anno scolastico 1963-1964, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁴⁶ Ivi, *Diario delle lezioni*, p. 11.

²⁴⁷ ASL, Registro di classe della maestra D. S. C., corso A+B femminile, Lucera, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 9.

²⁴⁸ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1994, p. 166.

²⁴⁹ ASL, Registro di classe della maestra O. A., corso A misto, San Pietro in bagno, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 10.

*L'aula non offre; non c'è lavagna, né luce; gli alunni cercano di lavorare alla luce di un lume che uno di essi ha cura di portare*²⁵⁰.

*È già buio e il lume a petrolio non fa abbastanza luce*²⁵¹.

Le difficoltà che un analfabeta “adulto” è chiamato a superare per imparare a leggere e a scrivere sono già alquanto significative. Egli deve entrare in contatto con informazioni nuove e del tutto sconosciute; deve comprenderle, farle proprie e metterle in pratica, modificando al tempo stesso i propri abiti mentali; deve prendere “confidenza” con strumenti (penne, matite, quaderni, libri, ecc.) estranei o completamente differenti da quelli che è abituato ad utilizzare (zappa, falce, ecc.). E anche se oggi può sembrare banale e scontato, l'utilizzo di tali materiali richiede comunque esercizio e manualità. Non a caso solo dopo alcune lezioni gli alunni impararono a tenere una penna in mano. L'analfabeta deve inoltre modificare il proprio linguaggio, e cosa assai più complessa, il proprio modo di pensare; deve, ancora, imparare a vivere in un ambiente nuovo, che corrisponde al mondo della comunicazione oggettiva, del quale si inizia a far parte nel momento in cui si impara il linguaggio scritto²⁵². Deve imparare ad offrire il suo contributo, ormai da persona autonoma e consapevole, alla società e alla storia.

Non è possibile affrontare tutte queste difficoltà in assenza delle giuste condizioni psico-fisiche. Come può una persona imparare a “riflettere” se è completamente concentrato sul freddo avvertito dal suo corpo? Come può imparare a distinguere le lettere se la stanza è illuminata soltanto da una debole luce o se è addirittura buia?

Alla luce di tali riflessioni, dunque, quelli che oggi possono sembrare dei facili e piccoli traguardi raggiunti durante l'infanzia, e che poi, in età adulta, si trasformano addirittura in azioni meccaniche e abitudinarie, come scrivere una lettera o saper leggere un libro, devono essere considerati dei grandi successi e motivo d'orgoglio per gli analfabeti della Scuola popolare.

3.5. *I corsi rurali*

Le zone rurali del Mezzogiorno non hanno mai potuto godere di un'adeguata azione educativa. La mancanza di edifici scolastici, accanto alle precarie condizioni di vita che imponevano alla popolazione di dedicarsi esclusivamente al lavoro fin dalla più tenera età, nonché l'isolamento geografico che non permetteva agli insegnanti di raggiungere gli abitanti del luogo, che a loro volta vivevano spesso in poderi e abitazioni distanti le une dalle altre, rappresentano i principali fattori che non hanno favorito il progresso culturale e sociale delle campagne meridionali.

La Scuola popolare, pertanto, rappresentò una svolta per il sistema educativo rurale e in particolar modo per l'educazione di giovani e adulti che, avendo ormai abbandonato la scuola da tempo, non vi sarebbero mai tornati spontaneamente.

Da qui è possibile delineare la prima differenza tra i corsi popolari rurali e quelli urbani, dissimili sotto vari aspetti.

²⁵⁰ Ivi, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁵¹ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 11.

²⁵² Cfr. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., pp. 96-97.

A differenza della città, dove l'iscrizione della maggior parte degli adulti²⁵³ era il frutto di una scelta spontanea e autonoma, in campagna, per poter avviare il corso popolare, era necessario innanzitutto "reclutare"²⁵⁴ la scolaresca. A volte erano gli enti privati ad inviare i giovani a scuola, come ad esempio avvenne con l'Ente Riforma Fondiaria, grazie al quale molti figli di assegnatari ricevettero un'istruzione²⁵⁵. Altre volte, invece, erano proprio i maestri ad andare di podere in podere per spiegare alle famiglie l'importanza dell'istruzione e i vantaggi che avrebbero ottenuto dalla scuola e per invitare tutti alla frequenza. Si assisteva dunque ad una vera e propria opera di promozione della cultura. Ciò è testimoniato nei registri:

*Giro per i poderi per l'iscrizione. Visita alla scuola, sita [...] in un podere. [...] Primi incontri con gli alunni e con le loro famiglie*²⁵⁶.

Si noti, a differenza dei corsi urbani, l'attenzione qui riservata alla famiglia, o meglio, la necessità di creare con essa un rapporto di reciproca fiducia e di attiva collaborazione.

Mi sono trasferita [a San Giusto²⁵⁷] per prendere i primi contatti con gli esponenti dell'Ente [Riforma Fondiaria].

E ancora:

*Ho visitato numerosi poderi per invitare i rispettivi capi-famiglia a mandare da domani sera ad iscriversi al corso i loro figlioli che abbiano già conseguita la licenza della quinta elementare. Mi sono incontrata con alcuni ragazzi che mi hanno dimostrato tutto il loro entusiasmo per l'istituzione del corso*²⁵⁸.

Un'esigenza, quella della cooperazione tra scuola²⁵⁹ e famiglia, ancora più marcata in questa seconda testimonianza, nella quale leggiamo che il maestro si rivolse direttamente ai capi-famiglia piuttosto che ai futuri corsisti, come a far intendere che l'iscrizione dei giovani alla Scuola popolare sarebbe dipesa esclusivamente dall'approvazione ottenuta o meno dalla figura paterna. Da qui possiamo desumere che nelle campagne locali vigeva un'impostazione familiare di tipo tradizionale, secondo la quale le decisioni più importanti spettavano al padre²⁶⁰.

È importante sottolineare, inoltre, che di solito il maestro delle scuole rurali non era nativo del luogo, ma era inviato dall'ente promotore del corso, pertanto estraneo alla popolazione, ai suoi usi e ai suoi costumi. Quindi doveva possedere competenze comunicative efficaci, e una spiccata capacità di os-

²⁵³ Tale precisazione è necessaria perché, anche in città, spesso era l'insegnante ad invitare gli adulti a frequentare la scuola, non sempre avvertita come un'esigenza. Informazione questa fornita nel corso delle interviste somministrate alle ex maestre della Scuola popolare locale (vd. capitolo IV).

²⁵⁴ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra M. M. G., corso C misto, San Giusto, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁵⁵ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra F. R., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1952-1953.

²⁵⁶ ASL, Registro di classe della maestra O. A., corso A misto, San Pietro in bagno, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁵⁷ Frazione rurale della città di Lucera distante 11,55 km dalla città.

²⁵⁸ ASL, Registro di classe della maestra M. M. G., corso C misto, San Giusto, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁵⁹ Per "scuola" ovviamente si intende la sola figura del maestro.

²⁶⁰ Cfr. A. M. Volpicella, *La famiglia. Una realtà complessa*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.

servazione per comprendere la mentalità del luogo e per avvicinarsi ai contadini con sensibilità e profondo rispetto verso le loro tradizioni e credenze, facendosi accogliere e accettare, piuttosto che imporsi. Solo così avrebbe ottenuto la fiducia e la stima essenziali per il raggiungimento del suo obiettivo.

D'altra parte i sentimenti del maestro maritano la medesima attenzione riservata alle emozioni della popolazione, perché non erano affatto rari il senso di smarrimento, il timore e la solitudine avvertiti al primo contatto con una comunità profondamente distante dalla propria. Infatti «uno degli aspetti più negativi della situazione scolastica meridionale è la condizione di isolamento e di esasperato individualismo in cui l'insegnante è ridotto a lavorare»²⁶¹. Ad allontanare il maestro dalla comunità in cui era "costretto" a risiedere non erano solo le tradizioni locali, ma soprattutto la distanza culturale e intellettuale che caratterizzava il primo come un soggetto razionale, istruito e in grado di comprendere il mondo dal punto di vista storico-sociale, e la seconda come un collettività fondata – talvolta – su credenze folkloristiche e religiose, e incapace di fronteggiare le trasformazioni storiche e sociali. D'altronde il ruolo del docente, consisteva proprio nell'offrire agli analfabeti e ai semianalfabeti gli strumenti per comprendere ed affrontare il mondo circostante.

La seguente citazione testimonia tale distanza, ma allo stesso tempo il grande senso di ospitalità e di accoglienza dimostrato dalla popolazione rurale di Centrogallo²⁶²:

Al primo entrare in un ambiente di campagna si sente quel certocchè di smarrimento soprattutto se non si ha nessuna conoscenza.

*È esso uno smarrimento che potremmo definire apparente perché, essendo la gente di campagna di gran lunga più modesta di quella di città, sia in relazione ai costumi, che in relazione alle abitudini, si ha subito quell'accoglienza cordiale che mette il forestiero nella sua condizione migliore [...]. Il primo incontro con gli alunni non ha presentato motivi di diffidenza, ma si è notata subito quella cordialità e quella familiarità propria della gente semplice di campagna. Le condizioni intellettive degli alunni lasciano alquanto a desiderare, e ciò soprattutto se si tiene presente che trattasi di gente adulta che ha perduta la familiarità e il contatto con l'ambiente scolastico sin da tenera età: e ciò, si comprende benissimo, causa le condizioni del luogo. Comunque ho notato in essi una buona volontà di apprendere*²⁶³.

La differenza con la città emerge sia in positivo, grazie alla semplicità e alla cordialità che contraddistinguono la gente di campagna, sia in negativo, considerate le *condizioni del luogo*, sicuramente misere e arretrate, e la preparazione scolastica degli individui, che *lasciava alquanto a desiderare*.

Non è raro inoltre trovare nei registri cenni relativi all'"*insofferenza alla vita scolastica*"²⁶⁴ mostrata dagli alunni di tali corsi, le loro enormi "*lacune in matematica e grammatica*"²⁶⁵, nonché la loro mancanza di igiene e di pulizia personale in quanto andavano a scuola "*sudici*"²⁶⁶.

²⁶¹ N. Imbimbo, *Le condizioni di lavoro degli insegnanti*, in "Riforma della scuola", a. 22 nn. 6-7, giugno-luglio 1976, p. 30.

²⁶² Località rurale sita a pochi km dalla città di Lucera.

²⁶³ ASL, Registro di classe del maestro G. M., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1959-1960, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁶⁴ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra M. M. G., corso C misto, San Giusto, anno scolastico 1955-1956.

²⁶⁵ *Ibidem*.

²⁶⁶ *Ibidem*.

Altro elemento di grande ostacolo per il buon funzionamento dei corsi popolari rurali fu costituito dalle fatiscenti condizioni in cui versavano i locali e le aule, dall'ampia distanza tra scuola e poderi e dalle condizioni metereologiche che rendevano le strade del luogo impraticabili:

A causa dell'abbondante neve che è caduta in questa zona [Palmori] l'andamento delle lezioni ha avuto arresto²⁶⁷.

Insegno a San Giusto. Numerosi sono i ragazzi ma l'aula non ha luce elettrica²⁶⁸.

Si è diffusa la voce che tra qualche giorno ci sarà la luce nelle campagne dell'Ente. Quindi ho fatto capire l'importanza dell'elettricità per i contadini [...]. Manca un vetro nella scuola e tira vento, la luce a gas si accende e si spegne. C'è un po' di scompiglio. [...] Fa molto freddo. L'aula è senza vetro e la stufa non si è accesa²⁶⁹.

Gli alunni sono pochi, fa freddo e i poderi sono lontani [...]. Il tempo è ancora brutto, anche la strada per i poderi diventa impraticabile. [...]. Dettato breve perché il tempo non è buono ed è perciò già buio e il lume a petrolio non basta. [...]. Oggi il tempo è proprio brutto la strada è tutto un pantano [...]. Tutti hanno fatto un tema e hanno parlato del tempo e della piena che c'è stata al fiumicello che attraversa i poderi²⁷⁰.

Non è difficile immaginare quanto tutto ciò potesse arrecare danni all'insegnamento e diventare motivo di sconforto per il maestro e per gli stessi alunni. Tali impedimenti erano talmente frequenti da divenire perfino oggetto dei temi ed esercitazioni scolastiche, come avvenne in questo corso di Centrogallo.

Ammirevole in questi casi fu la dedizione degli insegnanti che, non solo si trasferirono in campagna per assicurare il corretto funzionamento dei corsi, ma che seppero affrontare e resistere alle molteplici difficoltà tanto da trasformarle in fonti d'apprendimento.

Inoltre, spesso, dopo la lezione scolastica ospitavano nella proprie case donne che non potevano frequentare insieme agli altri a causa dei pesanti orari lavorativi o perché troppo distanti dalla scuola, garantendo loro la possibilità di conseguire la licenza elementare:

L'alunna T. L. non ha frequentato la scuola serale, perché distante dal centro riforma e per l'ora di ritorno a casa²⁷¹.

²⁶⁷ ASL, Registro di classe della maestra P. T., corso B+C misto, Palmori, anno scolastico 1962-1963, *Diario delle lezioni*, p. 10.

²⁶⁸ ASL, Registro di classe della maestra L. C., corso A+B maschile, San Giusto, anno scolastico 1956-1957, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁶⁹ ASL, Registro di classe della maestra D. S. M. E., corso A+B misto, Berardinone, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, pp. 10-17.

²⁷⁰ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 15.

²⁷¹ ASL, Registro di classe della maestra D. S. M. E., corso A+B misto, Berardinone, anno scolastico 1957-1958, *Annotazioni*.

*Sono venute [...] due ragazze dicendo che vorrebbero imparare a leggere e scrivere, ma non possono venire così tardi. Siccome risiedo qui, a San Giusto, le farò venire a casa mia e si presenteranno solo per gli esami*²⁷².

Una nota di merito, dunque, ai maestri dei corsi rurali, che in tal modo dimostrarono di credere realmente nel loro lavoro e nell'immenso valore dell'istruzione e della cultura.

3.6. Una scuola "su misura" dell'allievo

L'ampia eterogeneità dell'utenza della Scuola popolare richiedeva all'insegnante di conoscere *in primis* le esigenze degli alunni, i loro interessi, le loro esperienze pregresse e il loro livello culturale per potervi adattare, in un secondo momento, il programma e l'insegnamento così da porre al centro del processo educativo il soggetto. Solo in tal modo questo tipo di scuola sarebbe stato utile ed efficace. Tutti i maestri – o quasi tutti – si dimostrarono attenti a tale esigenza e prima di iniziare un corso dedicarono ampio spazio alla conoscenza dei propri allievi:

*Spero di poter presto conoscere le condizioni di ogni singolo alunno, quindi acquistare la capacità di giudicare con sicura competenza il progresso degli alunni e compiere quegli adattamenti e prendere quelle iniziative che le caratteristiche specifiche dei singoli soggetti richiedono*²⁷³.

Per conoscere gli alunni, molti insegnanti si affidarono al dialogo:

*Inizio il lavoro delle conversazioni che occupa un posto importantissimo non solo per la conoscenza che procura ma per la pratica del linguaggio [e] per conoscere le ragazze*²⁷⁴.

*Ho davanti un numero discreto di alunni, eterogenei per età e per formazione; cerco quindi, tramite conversazioni su argomenti di attualità, di saggiarne la diversità di cultura per formare dei gruppi più o meno omogenei*²⁷⁵.

Quasi in tutti i registri emerge la pratica didattica dei gruppi «come soluzione atta a massimizzare l'adattamento dell'istruzione tramite la realizzazione di un certo grado di omogeneità dell'utenza»²⁷⁶. I gruppi formati dai docenti furono sempre caratterizzati dall'omogeneità del livello culturale dei componenti, ma solo in alcuni casi furono temporanei e mutevoli²⁷⁷. Secondo Massimo Baldacci il modello dei gruppi fissi risulta meno produttivo poiché, basandosi sulla validità della valutazione iniziale, rischia di sottovalutare o sopravvalutare le capacità dei singoli alunni, che pertanto verranno collocati nei gruppi sbagliati²⁷⁸.

²⁷² ASL, Registro di classe della maestra L. C., corso A+B misto, San Giusto, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁷³ ASL, Registro di classe della maestra M. R., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*, p. 22.

²⁷⁴ ASL, Registro di classe della maestra G. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1953-1954, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁷⁵ ASL, Registro di classe della maestra M. P., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁷⁶ M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, cit., p. 159.

²⁷⁷ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra F. E., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1949-1950.

²⁷⁸ M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, cit., p. 160.

L'adattabilità dell'insegnamento, seppur essenziale con individui di ogni età, diviene imprescindibile con gli adulti, in quanto «elemento costitutivo e fondamentale di una progettazione formativa che vuole essere anche orientativa»²⁷⁹:

*È vero che gli adulti sono in genere chiusi e poco [disponibili] ad aprire il loro animo, ma hanno anche un po' di esperienza della vita a contatto del mondo in cui vivono. Quindi tocca a me interessarmi ai loro bisogni materiali e spirituali, conquistare la loro fiducia, levigare le loro anime e guidarli a capire, imparare e migliorare*²⁸⁰.

Inoltre le motivazioni per cui un adulto sceglie di “studiare” scaturiscono da bisogni concreti e l'aveva ben compreso questa maestra:

L'adulto va considerato in maniera ben diversa dal fanciullo. Tutti hanno in qualsiasi età l'ansia di apprendere, il bambino di pochi anni ci assedia con i suoi «perché», l'anziano e anche i vecchi, nonostante gli anni, non rinunciano alle fatiche dei viaggi, alle letture, alla frequenza dei corsi straordinari, pur sapendo della brevità della vita che loro rimane. È necessario che io mi renda conto della natura dei desideri che spingono gli adulti verso la scuola, tenendo presente che a quei desideri corrispondono certamente dei bisogni. Non si possono separare i bisogni pratici da quelli ideali. In realtà entrambi sorgono in noi da un motivo comune: quello di un completamento dei poteri della persona.

*Perciò è necessario conoscere l'animo, la figura psichica dell'adulto che si fa scolaro volontariamente*²⁸¹.

Si tratta di quella che Duccio Demetrio definisce “intenzionalità anagogica”²⁸², intesa come la volontà, il desiderio dell'adulto di intraprendere un percorso di apprendimento in vista di un miglioramento della propria persona da più punti di vista: lavorativo, sociale, psicologico, ecc.

L'idea di un “miglioramento” inoltre riporta alle esperienze pregresse, in quanto implica il perfezionamento di qualcosa che è già presente nell'individuo e che deve essere ampliato e arricchito. Da qui l'esigenza di partire dalla vita pratica:

*Spiegando lo svolgimento di un facile problema mi è stato possibile, attraverso domande e chiarimenti, ricollegarli alla vita pratica formulando diversi esempi sul commercio [...], sull'industria, ecc. [...]. In base a ciò ho potuto notare che essi seguono le mie spiegazioni e cercano di progredire nello studio, non solo per ampliare la loro cultura, ma per poter affrontare un avvenire*²⁸³.

E ancora:

²⁷⁹ I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, cit., pp. 80-81.

²⁸⁰ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A+B femminile, Lucera, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 10.

²⁸¹ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 7.

²⁸² D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti* (1997), Laterza, Roma-Bari, 2003, pp. 21-22.

²⁸³ ASL, Registro di classe della maestra M. R., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola, osservazioni sugli alunni*, p. 26.

*Ho notato che la maggior parte della scolaresca ha scritto bene e che, da questa sera, vedendo in esso un gran miglioramento e volontà nel seguirmi farò scrivere sempre delle composizioni su cose vere, reali*²⁸⁴.

L'adulto, come pure il bambino, «ha continuamente bisogno di trovare e dare senso a tutto ciò che entra a far parte del “essere-nel-mondo”»²⁸⁵, e poiché ogni sapere deriva sempre da un'esperienza, occorre trasformare quest'ultima in una chiave di lettura del mondo e in una fonte da cui partire per produrre nuove conoscenze e nuove competenze. Se ciò che si insegna è astratto e non riconducibile alla vita concreta anche l'apprendimento risulterà tale e di conseguenza inutile e improduttivo, in quanto il soggetto non potrà tradurlo in azione e non ne potrà far tesoro quando se ne manifesterà il bisogno. Per questo motivo nella Scuola popolare i docenti lasciarono che le conversazioni fossero promosse dagli stessi alunni²⁸⁶ e dunque connesse ad interessi reali e concreti.

Ancora, il concetto di miglioramento rimanda anche alla capacità di saper imparare dai propri errori trasformandoli in fonte di apprendimento ulteriore. Non a caso alcuni maestri considerarono profondamente efficace il *sistema dell'autocorrezione*²⁸⁷, elaborando in tal modo una “didattica dell'errore”²⁸⁸ che facesse dell'apprendimento un vero e proprio percorso di ricerca.

Non mancarono, tuttavia, insegnanti che mostrarono inesperienza nel campo dell'educazione degli adulti e poca attenzione nei confronti di ciò che essa designa ovvero «tutto quanto concerne le esperienze»²⁸⁹:

*Bisogna distruggere l'educazione ricevuta negli ambienti in cui vivono, e levarle con la mente e lo spirito, far conoscere loro il sano, il bello, il buono della vita, per far sì che esse domani, saranno le madri, le vere e sante educatrici della generazione italiana*²⁹⁰.

Pretendere di “distruggere” l'educazione pregressa di un soggetto è l'atto più diseducativo che un insegnante possa compiere. Significa annullare il soggetto stesso, la sua identità, le sue relazioni, il suo contesto familiare e sociale, il suo mondo. Un didattica realmente in grado di rispettare la persona e l'allievo saprà, invece, promuovere lo sviluppo di nuove conoscenze e competenze salvaguardando e potenziando allo stesso tempo quelle già possedute.

La scarsa attenzione riservata all'età dell'utenza della Scuola popolare emerge anche in un altro registro nel quale la maestra scrisse:

*Dopo aver preso visione del programma della scuola diurna, lo adatterò in maniera adeguata al livello intellettuale dei miei alunni*²⁹¹.

²⁸⁴ ASL, Registro di classe della maestra G. G., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, pp. 10-17.

²⁸⁵ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna 2011, p. 69.

²⁸⁶ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra D. M. A., corso B femminile, Lucera, anno scolastico 1953-1954; Registro di classe della maestra D. S. C., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1953-1954.

²⁸⁷ Cfr. ASL, Registro di classe del maestro G. A., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949; Registro di classe della maestra G. P., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1950-1951.

²⁸⁸ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 42.

²⁸⁹ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma 1998, p. 45.

²⁹⁰ ASL, Registro di classe della maestra C. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 7.

I corsi popolari, sebbene tesi ad alfabetizzare e quindi a fornire i saperi elementari, erano dotati di programmi propri, distinti da quelli delle scuole destinate all'infanzia. Pertanto utilizzare i programmi della scuola diurna significava non solo eliminare dall'insegnamento tutte quelle nozioni e quelle abilità connesse al mondo adulto e professionale, ma soprattutto banalizzare lo studio e staccarlo dagli interessi degli alunni che si aveva di fronte. Fortunatamente ciò avvenne in pochissimi casi, mentre nella quasi totalità dei corsi i docenti dedicarono moltissime lezioni allo studio delle assicurazioni sociali, al rapporto tra lavoratori e datori di lavoro, alle leggi e alle previdenze a favore e a tutela dei lavoratori, al libretto di lavoro, all'importanza della vita associata. Si discuteva di malattie e infortuni sul lavoro, di diritto di sciopero, di diritto ad ottenere la disoccupazione, ecc. Si spiegava come compilare un telegramma, una domanda di lavoro al direttore di un'azienda, un vaglia postale, una ricevuta di pagamento, ecc.²⁹². Oppure si prescrivevano norme civili e morali, come la modalità di apparecchiatura della tavola nel caso di una classe femminile costituita per lo più da cameriere²⁹³. Non mancarono inoltre lezioni di agraria, connesse alla attività produttiva locale²⁹⁴ e alla professione più comune degli iscritti, ovvero quella del contadino:

*Fanno la prima lezione di agraria. Vedo che essi sono molto esperti nella conoscenza di essa perché sono quasi tutti contadini*²⁹⁵.

*Poiché nei poderi è in corso la raccolta delle olive ho dato loro molte notizie utili relative alla coltivazione di questo albero e poi riallacciandomi al Vangelo ho spiegato di che cosa l'olivo è simbolo*²⁹⁶.

Nella relazione finale, che i docenti erano tenuti a compilare a fine corso, si chiedeva anche se si fossero tenute in considerazione le particolari esigenze degli alunni. In 305 casi la risposta fu affermativa²⁹⁷, e un maestro tenne anche a specificare che «non se ne può fare a meno»²⁹⁸, molti docenti non diedero nessuna risposta²⁹⁹ e solo uno scrisse «No»³⁰⁰.

L'intento che si prefiggeva la Scuola popolare, l'abbiamo più ripetuto più volte, accanto a quello di alfabetizzare era quello di formare un uomo consapevole dei suoi diritti e doveri di cittadino e lavoratore, pertanto anche all'insegnamento dell'*educazione civica* e dell'*educazione morale* venne riservato un ruolo primario. Alla prima fanno riferimento le molteplici lezioni dedicate allo studio della Costituzione italiana, del sistema politico del Paese, dei diritti e doveri del cittadino, delle «modalità con cui si elegge il sindaco e la giunta comunale», ecc.³⁰¹. Nella seconda rientrano le

²⁹¹ ASL, Registro di classe della maestra F. R., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1950-1951, *Diario delle lezioni*, p. 6.

²⁹² ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.

²⁹³ ASL, Registro di classe della maestra D. S. C., corso A+B femminile, Lucera, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, p. 9.

²⁹⁴ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra P. T., corso B+C misto, Palmori, anno scolastico 1962-1963.

²⁹⁵ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso C maschile, Lucera, anno scolastico 1953-1954, *Diario delle lezioni*, p. 9.

²⁹⁶ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 9.

²⁹⁷ ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.

²⁹⁸ ASL, Registro di classe del maestro P. F. A., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1957-1958, *Relazione finale*.

²⁹⁹ I registri dell'anno 1947-1948, quelli dei paesi del Subappennino e quelli degli ultimi quattro anni sono leggermente differenti dagli altri e non contengono uno spazio dedicato a tali domande.

³⁰⁰ ASL, Registro di classe della maestra F. R., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Relazione finale*.

³⁰¹ ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.

conversazioni dedicate al rispetto di sé e dell'altro, ai doveri genitoriali, alla famiglia, al rispetto dell'ambiente e della natura, all'elevazione morale dei sentimenti, ai valori etici dell'essere umano, e infine anche quelle dedicate alla pulizia e all'igiene personale³⁰².

Significative a tal proposito sono le parole della maestra M. R.:

Questa sera mentre i miei alunni sono intenti a svolgere facili operazioni ho cercato di pensare come riuscire a creare nella scuola un'atmosfera nella quale l'alunno possa respirare per così dire l'educazione. Ho quindi pensato che per creare quest'atmosfera educativa sia necessario dare per base a tutta la mia attività nozioni di verità e di giustizia, sforzandomi di liberare l'alunno da tutto ciò che offende l'educazione, quindi dare il buon esempio³⁰³.

Le lezioni vennero spesso arricchite e completate da attività ricreative, artistiche, sportive e turistiche, ricche di «sollecitazioni cognitive, emotive e sociali»³⁰⁴. Esse tuttavia non vennero considerate vere e proprie materie d'insegnamento, ma attività complementari. Tale caratteristica rimanda alla «scuola serena» di Lombardo Radice, «una scuola di tipo attivistico che poneva al centro non tanto il lavoro manuale, quanto l'espressione artistica» intesa come forma di auto-espressione³⁰⁵.

La relazione finale conteneva anche una domanda inerente a tali attività³⁰⁶. Secondo le risposte presenti nei registri, in 139 casi i maestri svolsero attività ricreativa; in 36 casi quella sportiva, in 34 quella artistica e in 4 quella turistica. Si devono aggiungere inoltre altre 3 risposte che fanno riferimento a passeggiate³⁰⁷ e gite scolastiche³⁰⁸, che dunque potevano rientrare sia nelle attività ricreative sia in quelle turistiche; una risposta in cui il docente scrisse solo «alcune»³⁰⁹ senza specificarne la natura, e altre 2 risposte indicanti «lezioni morali e civili»³¹⁰ e «lezioni di agraria»³¹¹. Sei docenti dichiararono di non aver svolto «nessuna»³¹² di tali attività e negli altri casi non scrissero nulla.

Sebbene tali risposte siano prive di una descrizione dettagliata, essa si può ritrovare nei *Diari delle lezioni*. Uno di essi fa riferimento ad «*esercizi facili tra i banchi di educazione fisica per 10 minuti*,

³⁰² *Ibidem.*

³⁰³ ASL, Registro di classe della maestra M. R., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*, p. 27.

³⁰⁴ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, cit., p. 151.

³⁰⁵ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 49.

³⁰⁶ Quale attività complementare all'insegnamento è stata attuata? (ricreativa, sportiva, artistica, turistica)? (Cfr. ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.).

³⁰⁷ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra P. R., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1950-1951; Registro di classe della maestra S. M., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1950-1951; Registro di classe della maestra S. M., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952.

³⁰⁸ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra P. R., corso B femminile, Lucera, anno scolastico 1950-1951.

³⁰⁹ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra S. C., corso A+B misto, San Pietro in bagno, anno scolastico 1956-1957, *Relazione finale*.

³¹⁰ Cfr. ASL, Registro di classe del maestro P. P., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1954-1955, *Relazione finale*.

³¹¹ Cfr. ASL, Registro di classe del maestro G. M., corso A+B, misto, Centrogallo, anno scolastico 1959-1960, *Relazione finale*.

³¹² Cfr. ASL, Registro di classe della maestra C. M., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Relazione finale*; Registro di classe della maestra C. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Relazione finale*; Registro di classe della maestra D. G. C., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Relazione finale*; Registro di classe della maestra D. M. A., corso B femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Relazione finale*; Registro di classe della maestra F. A., corso B femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Relazione finale*; Registro di classe della maestra C. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1952-1953, *Relazione finale*.

adatta ai muscoli degli arti superiori»³¹³ nonché ad esperienze esterne come la «visita a qualche giardino»³¹⁴. Da un altro registro di un corso tenuto a Centrogallo, invece, emerge la ricchezza di una didattica che non si limitò alla lezione frontale e non si chiuse nello spazio interno della classe, ma offrì stimoli di varia natura all'allievo aprendosi anche all'ambiente esterno e naturale:

Oggi è una bellissima giornata e siamo usciti fuori dall'aula ed abbiamo un po' coltivato il nostro orticello, un po' abbandonato dato il tempo»³¹⁵.

Le attività pratiche a contatto con la natura educano al rispetto dell'ambiente, all'osservazione, alla responsabilità, alla cura e alla pazienza, stimolando al tempo stesso l'esercizio dei sensi, prima via della conoscenza.

Nello stesso corso gli alunni furono impegnanti anche nell'attività fisica:

Oggi per la prima volta ho fatto fare un po' di ginnastica tra i banchi per farli riscaldare»³¹⁶.

Lo sport, in questo caso, lungi dall'aver finalità propriamente educative, fu utilizzato contro il freddo poiché molte aule erano prive di riscaldamento e in questa località rurale in particolar modo, le intemperie e il gelo invernale impedivano di svolgere attività troppo statiche.

La stessa maestra diede spazio anche ad attività ricreative:

Oggi insieme ai ragazzi ho fatto il Presepe, è piccolino ma veramente carino, proprio molto rustico vicino perciò alla realtà. [...] Abbiamo fatto nascere Gesù bambino [...]. Abbiamo cantato insieme una canzoncina e poi abbiamo recitato una breve preghiera»³¹⁷.

La costruzione del Presepe, oltre a conservare un significato religioso e spirituale, diveniva anche un prezioso momento di aggregazione e socializzazione così come il canto.

Altri maestri invece a tale scopo utilizzarono attività ludiche:

Giochi di società e indovinelli per favorire la socializzazione e la familiarità tra gli alunni e la maestra»³¹⁸.

Un'insegnante tra le attività ricreative elencò:

Giochi aritmetici – ricerca di parole che combinate danno la soluzione del gioco ma che sono utili e nel medesimo tempo dilettono – indovinelli [...], ecc.»³¹⁹.

³¹³ ASL, Registro di classe della maestra D. G. S., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 8.

³¹⁴ *Ibidem*.

³¹⁵ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1957-1958.

³¹⁶ Ivi, *Diario delle lezioni*, p. 10.

³¹⁷ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, pp. 12-13.

³¹⁸ ASL, Registro di classe delle maestre F. E. e Z. M., corso C misto, Lucera, anno scolastico 1969-1970, *Diario delle lezioni*, p. 6.

³¹⁹ ASL, Registro di classe del maestro C. F., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1952-1953, *Relazione finale*.

Altra importantissima iniziativa promossa dalla Scuola popolare fu quella relativa ai Centri di lettura:

Siamo andati al centro di lettura per ascoltare la lettura dei «Promessi sposi»³²⁰.

Questi Centri non erano volti principalmente all'“esercizio” della lettura secondo le modalità praticate in aula, ma alla promozione del piacere di leggere connesso alla capacità di selezionare autonomamente i testi in base ai propri interessi, professionali, ma soprattutto personali. In tal modo la Scuola popolare intendeva orientare anche il tempo libero dell'adulto in direzione di quelle attività culturali che arricchiscono intellettualmente e moralmente l'essere umano.

Talvolta ciò non accadeva, anzi alcuni brani trattati esprimevano addirittura il contrario:

Dettato: Domani non siederò più questi banchi. L'anno scolastico è terminato. Addio, mio caro libro, sappi che ti metterò tra i miei più cari ricordi. Quando ti cercherò mi farai pensare alla cara maestra, alle care compagne. Addio mio caro libro³²¹.

Questo dettato, somministrato durante l'esame finale di un corso di tipo A, contraddiceva profondamente l'intento e il senso della Scuola popolare, chiamata ad orientare la vita dell'adulto soprattutto in vista dell'uscita dalla scuola. Lungi dal divenire un *ricordo* il libro doveva invece trasformarsi in compagno fedele dell'uomo e della donna in quanto solo in questo modo sarebbero diventati uomini e donne di domani, consapevoli, riflessivi e attivi nella vita sociale. Inoltre, trattandosi di un corso di tipo A si presupponeva che le alunne avrebbero dovuto continuare il loro percorso di studio per giungere alla licenza elementare, mentre con tale dettato sembra che l'insegnante volesse segnare la fine della carriera scolastica, ricordata solo come un breve parentesi di una vita passiva e ignara dei doni della conoscenza.

Ampio spazio occupava la preghiera, che rimanda nuovamente alla pedagogia di Lombardo Radice, in questo caso connessa al pensiero di Giovanni Gentile. Entrambi i pedagogisti, infatti, seppur con leggere distinzioni³²², concepivano la scuola come «il luogo specifico dove si compiono processi di formazione spirituale»³²³. Curare la formazione spirituale degli alunni rappresentava un obiettivo fondamentale che i maestri della Scuola popolare cercarono di raggiungere soprattutto attraverso la religione. La preghiera, recitata all'inizio e alla fine delle lezioni³²⁴, scandiva i tempi scolastici e diveniva strumento e fonte di educazione morale:

Educazione morale: l'aiuto reciproco secondo gli insegnamenti dati da Cristo nostro Signore³²⁵.

³²⁰ ASL, Registro di classe della maestra L. C., corso A+B maschile, San Giusto, anno scolastico 1956-1957, *Diario delle lezioni*, p. 21.

³²¹ ASL, Registro di classe della maestra P. R., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1949-1950, *Verbale d'esame*, p. 28.

³²² A differenza di Giovanni Gentile, Lombardo Radice sosteneva l'importanza della religione ma con una maggiore attenzione alla persona intesa in maniera concreta e non solo in termini di “spirito” (Cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit.)

³²³ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 40.

³²⁴ Cfr. ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.

³²⁵ ASL, Registro di classe della maestra P. R., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1954-1955, *Diario delle lezioni*, p. 7.

*Educazione morale: Fratellanza universale*³²⁶.

Il Vangelo affiancava e spesso addirittura sostituiva³²⁷ il libro di testo:

*Ogni sera leggo dal Vangelo*³²⁸.

Anche se nella maggior parte dei casi erano i maestri stessi a tenere le lezioni di religione, talvolta esse venivano condotte dai parroci del paese³²⁹ e il rapporto tra Chiesa e scuola risultava sempre attivo:

*Il parroco è venuto a benedire la nostra aula e poi siamo passati tutti in chiesa per la Benedizione*³³⁰.

L'importanza della religione, inoltre, era talmente sentita dai maestri da superare addirittura quella dell'istruzione e della cultura:

*Le alunne conoscono le preghiere ma le recitano con un certo meccanicismo e distrazione; ancor prima di parlare loro dell'importanza della Scuola popolare, questa sera sento l'impellente bisogno di creare in ciascuna ragazza la necessità di rivolgersi a Dio sempre con fede, di pregarLo con devozione e amore*³³¹.

Questa maestra, infatti, sentì l'*impellente bisogno* di curare il modo di pregare delle sue alunne prima ancora di parlare dell'importanza della scuola.

Quanto al rapporto maestro-allievo, nei programmi amministrativi stilati dal Ministro Gonella si legge che esso avrebbe dovuto fondarsi su principi di collaborazione attiva, mettendo al centro del processo educativo il soggetto:

Gli alunni [...] sentono già il desiderio di cimentarsi direttamente sotto la guida dell'insegnante e rifiutano invece di sottoporsi passivamente al lavoro scolastico; occorre quindi dar loro piena fiducia e giovare in quanto possibile della loro spontanea e attiva collaborazione, ascoltandone attentamente le proposte e le richieste [...]. Si debbono evitare a tal fine le esercitazioni scolastiche formali e collettive; suscitando invece le esigenze di una sana autonomia degli allievi; stimolando la ricerca personale e l'autogoverno; eliminando le lezioni nel senso formale.

Il maestro si consideri come una guida, un collaboratore, un amico che dà spiegazioni e consigli, non inutili e tediosi ammonimenti³³².

³²⁶ ASL, Registro di classe della maestra D. C. M., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 7.

³²⁷ Anche a causa dell'assenza di testi che inoltre quando venivano donati dal Patronato scolastico arrivavano sempre in ritardo.

³²⁸ ASL, Registro di classe della maestra P. T., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1954-1955.

³²⁹ Cfr. ASL, Registro di classe della maestra F. R., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952; Registro di classe della maestra D. B. R., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1953-1954.

³³⁰ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso A+B misto, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 22.

³³¹ ASL, Registro di classe della maestra C. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 6.

³³² Decreto Legislativo del capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599, Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo. GU Serie Generale n. 21 del 27-1-1948, cit.; ASF, Legge 16 aprile 1953, n. 326. Ratifica, con modificazioni del decreto legislativo 17 dicembre 1947, n. 1599, concernente l'istituzione della scuola popolare contro l'analfabetismo. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 107, 11-5-1953, p. 1785, cit.

La Scuola popolare si ispirò alla concezione democratica deweyana, senza allontanarsi però dai principi del personalismo, il quale ha saputo rilanciare la centralità del soggetto-persona³³³, pur mantenendo un legame con l'ideologia filosofica e cattolica gentiliana. Abbiamo notato, infatti, come il pensiero di Lombardo Radice abbia influenzato notevolmente l'impostazione didattica dei corsi e lo ritroviamo anche nel rapporto maestro-allievo.

Mentre «la scuola teorizzata da Gentile è la scuola del maestro e della cultura», quella di Radice reclama la centralità dello studente con il quale il maestro è chiamato a collaborare. Inoltre il pedagogista riconosce la necessità di preparare accuratamente il docente attraverso corsi di formazione e specializzazione incentrati tanto sulla didattica quanto sulla psicologia³³⁴. Tuttavia, «la formazione dei maestri della Scuola popolare era per lo più affidata alla loro iniziativa»³³⁵ e alle loro doti personali:

*Io credo che con un po' di capacità organizzativa, con della buona volontà e soprattutto con l'assidua frequenza, possa svolgere un programma che va dai primi elementi di istruzione e spero di colmare le loro lacune culturali*³³⁶.

La maestra non faceva riferimento ad una pregressa formazione professionale, ma solo alle *capacità organizzative*, alla *buona volontà* e all'*assidua frequenza*. Elementi sicuramente necessari, ma non sufficienti per un adeguato insegnamento.

Alcuni maestri, invece, nonostante fossero alle prime armi e ancora inesperti, dimostrarono ottime capacità di organizzazione didattica. È il caso, ad esempio, di una docente, che essendo riuscita a congiungere in maniera adeguata e coerente programma e programmazione, ci ha offerto una descrizione meticolosa delle attività e delle metodologie utilizzate, pensate e programmate sempre con un'attenzione critica e riflessiva nei confronti dei particolari bisogni degli allievi della Scuola popolare:

Lingua (classe I).

Cerco di evitare, nei primi giorni, ogni esercizio, ogni attività che sappiano troppo di scuola e di lavoro scolastico. Indirizzo il mio lavoro a conoscerci, a comprenderci, ad aggregarci e, se è possibile, ad amarci scambievolmente. Abituo le alunne a rispondere con garbo appena chiamate, a camminare educatamente e tenendo gli occhi ben aperti a fare i primi esercizi di nomenclatura: nomi di piante, di fiori, di frutti, di animali, di veicoli. In questi primi giorni faccio apprendere i nomi delle figure dell'alfabetiere e li faccio pronunziare chiaramente e con giuochi relativi; cioè, indico una figura, dico il nome; dico un nome e indico la figura. Dopo molti esercizi e giuochi preliminari, cerco di attirare l'attenzione delle alunne sui suoni diversi di cui sono composte le parole, parole lunghe e parole brevi; insegno a isolare, scandendoli, i suoni che compongono le parole semplici: casa, mare, mamma. Ripeto giornalmente l'esercizio sino a rendere le alunne padrone del meccanismo, in fondo assai facile, che ne è alla base. Faccio numerare sulle dita i suoni che compongono le parole. In progresso di tempo, faccio riconoscere le vocali foneticamente.

³³³ Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 64-73.

³³⁴ Cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 49.

³³⁵ D. Marrone, *Scuola popolare e formazione degli adulti. L'esperienza di San Ferdinando di Puglia. 1947-1972*, cit., p. 65.

³³⁶ ASL, Registro di classe della maestra C. A., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 6.

Aritmetica

Tutta l'aritmetica dei primi giorni di scuola consisterà in conversazioni. Mi occupo di far raccogliere sassolini, ramoscelli, faccio dei mucchietti e chiamo per calcolare ad occhio quale mucchietto ne contiene di più.

Igiene

Fin dal primo giorno di scuola cerco di ispirare nelle alunne l'amore alla pulizia che rende sane e belle, insegno loro quelle pratiche di pulizia che, quotidianamente, esse devono compiere.

A scuola si deve imparare a leggere, a scrivere e a far di conto, ma soprattutto si deve imparare a vivere. È questa la ragione che mi costringe ad insistere più che sul programma di grammatica, sul principio formativo della personalità delle alunne. Tutte le materie sono indispensabili alla formazione dell'uomo, ma la parte essenziale su cui esse tutte devono convergere è l'anima che va educata alle virtù del buon vivere. Perciò, fin dai primi momenti che mi sono incontrata con le mie alunne, mi sono dedicata al fine di mettere in atto questo principio fondamentale. Ho cominciato dal modo di presentarsi dell'alunna e via via in tutte le sue azioni quotidiane e lo scopo ultimo della mia educazione non è tanto quello di costringerla ad eseguire un ordine o solo ad agire bene in mia presenza, ma è stato quello di farle avere coscienza dei valori della vita.

Cerco di lavorare più che per la scuola, per la vita. Facendo capire che nel corpo pulito si nasconde sempre un'anima educata civilmente, ho combattuto la pigrizia di chi tiene a fatica il lavarsi, non solo per dare alla suola sempre maggiore dignità, ma per abituare le alunne ad amare la pulizia come forma di dignità umana. Impostando fin dai primi giorni questo problema educativo, riesco ad avere buoni risultati³³⁷.

Al di là a delle metodologie e delle strategie didattiche utilizzate, che ovviamente richiedono esperienza e competenza, tutti i maestri hanno saputo rispettare la centralità del soggetto, mostrando piena fiducia nelle sue capacità e offrendogli un supporto adeguato:

Mi trovo a buon punto, so comprendere le mie alunne; ogni volta che si è presentata l'occasione mi sono collocata idealmente di fianco a loro e sono stata insieme compagna e guida. Non ho usato con loro rimprovero, ma ho segnalato con cautela le insufficienze e gli errori. Esse erano lentamente adattabili a compiti nuovi, si stancavano facilmente. Ho fatto in modo che si accorgessero dei loro progressi, si rendessero conto di ciò che facevano. Ho trovato la via più adatta per non scoraggiarle anche nei procedimenti delle lezioni³³⁸.

La *cautela* con cui la maestra segnalava gli errori delle alunne dimostra profonda attenzione verso la sensibilità del soggetto, poiché l'autostima e l'autoefficacia sono fattori essenziali e imprescindibili per un apprendimento produttivo. La formazione può far emergere qualità e risorse che l'individuo non sa di possedere e «farne prendere coscienza per utilizzarle in direzione di accettazione del cambiamento e di ri-progettazione»³³⁹ diviene compito primario dell'insegnante.

³³⁷ ASL, Registro di classe della maestra C. M., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1949-1950, *Diario delle lezioni*, pp. 6-9.

³³⁸ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A+B femminile, anno scolastico 1955-1956, *Diario delle lezioni*, pp. 10-11.

³³⁹ I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, cit., p. 78.

Inoltre definendosi *compagna* e *guida* sottolineò la duplice funzione del docente, chiamato da una parte a collaborare con gli alunni e dall'altra parte a ridimensionare gli ostacoli facilitandone il superamento.

Porre al centro l'allievo significa anche condividere con lui emozioni e sentimenti connessi alla vita privata, che inevitabilmente accompagnano il soggetto nell'ambito professionale o formativo, come avvenne in questo caso:

*Questa sera una scolara manifesta dal volto un'espressione piuttosto triste e addolorata e alla mia domanda: "Che cos'hai?" ella mi risponde con le lacrime agli occhi: "Signora, domani mia madre si ricovererà all'ospedale per subire l'operazione di appendicite". Cerco con dolci parole di confortarla e la esorto a non essere così triste e ad avere coraggio e vedo che anche le altre per riflesso istintivo hanno gli occhi pieni di lacrime associandosi così al dolore dell'amica*³⁴⁰.

Ogni persona ricopre nella sua vita molteplici ruoli – alunno, figlio, madre, padre, lavoratore, ecc. – che non sono disconnessi, ma si influenzano reciprocamente l'uno con l'altro, e le preoccupazioni legate ad ognuno di essi ricadono inevitabilmente sugli altri ruoli e incidono fortemente sullo stato d'animo del soggetto. Così i problemi della vita privata se irrisolti andranno a gravare sulla vita professionale, o in questo caso formativa, e viceversa. La comprensione e la vicinanza dell'insegnante può contribuire ad alleviare lo stress e ad affrontare al meglio lo studio.

Ancora, l'attenzione del maestro nei confronti dell'alunno deve manifestarsi anche in assenza di quest'ultimo:

*Visita ad un alunno da tempo malato*³⁴¹.

Con la premura dimostrata verso il suo studente, la maestra impartì alla classe un'importantissima lezione di solidarietà e di aiuto reciproco mostrando in tal modo il valore che ogni membro ha per il gruppo.

Non bisogna dimenticare inoltre che gli alunni della Scuola popolare, essendo adulti, instauravano spesso con l'insegnante un rapporto alla pari da cui entrambe le parti ne traevano vantaggi in termini di apprendimento. Nei casi esaminati gli studenti apprendevano dai maestri i saperi scolastici e i maestri apprendevano dai propri alunni importantissimi insegnamenti di vita:

*A volte la vita insegna in pochi giorni quanto non potremmo apprendere in molti anni dai libri*³⁴².

E non di rado i maestri definirono i propri alunni sorelle/fratelli o compagne/compagni di vita proprio per via dell'età:

*Sono molto contenta dei miei alunni [...]. Parlo di alunni per usare termini scolastici ma le persone che trascorrono con me le ore serali sono per me delle sorelle che cerco di istruire e formare*³⁴³.

³⁴⁰ ASL, Registro di classe della maestra T. D. L. R., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 12.

³⁴¹ ASL, Registro di classe della maestra P. L., corso A+B misto, Centrogallo, anno scolastico 1957-1958, *Diario delle lezioni*, p. 17.

³⁴² ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A femminile, anno scolastico 1950-1951.

Tali rapporti vennero ad instaurarsi soprattutto nei corsi femminili. Infatti le donne, e in particolar modo le casalinghe, relegate tutta la giornata nell'ambito domestico, talvolta consideravano il corso serale anche come un'opportunità per condividere con altre persone gli stessi problemi e le stesse preoccupazioni.

Di solito attraverso l'istruzione si promuove e si sviluppa anche l'educazione morale e affettiva, in questo caso invece vi fu un rovesciamento, nel senso che la scuola funse prima da luogo di socializzazione e solo in un secondo momento si rivelò un'esperienza formativa a livello culturale. Se entrambi gli obiettivi venivano ad ogni modo raggiunti, qualunque fosse il motivo che spingeva il soggetto ad iscriversi doveva essere considerato in maniera positiva.

3.7. *Reminiscenze e resistenze*

I maestri della Scuola popolare, anche se giovani e inesperti, si dimostrarono perfettamente in grado di offrire agli alunni il tipo di insegnamento richiesto da tale scuola, accanto alla scelta di strategie didattiche attive e adeguate all'eterogeneità e ai bisogni dell'utenza.

Tuttavia in alcuni casi l'impostazione didattica, il programma di studio e perfino il linguaggio utilizzato da alcuni insegnanti apparivano ancora legati ad un tipo di scuola tradizionale, caratterizzata dalla rigidità dei ruoli e talvolta anche da una retorica spiccatamente fascista.

Nei registri, non pochi sono i riferimenti relativi alla gerarchia scolastica:

*Educazione morale: rispetto ai superiori*³⁴⁴.

*Il rispetto dell'insegnante è uno dei principali doveri dell'alunno*³⁴⁵.

Lungi dall'essere *guida e collaboratore*³⁴⁶ l'insegnante tornava ad essere un *superiore* a cui l'alunno *doveva* rispetto. Non si trattava, dunque, di una conquista reciproca, ma un'imposizione unilaterale.

Talvolta il riferimento alla disciplina era così enfatizzato che sembrava rimandare addirittura ad ambienti militari o comunque alle scuole della cattedra e del maestro di gentile memoria:

In classe è richiesto il massimo silenzio. La scolaresca deve essere disciplinata perché dove non c'è disciplina non c'è ordine e quindi non c'è profitto.

*Durante le spiegazioni che fa l'insegnante non si deve discorrere con il vicino di banco ma serbare un rigoroso silenzio*³⁴⁷.

³⁴³ ASL, Registro di classe della maestra F. A., corso A+B misto, Lucera, anno scolastico 1958-1959, *Diario delle lezioni*, p. 18.

³⁴⁴ ASL, Registro di classe della maestra D. C. M., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 7.

³⁴⁵ ASL, Registro di classe della maestra D. C. M., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*.

³⁴⁶ Decreto Legislativo del capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599, Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo. GU Serie Generale n. 21 del 27-1-1948, cit.; ASF, Legge 16 aprile 1953, n. 326. Ratifica, con modificazioni del decreto legislativo 17 dicembre 1947, n. 1599, concernente l'istituzione della scuola popolare contro l'analfabetismo. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 107, 11-5-1953, p. 1785, cit.

³⁴⁷ ASL, Registro di classe della maestra D. C. M., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*.

*Iscrizioni e consigli dopo l'assegnazione dei posti. Modo di entrare e uscire dalla scuola. Il saluto che essi devono ai superiori e qualche altra norma di buona educazione*³⁴⁸.

Nonostante gli alunni della Scuola popolare spesso non riuscissero ad assumere un comportamento adeguato in classe, ambiente abbandonato da tempo o mai frequentato, pertanto estraneo e lontano dal proprio mondo e dal proprio stile di vita, i *consigli* degli insegnanti apparivano comunque fuori luogo in quanto rivolti a persone “adulte” che non dovevano essere “scolarizzate” ma condotte e guidate verso la conoscenza e il sapere. Inoltre tale autoritarismo poteva avere un effetto contrario: più che stimolare alla frequenza invogliava spesso all’abbandono scolastico poiché l’adulto non trovava nella scuola ciò di cui aveva realmente bisogno, ma ammonimenti che non riusciva a rispettare perché considerati inutili e banali.

La retorica sull’importanza e sull’amore della Patria, poi, sembrava risentire di quell’ideologia fascista dalla quale invece la scuola doveva discostarsi per avvicinarsi a principi maggiormente democratici

*Conversazioni sulla necessità di difendere la Patria*³⁴⁹.

Il riferimento alla Patria si ritrova soprattutto nei brani d’esame:

Dettato: La Patria.

*Tu ami tua madre, non è vero? Essa è per te la creatura più bella e più buona, è l'angelo della tua casa, la consolatrice dei tuoi dolori. Ebbene vi è anche un'altra madre, che tutti dobbiamo amare fino alla morte. È la grande madre comune a tutti noi, quella per cui tanti geni hanno faticato e tanti eroi sono caduti. Essa, o giovane, è la Patria*³⁵⁰.

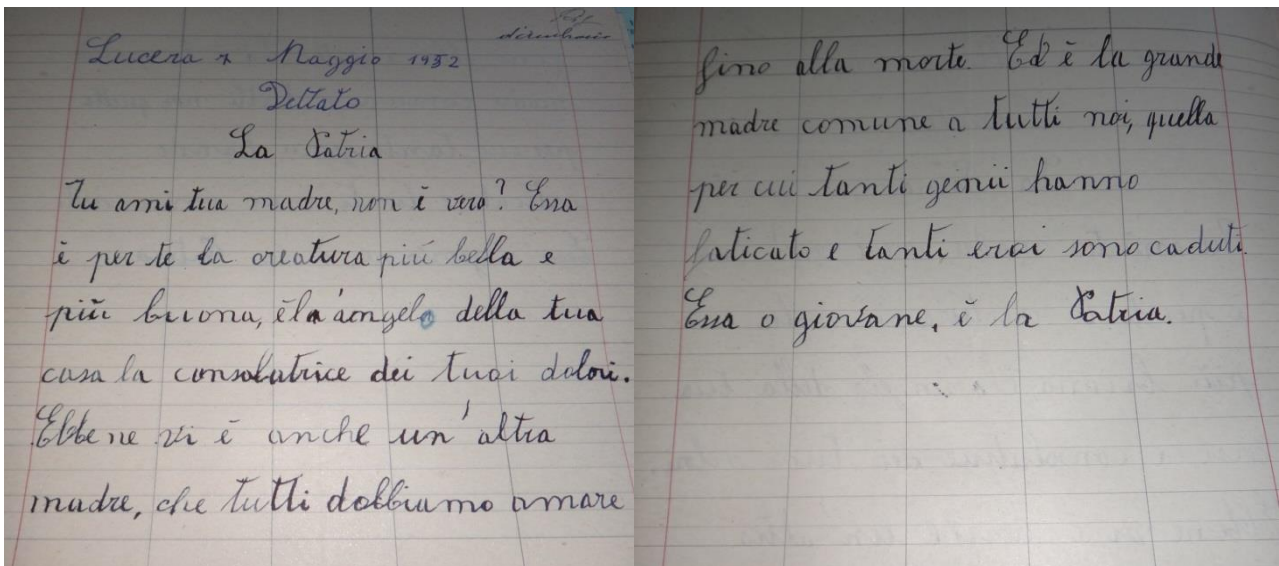


Figure 12 e 13: dettato scritto da uno studente di Scuola popolare in occasione dell’esame di fine anno. Fonte: ASL, Registro di classe della maestra S. M., anno scolastico 1951-1952.

³⁴⁸ ASL, Registro di classe della maestra M. R., corso B maschile, Lucera, anno scolastico 1949-1950, *Diario delle lezioni*, p. 6.

³⁴⁹ ASL, Registro di classe della maestra G. G., corso A maschile, Lucera, anno scolastico 1950-1951, *Diario delle lezioni*, p. 10.

³⁵⁰ ASL, Registro di classe della maestra S. M., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Verbale d’esame*, p. 28.

Anche l'educazione femminile appariva ancora fortemente stereotipante e connessa ad una visione tradizionale della "donna di casa"³⁵¹, madre e moglie:

*La donna di casa, i lavori, la pulizia, il rammendo, educazione dei figli*³⁵².

*Morale. [...]. La donna deve saper sacrificarsi, deve saper tacere e perdonare. [...] non perdere mai tempo inutilmente, nelle ore libere dedicarsi al cucito e ai rammenti*³⁵³.

Sacrificio, silenzio e perdono, dunque, riportano a quell'educazione alla sottomissione e al silenzio³⁵⁴ impartita da secoli alle donne e rilevante appare il riferimento alle uniche attività a cui una donna "deve" dedicare il proprio tempo libero, quella del ricamo. Infatti «l'educazione femminile ha sempre trovato nell'uso della mano – e quindi del corpo – la propria significatività»³⁵⁵.

E ancora:

*Educazione morale [...]: la gentilezza*³⁵⁶.

*Faccio del mio meglio per dirizzare i loro animi e ingentilire i loro cuori*³⁵⁷.

Si ritrovano aggettivi ed espressioni connessi alle virtù considerate da sempre tipicamente femminili, quali la gentilezza, la delicatezza, l'onestà, ecc.

Da tali riflessioni, dunque, emerge il doppio volto della Scuola popolare: da un lato ispirata ai principi democratici e ad una didattica attiva e moderna, dall'altro lato ancora connessa ad una didattica tradizionale e a stereotipi di genere che non favoriscono l'emancipazione del soggetto, uomo o donna che sia.

3.8. Scuola e televisione

Negli anni Sessanta del Novecento, accanto ai corsi popolari, anche la televisione divenne un importante strumento di lotta contro l'analfabetismo.

Secondo Roberto Farné

nei primi vent'anni circa della sua storia, la televisione pubblica era animata dall'idea di essere lei a guidare/formare il pubblico, quello dei bambini come quello degli adulti. In questo senso, l'appellativo "televisione pedagogica", spesso attribuito alla RAI di quegli anni, [...] è [...] un tratto fondamentale della nostra più impor-

³⁵¹ Cfr., tra gli altri, ASL, Registro di classe della maestra O. I., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1952-1953, *Diario delle lezioni*, pp. 8-15.

³⁵² ASL, Registro di classe della maestra D. G. S., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1951-1952, *Diario delle lezioni*, p. 9.

³⁵³ ASL, Registro di classe della maestra F. E., corso A femminile, Lucera, anno scolastico 1949-1950, *Diario delle lezioni*, pp. 7-12.

³⁵⁴ Cfr. B. De Serio, *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*, cit., p. 51.

³⁵⁵ B. De serio, *Il sapere femminile tra cura degli altri e cura di sé*, in D. Dato, B. De Serio, A. G. Lopez, *Dimensioni della cura al femminile. Percorso pedagogico-letterario sull'identità di genere*, cit., p. 35.

³⁵⁶ ASL, Registro di classe della maestra F. A., corso B femminile, Lucera, anno scolastico 1950-1951, *Diario delle lezioni*, p. 11.

³⁵⁷ ASL, Registro di classe della maestra D. G. S. I., corso A+B femminile, Lucera, anno scolastico 1948-1949, *Cronache di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni*, p. 22.

tante agenzia di comunicazione, insieme alla scuola [...], e che proprio per questo ha contribuito allo sviluppo culturale del Paese³⁵⁸.

La Rai degli anni Sessanta e Settanta «era riuscita a conciliare l'offerta di intrattenimento con una buona proposta culturale»³⁵⁹ anche grazie alla collaborazione che intraprese con il Ministero della Pubblica Istruzione.

Uno dei programmi televisivi più noti in tal senso resta *Non è mai troppo tardi*, condotto dal maestro Alberto Manzi. Le sue lezioni portarono milioni di persone al conseguimento della licenza elementare, obiettivo raggiunto anche grazie alle doti comunicative e alle competenze pedagogiche del maestro Manzi. Egli sottolineava: «il merito di essere arrivati a circa un milione e mezzo di persone che, a quanto si dichiarava, avevano imparato a leggere e scrivere, non è tutto mio. Io sono stato il pupazzo, quello che stuzzicava l'interesse della gente; il merito è dei duemila maestri mandati dallo Stato nei vari punti d'ascolto e che, dopo le trasmissioni televisive, dovevano seguire le persone dei loro effettivi apprendimenti»³⁶⁰.

Da qui il collegamento ai corsi popolari televisivi locali.

Essi vennero istituiti anche a Lucera e non solo arricchirono l'esperienza della Scuola popolare locale, ma permisero al Comune dauno di partecipare attivamente ad una pagina di storia nazionale profondamente significativa.

Tali corsi furono solo due: uno A maschile attuato nell'anno scolastico 1960-1961, l'altro A+B maschile svolto l'anno seguente.

Nel registro del primo l'insegnante scrisse:

*Mi è stata conferita la nomina dal Provv. agli Studi di Foggia di un corso popolare ad indirizzo televisivo organizzato per la prima volta dal Ministro della Pubblica Istruzione in collaborazione con la RAI per adulti analfabeti. Essendo un corso diverso dagli altri, ma avendo sempre lo scopo di combattere l'analfabetismo mi accingo a tale compito con buona volontà. La trasmissione che si svolge tre volte alla settimana, ha per titolo "Non è mai troppo tardi". È un valido sussidio didattico e spero che risponda alle concrete esigenze degli alunni analfabeti*³⁶¹.

Un mese dopo l'inizio del corso fu «istallato il televisore e gli alunni contenti hanno assistito in silenzio la presentazione della lettera 't'»³⁶².

L'unicità di tale corso e i vantaggi che esso offrì vennero ribaditi anche dal Direttore didattico che andò a visitare la scuola nel mese di gennaio:

Stasera ho avuto la visita del Direttore didattico. Si è trattenuto a lungo nella mia aula e prendendo spunto dalla lezione televisiva, cui aveva assistito, ha esposto agli alunni l'importanza e la grande funzionalità di questa trasmissione: «Seguendo con zelo e diligenza, egli ha detto, questo particolare corso popolare avrete la possibilità di apprendere tutto ciò che nella vita non amereste, senza una formazione spirituale e intellettuale. Per interessamento del Ministero della P. I., che permette

³⁵⁸ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 120.

³⁵⁹ A. Grasso (2004), *Storia della televisione italiana*, Garzanti, Milano 2008, p. XXXIV.

³⁶⁰ Intervista ad Alberto Manzi, in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., pp. 145-146.

³⁶¹ ASL, Registro di classe della maestra D. B. N. M., corso A maschile televisivo, Lucera, anno scolastico 1960-1961, *Diario delle lezioni*, p. 6.

³⁶² Ivi, p. 7.

a tutti gli adulti analfabeti di assistere a queste trasmissioni culturali visive, si allargheranno gli orizzonti troppo limitati di coloro che non hanno avuto la fortuna di conoscere a tempo la gioia della scuola. L'ignoranza rende l'uomo simile alle bestie perciò nessuno dovrebbe disertare la scuola. Prendendo spunto poi dal titolo della trasmissione ha ripetuto che per ognuno e a qualsiasi età "non è mai troppo tardi" per imparare, l'importante è che si cominci. Ha citato a questo proposito Vittorio Alfieri, che avendo capito l'importanza del sapere a 27 anni cominciò a studiare, diventando così un grande scrittore del '700. Infine ha pregato i giovani di estendere l'invito ad imparare a tutti coloro che ne sentono il bisogno o che comunque non hanno i mezzi necessari per farlo. Mi auguro che alla fine di questo corso ognuno di voi possa dire a se stesso: ho imparato qualcosa»³⁶³.

È molto interessante, inoltre, notare come le preziose pagine di questi registri, conservando memorie scolastiche locali, divengano al contempo fonte di memoria storica nazionale:

10-1-1961. Presentazione della lettera "b". In occasione di tale lettera alla televisione hanno presentato due personaggi iniziati con la lettera "B" maiuscolo – Gino Becchi e Bartoli³⁶⁴.

8-3-1962. Dopo aver ascoltato per televisione la lezione di storia: "1ª spedizione dei Mille" ho fatto riassumere ai giovani la lezione mediante un'esercitazione scritta³⁶⁵.

In tal modo "storia" e "storie" si intrecciarono dando vita ad un fenomeno unico e irripetibile.

L'incontro tra scuola e televisione emerge anche grazie ad un'altra trasmissione, andata in onda per la prima volta nel 1959 e condotta da Mike Bongiorno, Renato Tagliani ed Enzo Tortora. Si tratta di *Campanile sera*, programma che prevedeva una gara tra città meridionali e città settentrionali che si sfidavano attraverso domande e giochi atletici. Esso promuoveva la conoscenza dei Comuni italiani, nonché dei loro usi e costumi, e contemporaneamente elargiva nozioni di cultura generale³⁶⁶.

La trasmissione nel dicembre 1960 raggiunse anche Lucera, che si aggiudicò una puntata vincendo contro il Comune di Cento, e tale avvenimento, come si legge in un registro di classe di un corso popolare istituito nella zona rurale di Centrogallo, divenne un'importante stimolo motivazionale per i ragazzi e gli adulti frequentanti:

12-10-1960. Si è saputo che nel nostro paese dovrà farsi un importante gioco televisivo "Campanile sera". Commenti e spiegazione. [...]

14-12-1960. La vigilia del grande e tanto atteso gioco televisivo. Struttura e spiegazione di esso.

15-12-1960. Finalmente il giorno tanto agognato. È per tutti una cosa sui generis, ma per questi poveri ragazzi è un avvenimento del tutto eccezionale e che a loro interessa tanto.

16-12-1960. Stasera, entrando in classe, vedo sui volti dei miei alunni, una gioia, i loro occhi brillano per il forte entusiasmo. Abbiamo vinto a "Campanile sera"; quasi tutti i ragazzi si sono recati

³⁶³ Ivi, p. 9.

³⁶⁴ Ivi, p. 8.

³⁶⁵ ASL, Registro di classe della maestra R. C., corso A+B maschile televisivo, Lucera, anno scolastico 1961-1962, *Diario delle lezioni*, p. 15.

³⁶⁶ Cfr. <http://www.ilmattinodifoggia.it/news/almanacco-dauno/19185/oggi-22-dicembre-1960-lucera-vince-campanile-sera-arrivano-buongiorno-tortora-sampo.html> consultato il 20-08-2015.

in piazza Duomo ed hanno seguito con interesse la trasmissione. Abbiamo conversato a lungo sul nuovo accaduto.

19-12-1960. Tema: "Campanile sera".

22-12-1960. Questa sera abbiamo ancora la famosa trasmissione televisiva. Gli alunni mostrano grande interesse per questa trasmissione, perciò cerco di illustrargliela nel migliore dei modi.

23-12-1960. Lucera ha perduto al grande gioco televisivo. Commenti di ogni specie³⁶⁷.

La televisione rappresentava una novità in quel periodo e solo poche famiglie ne possedevano una, sicuramente non quelle appartenenti a ceti sociali inferiori. Pertanto, come affermò giustamente la maestra, costituì sì una innovazione per tutti, ma per le persone più povere fu un avvenimento del tutto *eccezionale*, poiché rivoluzionò completamente la società. Essa tese ad unificare la nazione linguisticamente, stimolando all'apprendimento della lingua italiana soprattutto coloro che si esprimevano solamente in dialetto; permise di viaggiare in maniera istantanea pur restando nelle proprie case; consentì di entrare nella vita di altre persone intrecciando in tal modo pubblico e privato; mise in relazione tutti gli individui che in un determinato momento assistevano alla stessa trasmissione, erodendo il tempo e creando spazi comuni³⁶⁸.

La necessità di affiancare l'educazione alla televisione si impone – oggi come ieri – a causa della pervasività dell'immagine che, come sosteneva Alberto Manzi, ha una grande forza di persuasione e può dare all'umanità «quel che vuole, può trasformare come vuole gusti, idee e sentimenti. [...] La massa riceve i "principi", le idee elaborate da pochi, sotto forma di immagini»³⁶⁹. Per questo motivo occorre un ragionamento critico e riflessivo che ci aiuti ad interpretare il significato e soprattutto il messaggio dell'immagine, che altrimenti viene accettato passivamente.

Si comprende bene come negli anni Sessanta, periodo in cui in Italia il numero di analfabeti era ancora molto alto, la televisione rappresentò da un lato una novità e una svolta eccezionale che investiva la vita dell'individuo sotto tutti i punti di vista, dall'altro lato, però, poteva anche divenire un'arma pericolosa attraverso cui pochi individui riuscivano ad esercitare il proprio potere sulla massa. Da qui l'esigenza di un processo formativo in grado di educare ad un uso corretto e consapevole del medium, valorizzandone le importanti possibilità offerte e limitando il controllo che esso mantiene sull'individuo.

3.9. *I libri dei lavoratori*

Il libro di testo è il primo veicolo attraverso il quale viene trasmessa la conoscenza, pertanto i temi trattati e il linguaggio utilizzato influenzano profondamente l'apprendimento del soggetto. Tuttavia esso resta innanzitutto un sussidio, reso funzionale da una corretta (o scorretta) mediazione didattica dell'insegnante³⁷⁰. I manuali scolastici riflettono sempre i valori di una determinata epoca storica e trasmettono i messaggi imposti dall'ideologia predominante.

Un'attenta analisi dei libri utilizzati nelle Scuole popolari, dunque, permetterà di rilevare il tipo di educazione e di formazione che si voleva trasmettere agli adulti frequentati dei corsi.

³⁶⁷ ASL, Registro di classe della maestra S. G., corso C misto, Centrogallo, anno scolastico 1960-1961, *Diario delle lezioni*, pp. 6-7.

³⁶⁸ Cfr. A. Grasso, M. Scaglioni, *Che cos'è la televisione. Il piccolo schermo tra cultura e società: i generi, l'industria, il pubblico*, Garzanti, Milano 2003.

³⁶⁹ Intervista ad Alberto Manzi, in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 125.

³⁷⁰ Ivi, p. 93.

La seguente tabella contiene l'elenco dei manuali scolastici adottati³⁷¹ nelle scuole popolari locali, specificando per quanto tempo e se, secondo i maestri, hanno risposto alle necessità dell'insegnamento.

Testi	Anni scolastici in cui sono stati adottati	Per quanti anni è stato adottato	Ha risposto alle necessità dell'insegnamento
<i>Scuola e lavoro</i> Riccardo del Piaz	1948-1949	1	Sì
<i>Scuola e lavoro</i> Gennaro Blummo	1948-1949/1949-1950/1957-1958/1961-1962/1962-1963	5	Sì
<i>Fioritura</i>	1949-1950	1	Non indicato
<i>Prima semina</i>	1949-1950	1	Sì
<i>L'altro pane</i>	1949-1950	1	Sì
<i>Alba serena</i>	1949-1950/1950-1951	2	Sì
<i>Verso la vita</i>	1949-1950	1	Sì
<i>Impariamo</i>	1949-1950/1950-1951/1951-1952/1952-1953/1954-1955/1955-1956/1956-1957/1958-1959/1959-1960	9	Sì Non completamente; è un po' misero (1risposta)
<i>L'età ridente</i>	1949-1950	1	Sì
<i>Armonie</i>	1950-1951	1	Sì
<i>Studiare e lavorare</i>	1950-1951	1	Sì
<i>Alba</i>	1950-1951	1	Sì
<i>Argento vivo</i>	1950-1951/1951-1952/1952-1953/1953-1954/1955-1956	5	Sì No è molto adatto per i piccoli (1risposta)
<i>Continuando</i>	1951-1952/1952-1953/1953-1954/1954-1955/1955-1956	5	Sì
<i>Gaiezza</i>	1951-1952	1	Sì
<i>Sulla via del sapere</i>	1951-1952/1952-1953	2	Sì
<i>Ricostruiamo</i>	1952-1953/1955-1956	2	Sì
<i>Camminiamo insieme</i>	1953-1954/1956-1957	2	Sì
<i>La vigna</i> (sussidiario)	1953-1954	1	Sì
<i>Costruiamo</i>	1953-1954/1955-1956/1956-1957/1958-1959/1962-1963	5	Sì
<i>Il terzo libro della scuola popolare</i>	1953-1954	1	Sì
<i>Villa nuova</i>	1953-1954	1	Sì
<i>Passaggio alla scuola media</i>	1953-1954	1	Sì
<i>Imparare è salire</i>	1953-1954/1963-1964	2	Sì
<i>Millefiori</i>	1954-1955/1955-1956	2	Sì
<i>Imparare</i>	1955-1956	1	Sì
<i>Sere liete</i>	1955-1956/1956-1957	2	Sì

³⁷¹ Ad eccezione dei primi due, che presentano il medesimo titolo e si differenziano solo per l'autore, per gli altri testi si è preferito non inserire il nome dell'autore, in quanto non è stato sempre riportato dai maestri e non è rintracciabile su internet, dato che si tratta di libri abbastanza datati.

<i>Piccola fonte</i>	1956-1957/1957-1958/1958-1959/1959-1960/1960-1961/1961-1962/1962-1963/1963-1964/1967-1968/1971-1972/1972-1973	11	Sì In parte (1risposta)
<i>Raggio di luce</i>	1956-1957	1	Non completamente
<i>Tempi nostri</i>	1956-1957	1	Non completamente
<i>L'amico del lavoratore</i>	1956-1957/1957-1958	2	Sì
<i>Cespo di rose</i>	1957-1958	1	Sì
<i>Prime vie</i>	1957-1958	1	Sì
<i>Antologia del contadino</i>	1957-1958	1	Sì
<i>Il traguardo</i>	1957-1958	1	Sì
<i>Luce nel lavoro</i>	1960-1961/1961-1962/1962-1963/1963-1964/1965-1966	5	Sì
<i>Non è mai troppo tardi</i>	1960-1961	1	Sì
<i>Un passo avanti</i>	1960-1961/1961-1962/1962-1963/1963-1964/1964-1965/1965-1966/1966-1967/1969-1970/1970-1971/1971-1972/1972-1973/1973-1974/1974-1975/1978-1979	14	Sì
<i>Il nostro nido</i>	1960-1961	1	Sì
<i>Fra noi</i>	1961-1962/1964-1965/1966-1967	3	Sì
<i>Limpidi cieli</i>	1961-1962	1	Sì
<i>Vivere</i>	1961-1962	1	Sì
<i>Il dono della civiltà</i>	1961-1962	1	Sì
<i>Sette fonti</i>	1961-1962	1	Sì
<i>Io, padrona di casa</i>	1961-1962	1	Sì
<i>Calligrafia</i>	1962-1963/1963-1964	2	Sì
<i>Luci di Puglia</i>	1962-1963	1	Sì
<i>Impariamo a disegnare</i>	1963-1964	1	Sì
<i>Modelli di calligrafia</i>	1963-1964/1964-1965	2	Sì
<i>Arte e lavoro</i>	1964-1965	1	Sì
<i>Il lavoro e la casa</i>	1965-1966	1	Sì
<i>Per nuove frontiere</i>	1969-1970/1970-1971/1973-1974/1974-1975/1975-1976/1976-1977/1977-1978	7	Sì
<i>Il primo sapere</i>	1969-1970	1	Sì
<i>Casa dolce casa</i>	1971-1972	1	Sì
<i>Manuale di dattilografia L.</i>	1972-1973/1973-1974	2	Sì
<i>Metodo di solfeggio</i>	1972-1973/1974-1975	2	Sì
<i>Metodo completo</i>	1975-1976/1976-1977	2	Sì

Tabella 8: manuali scolastici adottati dalle scuole popolari locali.

A partire dall'analisi dei titoli³⁷² è possibile suddividere i testi almeno in sei categorie, ognuna delle quali evidenzia tematiche e finalità distinte:

³⁷² Si tiene a specificare che tale analisi prende in considerazione solo i titoli e non il contenuto dei testi.

1. Collegamento tra scuola e lavoro;
2. Scuola popolare ed educazione degli adulti;
3. Riferimento ai saperi primari;
4. Riferimento alla prima età della vita;
5. Avanzamento del percorso di studi;
6. Studi specifici (corsi di tipo C speciale);

Nella prima categoria rientrano: *Scuola e lavoro*, *Studiare e lavorare*, *L'amico del lavoratore*, *Luce nel lavoro*, *L'altro pane*. Essi fanno riferimento ad un tipo particolare di utenza scolastica – adulti lavoratori – che presenta esigenze e interessi specifici a cui lo studio deve necessariamente connettersi per essere efficace. Inoltre racchiudono due ambiti della vita dell'adulto che richiedono una giusta e adeguata conciliazione. Infine, accanto al valore del lavoro, evidenziano il grande valore della cultura che, paragonata ad un *luce* e ad un *altro pane*, arricchisce la vita del lavoratore sia a livello professionale sia a livello personale.

Nella seconda categoria rientrano: *Il terzo libro della scuola popolare*, *Sere liete*, *Non è mai troppo tardi*, *Raggio di luce*, *Il dono della civiltà*, *Tempi nostri*, *Vivere*, *Fra noi*, *Camminiamo insieme*, *Ricostruiamo*, *Imparare è salire*, *Per nuove frontiere*, *Cespo di rose*. Nei primi tre titoli il riferimento ai corsi popolari è chiaro; in *Raggio di luce*, *Il dono della civiltà*, *Tempi nostri* e *Vivere* si può leggere un riferimento alle trasformazioni sociali attraversate dall'Italia negli anni Cinquanta e Sessanta³⁷³ a cui nessuno poteva sfuggire, neanche gli analfabeti, da cui pertanto si esigeva una partecipazione attiva alla vita sociale attuabile solo attraverso un'adeguata preparazione culturale. *Fra noi* e *Camminiamo insieme* sembrano rimandare al rapporto particolare che vigeva tra maestri e alunni della Scuola popolare, fondato sulla collaborazione e sull'apprendimento reciproco. *Ricostruiamo* rinvia ad un percorso iniziato e abbandonato e che quindi deve necessariamente essere ripreso dal principio. Nei penultimi due titoli il verbo *salire* e l'aggettivo *nuove* appaiono connessi al concetto di miglioramento dell'uomo racchiuso nella finalità della Scuola popolare. Infine l'ultimo titolo rimanda alle età della vita, paragonata ad un *cespo di rose* sul quale vi sono boccioli, rose mature e rose appassite.

La terza categoria comprende: *Prima semina*, *Prime vie*, *Il primo sapere*, *Impariamo*, *Imparare*, *Sulla via del sapere*, *Verso la vita*, *Piccola fonte*, *Costruiamo*. Questi titoli fanno tutti riferimento alle conoscenze elementari e primarie, quindi rispondono all'intento di "alfabetizzare" ed "istruire" coloro che siedono nei banchi di scuola per la prima volta. In particolare *Costruiamo* riprende il tipico paragone – utilizzato spesso dai maestri nei primi anni di scuola – attraverso il quale i saperi primari vengono intesi come "fondamenta" senza le quali ogni edificio è destinato a crollare.

Nella quarta categoria rientrano: *Alba*, *Alba serena*, *Argento vivo*, *Limpidi cieli*, *L'età ridente*, *Gaiezza*, *Il nostro nido*, *Armonie*, *Fioritura*. Tutti rimandano palesemente all'infanzia, contraddistinta dalla spensieratezza e dalla gioia. Inoltre *Argento vivo* fa riferimento alla plasticità della mente del bambino.

La quinta categoria racchiude: *Continuando*, *Passaggio alla scuola media*, *Un passo avanti*, *Il traguardo*. Tali titoli rimandano ad un percorso già intrapreso e da cui bisogna ripartire per giungere ad un *traguardo*.

Nell'ultima categoria rientrano: *Calligrafia*, *Modelli di calligrafia*, *Manuale di dattilografia*, *Metodo di solfeggio*, *Metodo completo*, *Arte e lavoro*, *Impariamo a disegnare*, *Io, padrona di casa*, *Il la-*

³⁷³ Anni in cui furono adottati i due testi.

voro e la casa, Casa dolce casa, Antologia del contadino, Luci di Puglia, La vigna. Titoli relativi a tematiche specifiche che andavano ad arricchire il programma avvicinandolo maggiormente alle esigenze degli studenti (*Antologia del contadino*) e alle particolarità del contesto territoriale (*Luci di Puglia, La vigna*). Inoltre fanno riferimento a determinate discipline affrontate nei corsi C speciali (orientamento musicale, disegno, dattilografia, stenografia, calligrafia ed economia domestica)³⁷⁴.

Cinque i libri di testo dei corsi popolari del Subappennino Dauno ancora in commercio: *Costruiamo, Un passo avanti, Fra noi, Per nuove frontiere, Io, padrona di casa*.

Costruiamo è rivolto ai frequentati dei corsi di tipo B. Si apre con una parte intitolata “Invito alla lettura” contenente aneddoti e favole, racconti di vita popolare, racconti bellici, racconti legati alla natura e alle produzioni agricole o al lavoro del contadino, dunque storie in cui il lettore poteva facilmente immedesimarsi; non mancano inoltre brevi composizioni volte a promuovere l’amore per il libro.

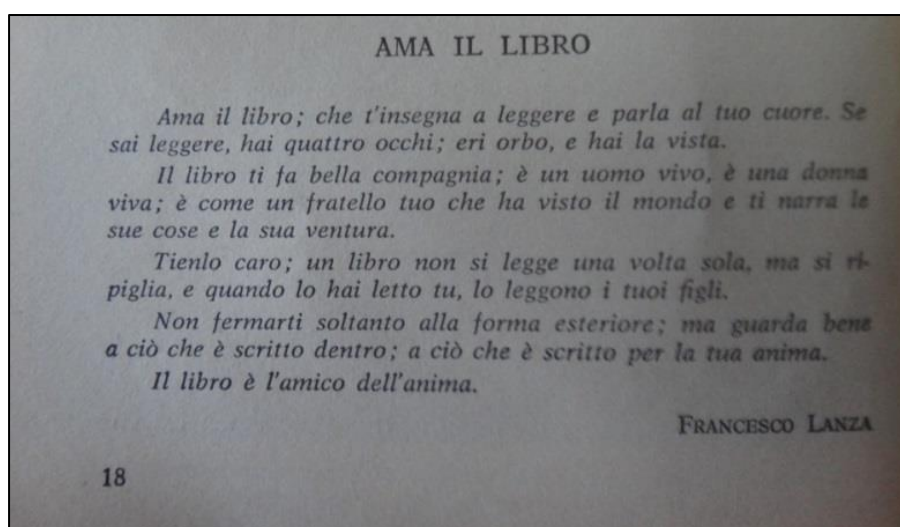


Figura 14: brano per promuovere l’amore per la lettura.
Fonte: L. Verri, *Costruiamo*, La Scuola, Brescia 1962, p. 18.

La promozione della lettura viene ripresa più avanti e l’autore invita l’alunno a recarsi presso il Centro di lettura della sua scuola popolare e gli offre un elenco di testi consigliati.

Il lavoro e la nobiltà riconosciuta ad ogni tipo di mestiere occupano un ampio spazio e le pagine del testo sono spesso intervallate da immagini che ritraggono giovani impegnati in vari tipi di lavoro specializzato. Queste fotografie intendono promuovere il ritorno a lavori manuali e artigianali che rischiavano di scomparire, come ad esempio quello del sarto o del calzolaio.

³⁷⁴ *Villa nuova, Sette fonti e Mille fiori* non sono stati analizzati in quanto non rientrano in nessuna delle sei categorie.



Figure 15 e 16: pagine interne del testo in cui vengono illustrati due esempi di mestieri utili da imparare.

Fonte: L. Verri, *Costruiamo*, La Scuola, Brescia 1962.

«In nessun caso – scrive l'autore – l'uomo lavora solo con le mani, sempre queste sono guidate dall'intelligenza e dalle cognizioni, molto più oggi in cui ogni lavoro richiede l'uso di attrezzi e di macchine complicate»³⁷⁵. E aggiunge «non vanno dimenticate le donne addette ai *lavori domestici* nella propria famiglia»³⁷⁶, confermando così lo stereotipo femminile di madre e moglie.

Molte pagine rimandano alla vita del contadino, chiamato al lavoro dal sole³⁷⁷ e il cui frutto delle fatiche di un intero anno è sempre soggetto al clima e al tempo³⁷⁸; alla vita dell'operaio trascorsa quotidianamente nell'officina tra macchine, cinghie e utensili di ogni genere³⁷⁹. Non mancano nozioni agrarie e industriali e informazioni relative all'assistenza sociale e alla previdenza, alla tutela del lavoratore, ai rapporti professionali, alle assicurazioni, ai sindacati, agli infortuni sul lavoro, alle leggi che tutelano il lavoro minorile e femminile, all'igiene sul lavoro e a quello personale, ecc.

Alle regole ortografiche e grammaticali segue la parte dedicata alla corrispondenza, completa di esempi di lettere rivolte a parenti, amici o colleghi. Dato l'alto numero di emigranti che negli anni Sessanta lasciarono il Paese in cerca di una prospettiva di vita migliore, anche le nozioni di geografia sono arricchite da informazioni relative alle reddito percepito nei vari Paesi europei.

Molto interessante appare, nelle pagine dedicate alla religione, il riferimento a San Giuseppe Calasanzio, proclamato il 27 agosto 1948 Santo patrono e protettore delle scuole popolari. Si racconta che fosse vissuto nel Cinquecento, periodo in cui «molti erano del parere che istruire la povera gente fosse un danno. I fanciulli del popolo – si diceva – devono restare ignoranti»³⁸⁰. Quando il Santo dalla Spagna si recò a Roma aprì una scuola per educare i giovani dediti alla vita della strada e così

³⁷⁵ L. Verri, *Costruiamo*, La Scuola, Brescia 1962, p. 145.

³⁷⁶ *Ibidem*.

³⁷⁷ *Ivi*, p. 37.

³⁷⁸ *Ivi*, p. 39.

³⁷⁹ *Ivi*, p. 40.

³⁸⁰ *Ivi*, p. 78.

si affermarono le Scuole Pie che non si limitarono ad insegnare l'alfabeto, ma impartirono anche lezioni di educazione professionale per avviare i giovani all'apprendimento di un mestiere³⁸¹. Il testo si completa con l'insegnamento della storia d'Italia, della matematica e della geometria, nonché dell'educazione civica, disciplina fondamentale nella Scuola popolare.



Figura 17: copertina di *Costruiamo*, testo per le scuole popolari.

Molto simile risulta l'impostazione del testo *Un passo avanti*, anch'esso per i corsi popolari di tipo B. Significative sono le due immagini che aprono il testo: quella in copertina accosta gli strumenti scolastici – libri, quaderni e penne – agli strumenti di lavoro – martello, vanga e spatole; quella sul frontespizio ritrae un gruppo di persone, giovani, adulti e anziani – tra i quali emerge una sola donna sulla soglia dell'edificio – che si recano a scuola con il libro in mano e con indosso ancora gli abiti da lavoro.

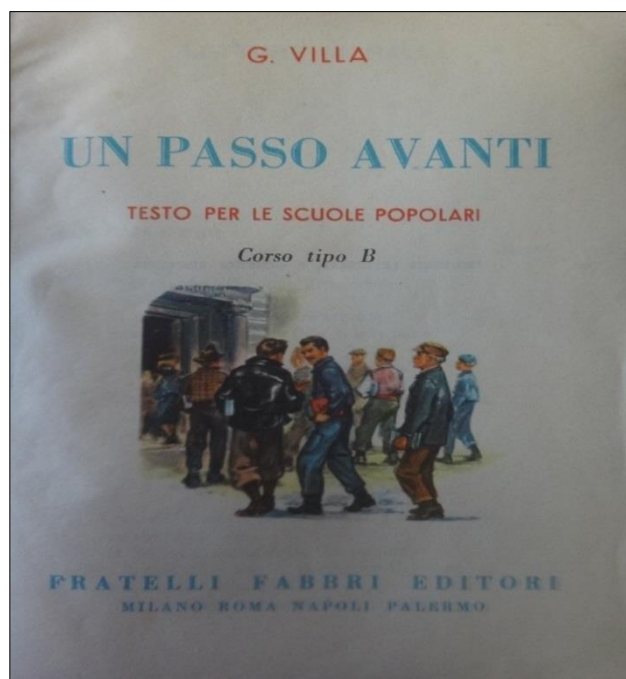


Figure 18 e 19: copertina e frontespizio di *Un passo avanti*, testo per le scuole popolari.

³⁸¹ Ivi, pp. 78-79.

A differenza di *Costruiamo*, in questo testo tra le discipline scolastiche di base, quali storia, geografia, matematica, geometria, mancano la grammatica e la lingua italiana, perché si presupponeva che uno studente del corso B avesse già imparato a leggere e a scrivere. Ampio spazio però è dedicato anche qui alle letture. Quelle di natura morale e religiosa aprono il testo, quelle narrative lo chiudono. Quest'ultima parte dedicata alla lettura inizia con una poesia intitolata "Il Muratore e la casa" e viene utilizzata dall'autore per paragonare la cultura ad un edificio³⁸²:

Iniziamo le letture e l'anno scolastico con una visione di lavoro: quella del muratore che, con la sua assidua e lenta fatica, costruisce la casa, il tempio, l'officina.

Solida sulla base che s'affonda nel grembo della terra, l'edificio s'innalza con le sue mura, pian piano, ma possente e sicuro per l'opera faticosa delle mani di chi lo costruisce. Alla sommità svetta un alberello, nel vento e nel sole, simbolo di poesia che sovrasta la realtà, annuncio di opera compiuta, offerta ed augurio.

Come il muratore, anche noi dobbiamo essere portati in alto dalla nostra fatica³⁸³.

I brani hanno come protagonisti persone povere, contadini, feriti di guerra oppure parenti emigrati che hanno fatto fortuna all'estero³⁸⁴. Il lavoro occupa una parte cospicua del testo che tratta di igiene sul lavoro, infortuni professionali, sicurezza e pronto soccorso, protezione sociale del lavoratore; continua con nozioni relative al mondo agricolo, al mondo industriale, al commercio, al settore dei trasporti, alla caccia e alla pesca, alle miniere e alle materie prime.

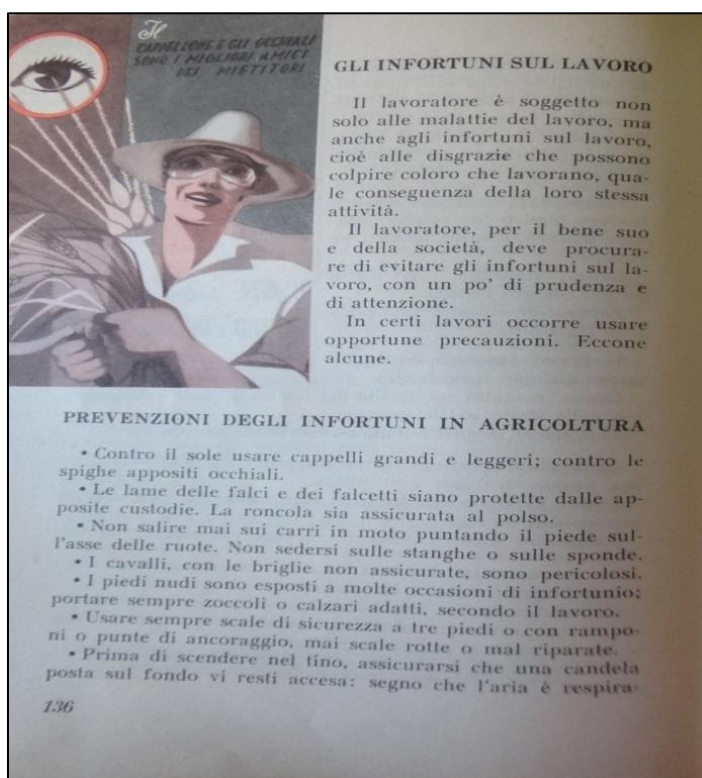


Figura 20: pagina interna del testo *Un passo avanti*.

³⁸² La complessità della società ha successivamente portato al passaggio della metafora della conoscenza come *edificio* alla metafora della conoscenza come *rete* per indicare l'interconnessione tra i vari campi del sapere e le posizioni centrali e periferiche che di volta in volta possono occupare i vari elementi della conoscenza (Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, cit. p. 180).

³⁸³ G. Villa, *Un passo avanti*. Testo per le scuole popolari. Corso tipo B, Fratelli Fabbri Editori, Milano S.d., p. 167.

³⁸⁴ Ivi.

In appendice si trova una descrizione fisica e geografia dell'Italia, percentuali inerenti alla popolazione e ai lavori italiani, l'ordinamento dello Stato italiano e nozioni di educazione civica. Quest'ultima, tuttavia, connessa alla finalità della Scuola popolare, avrebbe dovuto occupare un posto centrale nel testo.

Per nuove frontiere è rivolto invece ai frequentati dei corsi C. Spicca subito l'impostazione religiosa del testo, che in alcune parti sembra essere maggiormente adatto all'infanzia, piuttosto che all'età adulta. Ad esempio nei brani dedicati alla famiglia, definita «il luogo dove l'esperienza del *fanciullo* si realizza più che altrove»³⁸⁵, numerosi sono i riferimenti alla “mamma”, al “babbo”, alla “nonna”³⁸⁶. La parte dedicata al lavoro comprende riferimenti ai mestieri all'epoca più comuni (contadino, operaio, minatore, boscaiolo, pescatore, pastore), brani che rimandano alla guerra e al ritorno in Patria o agli emigranti. Il carattere religioso emerge anche nelle pagine relative all'educazione civica e ai diritti dell'uomo, predicati da Gesù³⁸⁷. La parte centrale del testo racchiude gli insegnamenti delle discipline di base, quali aritmetica, geometria, geografia, storia, quest'ultima affrontata con un'eccessiva enfasi sull'importanza e sul valore della “Patria”³⁸⁸; vengono presentati inoltre profili di personaggi illustri, di scrittori, di santi, ecc. Il testo si chiude con gli elementi di vita pratica, ovvero i sistemi monetari, i telegrammi, le cambiali e altri documenti di uso comune, la corrispondenza e nozioni di economia domestica.

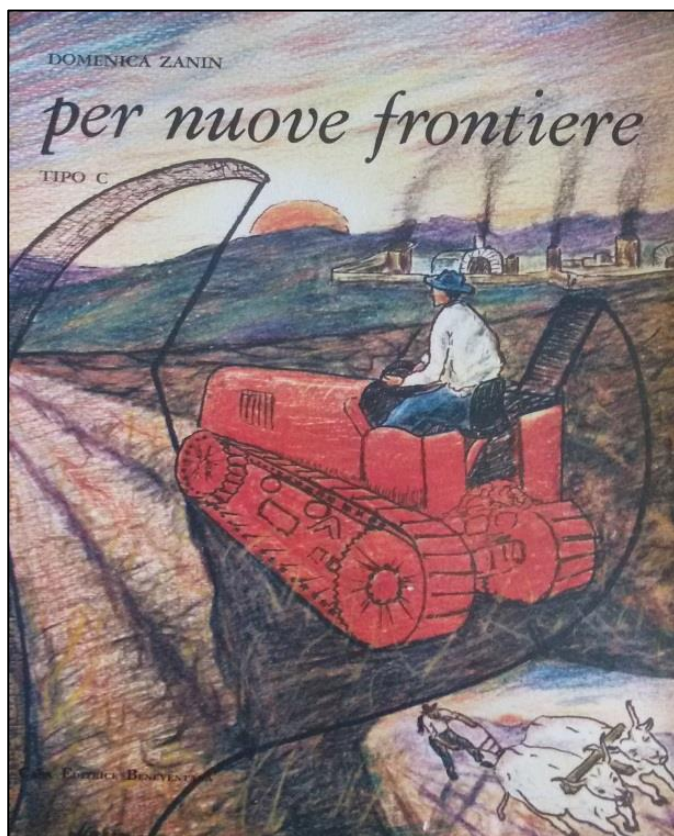


Figura 21: copertina di *Per nuove frontiere*, testo per le scuole popolari

³⁸⁵ D. Zanin, *Per nuove frontiere*. Tipo C. Casa editrice Beneventana, Benevento 1962, p. 31. Il corsivo è mio.

³⁸⁶ *Ibidem*.

³⁸⁷ *Ivi*, p. 65.

³⁸⁸ *Ivi*, p. 69.

Fra noi, essendo un testo per l'aggiornamento culturale dei lavori, appare molto più completo e corposo dei tre manuali precedenti. Si apre con una dedica rivolta ai lavoratori e alle lavoratrici e con una preziosa prefazione di Aldo Agazzi³⁸⁹, che tocca sapientemente tutti quegli elementi costitutivi di una didattica attiva e ancorata alla vita concreta e di un processo educativo e formativo da costruire mediante una sana collaborazione tra maestro e allievo e che vada oltre l'alfabetizzazione e oltre l'aula, per elevare l'uomo non solo culturalmente, ma anche moralmente e civilmente.

³⁸⁹ *Questo volume si può inquadrare, contemporaneamente, fra i libri per le scuole, i corsi, le istituzioni educative e d'istruzione per lavoratori, come, più latamente, in quel tipo di letteratura per l'elevazione spirituale e culturale dei lavoratori, che da alcuni anni va prendendo corpo anche da noi, e di cui si sente ancor più l'esigenza.*

Considerato in funzione più specificatamente scolastica, FRA NOI si presenta come un libro di testo – letture e sussidiario – strumento di quell'attività in comune tra «scolari» e insegnante in cui deve consistere la scuola, tale da proporre od offrire la materia per gli esercizi e le applicazioni domestiche dei primi, e da rendere possibile, più rapida e più feconda, l'opera del secondo.

Ma, anche come libro di testo, il volume si fa subito notare per alcuni suoi caratteri e pregi particolari di natura formativa e didattica.

Presupponendo, cioè, già acquisita una certa preparazione, esso non indugia in ripetizioni d'una materia già nota, ma bada, piuttosto, a completarla, mirando, nello stesso tempo, a una organizzazione del sapere e delle stesse nozioni più sistematica, precisa e, anche, abbreviata (es. grammatica, aritmetica, geometria, presentate inoltre, didatticamente, col metodo di casi vivi e dei fatti concreti prima delle definizioni e delle regole, che, avvedutamente, non precedono, ma seguono).

Nella consapevolezza [...] che il manualismo scolasticistico inaridisce al posto di suscitare i motivi e gli slanci dell'anima, e gli orientamenti dello spirito verso gli ideali e valori vissuti, la parte culturale vi è costituita principalmente da letture (es. religiose, sul carattere, di storia, geografia, scienze, sul lavoro umano), le quali presentano aspetti, momenti ed eventi della vita, della civiltà e della natura, in forme animate e concrete, di questioni e di problemi vissuti. Queste letture, unite ai racconti con cui si apre il libro, costituiscono in tal modo una vera e propria antologia esistenziale, in cui si raccolgono motivi d'arte letteraria e di vita, di spiritualità e di coscienza civile e professionale interiore per una più alta dignità personale.

Alcuni dei passi di questo complesso di lettura potranno forse, in certi casi, essere stimati “troppo difficili”, e potrebbero esserlo senz'altro anche più in generale, se riguardati in una concezione scolastica mantenuta ancora in prospettiva limitatamente elementaristica, vale a dire d'una scuola per fanciulli e ragazzi, anziché per giovinetti, perfino adulti; e, sopra tutto, se pensati nell'atmosfera di una scuola chiusa, quasi, nella sola angustia delle pareti dell'aula, anziché naturalmente e intenzionalmente aperta a tutta una molteplicità di più ampie e diverse esperienze tanto di cultura quanto di lavoro e di vita.

Certe letture potranno apparire ed essere “difficili”, in sé, ma in educazione, e quindi in classe, il problema non è tanto di “far legger” delle pagine, ma piuttosto di “leggere insieme”, anzi di “insegnare come si legge” (pensando, riflettendo, cogliendo sfumature e sensi riposti, animando e ampliando il testo): in modo da rendere sempre più capaci i giovani di leggere per conto proprio il libro e il giornale, e di ricercarli per un bisogno dello spirito e secondo gli interessi della vita. Con questi racconti, cioè, son da fare “saggi di lettura”, in comune; essi devono costruire un tramite verso la biblioteca di classe, la biblioteca e le riviste delle sedi delle associazioni dei lavoratori, i libri e i giornali personalmente acquistati; in un esercizio di riflessione e di attività mentale che si articoli con il mondo degli altri mezzi di informazione, di cultura e di esperienza di massa, quali sono, oggi, la radio, il cinema, la televisione, il teatro.

Una scuola del lavoratore del giorno d'oggi, nel mondo d'oggi, non può eludere questi problemi di preparazione a una vita e a un lavoro fatti “più difficili”, e tali da richiedere, perciò, una cultura e una capacità di livello superiore a quello sufficiente fino a ieri. E i quest'orine di considerazioni il libro che Nino Rigatti ha preparato – dedicandolo ai lavoratori e alle lavoratrici – può essere appunto validamente indicato per i “corsi popolari di tipo C” per la parte di “cultura generale” dei vari corsi per lavoratori.

*Ma impostato come esso è in vista della formazione di una viva coscienza umana, civile, sociale, civica, politica del lavoratore, animata dal senso dei valori che fondano e nobilitano la persona e di quelli supremi, nella rivelazione e nella forza che ad essi è venuto a portare il Vangelo; e composto, com'è, in funzione dell'elevazione culturale del lavoratore in questa nostra epoca, nella quale sta rapidamente maturando la terza rivoluzione industriale e in cui la evoluzione sociale in senso democratico che si va irresistibilmente svolgendo, ha portato chiunque al rango di soggetto attivo della vita pubblica, tanto che non è più concesso, nel mondo attuale, essere lavoratore e cittadino e uomo, restando incolto e impreparato; questo libro può essere anche riguardato, più in generale, come un “manuale del lavoratore”, che, anche fuori di una scuola, può indirizzare, con le sue suggestioni, con la ricchezza dei suoi motivi e dei suoi contributi di sapere e di stimolo, verso più ampi e maggiori approfondimenti, al personale autoperefezionamento del lavoratore stesso, al quale può essere, perciò, provvidamente indicato e suggerito, ed utilmente offerto in dono (A. Agazzi, Prefazione, in N. Rigatti, *Fra noi. Per l'aggiornamento culturale dei lavoratori*, Editrice La scuola, Brescia 1965, pp. 5-7).*

Il contenuto del testo è molto ricco e ben articolato e sempre attento ai bisogni e agli interessi del lettore anche in virtù delle trasformazioni sociali dell'epoca. I saperi primari sono presentati in maniera sintetica e sempre connessi e rapportati ad esempi di vita concreta³⁹⁰; così come i brani e le letture di carattere religioso, che fanno riferimento al cristiano inteso sia come uomo sia come “fratello lavoratore”³⁹¹; l'educazione civica, a differenza degli altri tre testi, diviene “educazione alla democrazia”³⁹² trattata in maniera riflessiva e critica³⁹³. Allo stesso modo viene affrontato il mondo del lavoro e i diritti del lavoratore che acquistano “valore”³⁹⁴ e significato. L'attenzione al fenomeno migratorio compare nelle pagine dedicate ai sistemi monetari esteri e alle produzioni agricole nel mondo³⁹⁵. Numerosi sono gli esempi pratici che insegnano a compilare un telegramma, una ricevuta, una fattura, una cambiale, un assegno bancario, ecc.³⁹⁶ oppure a stilare una lettera³⁹⁷. Nozioni inerenti al galateo, al bilancio familiare, aziendale e statale, brevi profili di personaggi storici e di scienziati, maggiori invenzioni tecnologiche e scientifiche, brevi bibliografie di testi consigliati, letture tratte da riviste e giornali e un “vocabolario linguistico scientifico” arricchiscono e completano il testo che diviene un vero e proprio strumento non solo di studio, ma anche di orientamento per la vita del lavoratore e dell'uomo in generale.



Figura 22: copertina di *Fra noi*, testo per le scuole popolari.

³⁹⁰ *Ibidem.*

³⁹¹ Ivi, p. 295.

³⁹² Ivi, p. 301.

³⁹³ Si parla infatti di problemi della democrazia italiana, affinché il lettore possa leggere la realtà in maniera consapevole e attenta (Ivi, p. 371).

³⁹⁴ Ivi, p. 81.

³⁹⁵ Ivi, pp. 204-214 e p. 432.

³⁹⁶ Ivi, pp. 195-202.

³⁹⁷ Ivi, pp. 75-80.

Infine, *Io, padrona di casa* si presenta come un testo dedicato alle donne frequentate i corsi C speciali di economia domestica.

Sia il titolo sia la prefazione, nella quale l'autrice si rivolge alle sue «giovani amiche della Scuola Media»³⁹⁸ invitandole a studiare l'economia domestica in quanto materia necessaria al loro avvenire³⁹⁹, sono elementi esplicativi riguardo al fatto che l'educazione femminile, anche nelle scuole inferiori, fosse ancora orientata verso un'immagine di donna moglie e madre, ruoli a cui le ragazze venivano educate fin da piccole. Nella prefazione l'autrice inoltre pone una domanda: «Esiste forse una differenza fra l'economia applicata continuamente in casa vostra e quella che vi sarà insegnata a scuola?» e risponde: «No, davvero»⁴⁰⁰. Allora perché continuava ad essere insegnata a scuola sottraendo tempo prezioso all'italiano, alla matematica, alla storia, alla geografia e a tutti quei saperi necessari – veramente necessari – alla vita dell'uomo e delle donna?

Gli argomenti trattati nel volume fanno riferimento all'edilizia della casa, all'arredamento, alla pulizia, agli elettrodomestici, al giardinaggio, agli utensili da cucina; vengono fornite indicazioni su come preparare la tavola, il letto, i vari ambienti della casa e su come proteggere gli stessi da insetti e parassiti; il testo contiene inoltre letture relative al galateo. Si chiude con quelli che vengono definiti “lavori d'ago”⁴⁰¹, ovvero cucito e ricamo. Molto significativa è la presentazione con cui si apre questa parte:

Di una donna che non ha dimestichezza con l'ago ed il filo si dice comunemente che non sa lavorare, proprio perché *il cucito è il lavoro femminile per eccellenza*, il lavoro sereno, paziente, gentile, che più e meglio si addice alle mani delicate, al gusto, alla sensibilità della donna. E non di rado esso raggiunge la grazia e la perfezione dell'arte: arte antichissima ed universale ch'è sempre stata fonte di bellezza e di benessere.

Cucivano, infatti, gli abiti dei loro cari le virtuose matrone greche e romane; ricamavano interminabili arazzi e creavano vaporose trine ad ago le donne del '500 e del '600; agucchiavano con alacrità e costanza meravigliosa, per arricchire il corredo domestico e per ornare la casa di ricami minuti e pazienti, le nostre nonne.

Ed anche oggi, che la vita è tanto cambiata e le attività cui la donna può dedicarsi sono praticamente illimitate, *il lavoro femminile* è rimasto sempre lo stesso, *regolato da leggi immutabili di ordine, di buon gusto, di praticità, d'armonia* e ritmato dal ticchettio sommesso dell'ago e del ditale e da quello più vivace della macchina da cucire. Le ore trascorse cucendo, nella serenità e nella quiete, sono per ogni donna le più dolci della giornata ed i lavori che escono dalle sue mani hanno per lei un valore tutto particolare, perché sono frutto della sua intelligente attività e del suo amore alla casa⁴⁰².

Si noti in primo luogo il corsivo che rafforza volutamente il senso delle frasi già di per sé maggiormente stereotipanti, quasi come a voler inculcare nella mente delle studentesse e delle lettrici tali convinzioni. In secondo luogo si rifletta sulla contraddittorietà di alcuni passaggi: se il lavoro femminile resta *immutabile* come può la donna auspicare di intraprendere altri mestieri? E come può accedere ad una gamma di lavori così *illimitata* se a scuola non viene preparata adeguatamente alla “scelta”, ma continua ad essere educata ai lavori domestici?

Fortunatamente tali *leggi* oggi non sono più così *immutabili* proprio grazie all'istruzione e alle lotte di molte donne per le quali, evidentemente, le ore trascorse cucendo non erano poi così *dolci* e serene.

³⁹⁸ M. Muti (1956), *Io, padrona di casa*, volume 1°, Lattes, Torino 1958, p. 1.

³⁹⁹ *Ibidem*.

⁴⁰⁰ *Ibidem*.

⁴⁰¹ Ivi, p. 192.

⁴⁰² Ivi, p. 193.



Figure 23 e 24: copertina e pagina interna del testo *Io, padrona di casa*.

Oltre ai manuali e ai libri di testo i maestri dei corsi popolari locali utilizzarono molti altri libri e numerosi giornali e riviste, riportati dai maestri nella relazione finale⁴⁰³. Le risposte sono contenute nella seguente tabella.

Anno	Libri	Riviste e giornali
1948-1949	<i>Cuore</i> .	
1949-1950	<i>I promessi sposi</i> ; <i>Cuore</i> ; <i>Scuola e lavoro</i> .	<i>Lo scolaro</i> .
1950-1951	<i>Cuore</i> ; <i>I promessi sposi</i> ; <i>Il Vangelo</i> ; <i>Maria Goretti</i> ; testi di attualità scolastica.	<i>Lo scolaro</i> ; <i>Alba</i> ; <i>Primavera</i> ; <i>I diritti della scuola</i> ; giornali vari.
1951-1952	<i>Per la vita</i> ; <i>Il lavoro</i> ; <i>Cuore</i> ; <i>La vita militare</i> ; <i>Scuola e lavoro</i> ; <i>Impariamo</i> ; <i>Pinocchio</i> ; <i>Il Vangelo</i> ; <i>Piccola fonte</i> ; <i>Maria Goretti</i> .	<i>Gioia</i> ; <i>Scuola italiana moderna</i> ; <i>Lo scolaro</i> .
1952-1953	<i>Il piccolo alpino</i> , <i>Scurpiddu</i> ; <i>Verso l'approdo</i> ; <i>Cuore</i> ; <i>Pinocchio</i> ; <i>I promessi sposi</i> ; <i>Castello fiorito</i> ; <i>Il giornalino di Gian Burrasca</i> .	<i>Il corriere dello scolaro</i> ; <i>Didattica moderna</i> ; <i>Tempo</i> ; <i>Vita scolastica</i> ; giornali vari.
1953-1954	<i>Cuore</i> ; <i>La Sacra Scrittura</i> ; <i>Ricostruiamo</i> ; <i>Villa nuova</i> ; <i>Il Vangelo</i> ; <i>Le mie prigioni</i> ; <i>I promessi sposi</i> ; <i>Ghirlandette</i> ; <i>Fioretti</i> ; <i>Antico testamento</i> ; <i>Impariamo</i> ; <i>Camminiamo insieme</i> ; <i>Fiabe dei Grimm</i> ; <i>Quo vadis?</i> ; <i>I conforti della fede</i> ; <i>Aneddoti e fatti della vita morale</i> .	<i>Scuola italiana moderna</i> ; <i>Vita scolastica</i> ; giornali e riviste vari.
1954-1955	<i>I promessi sposi</i> ; <i>Le mie prigioni</i> ; <i>Il Vangelo</i> ; <i>Antico testamento</i> ; <i>Quo vadis?</i>	/
1955-1956	<i>Scienza e lavoro</i> (collana); <i>La vita contadina</i> ; <i>Il Vangelo</i> ; <i>Cuore</i> ; <i>La vita militare</i> ; <i>I promessi sposi</i> .	<i>Il quotidiano</i> ; <i>Il popolo</i> ; <i>Oggi</i> ; <i>Il tempo</i> ; <i>Selezione</i> ; <i>Il giornale d'Italia</i> ; riviste varie giornali pedagogici.

⁴⁰³ Alla domanda: "Sono stati letti altri libri, giornali, riviste, ecc.? Quali? (Cfr. ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.

1956-1957	<i>I promessi sposi; Il Vangelo.</i>	<i>La domenica del corriere; Il popolo dauno; riviste settimanali.</i>
1957-1958	<i>Il Vangelo; Favole di Fedro; La vita contadina; Le mie prigionie; Da Quarto al Volturmo; Anni verdi; Gli anni che contano; La cittadella; Le stelle stanno a guardare; La regina Margot; Le crociate; Cuore.</i>	<i>Scuola italiana moderna; I diritti della scuola; Vita scolastica; riviste culturali.</i>
1958-1959	<i>Cuore; Imparare; Lavorare e salire.</i>	<i>Civiltà cattolica; La scuola dell'adulto; Giovani; Orizzonti; Scuola italiana moderna; Vita scolastica; Il tempo; Epoca; quotidiani.</i>
1959-1960	<i>Il Leonardo; Cuore; Carta della Costituzione.</i>	<i>Riviste scolastiche.</i>
1960-1961	<i>Cuore; Piccole donne; libri vari.</i>	<i>Famiglia cristiana; Tempo; Scuola italiana moderna; Vita scolastica; Oggi; Gente; settimanali illustrati; quotidiani; riviste scolastiche.</i>
1961-1962	<i>Il Vangelo; Favole di Fedro; Cuore, Le fiabe di Andersen; I promessi sposi; Il Leonardo; Novelle di Pirandello; I ragazzi della via Pál; libri vari.</i>	<i>Famiglia cristiana; Oggi; Lo scolaro; Scuola italiana moderna; Il corriere dei piccoli; giornali vari; giornali e riviste femminili.</i>
1962-1963	<i>I promessi sposi; Il Vangelo; I fioretti di San Francesco; Cuore.</i>	<i>Panorama; Epoca; Selezione; Oggi; Tempo; Famiglia cristiana; riviste di attualità.</i>
1963-1964	<i>Impariamo; Cuore; Don Chisciotte; L'uomo e la società; Enciclopedia della fanciulla; Lucera nei secoli; Elementi di storia dell'arte; Il Vangelo; Favole di Fedro; I promessi sposi; Ventimila leghe sotto i mari; La tua casa.</i>	<i>Scuola italiana moderna; Il Tempo; La gazetta dei lavoratori; Scuola attiva.</i>
1964-1965	<i>Il Vangelo; Favole di Fedro; I promessi sposi; Cuore; Le isole tremiti; Fiabe cinesi; La cucina.</i>	<i>La gazetta del Mezzogiorno; Tempo illustrato; Tempo quotidiano; Il messaggero.</i>
1965-1966	/	<i>Vita; Tempo illustrato; Tempo quotidiano; Oggi; Il tempo; La gazetta del Mezzogiorno; Epoca.</i>
1966-1967	<i>Il Risorgimento italiano; Il Leonardo.</i>	<i>Famiglia cristiana; Tribuna illustrata; La domenica del corriere; Il tempo.</i>
1967-1968	/	<i>Il tempo; La domenica del corriere.</i>
1968-1969	/	/
1969-1970	<i>I promessi sposi; Cuore; Novelle di Pirandello; I viaggi di Goulliver; Senza famiglia; Studio e lavoro.</i>	<i>Mani d'oro; Tempo; Il tempo; La gazetta del Mezzogiorno; Europeo; Oggi; La domenica del corriere; Amica; Gioia; riviste quotidiane e quindicinali.</i>
1970-1971	<i>Un passo avanti; Storia di Lucera; Novelle di Pirandello; Costruiamo; Luce nel lavoro; Sapere è Potere.</i>	<i>Il tempo; Il corriere; La gazetta del Mezzogiorno; Oggi; Epoca; Tempo.</i>
1971-1972	<i>Luce nel lavoro; Costruiamo; Sapere è potere.</i>	<i>Famiglia cristiana; La Gazzetta; Tempo; Oggi; L'osservatore romano; riviste varie.</i>
1972-1973	/	<i>Il quotidiano; L'Europeo; La Gazzetta del Mezzogiorno; Il tempo; Epoca; riviste settimanali.</i>
1973-1974	<i>Il Leonardo.</i>	<i>Il quotidiano; L'Europeo; La Gazzetta del Mezzogiorno; La domenica del corriere; riviste culturali.</i>

1974-1975	/	<i>Tempo; Il tempo; La Gazzetta del Mezzogiorno; L'espresso; L'Unità, Amica; La domenica del corriere; L'Europeo.</i>
1975-1976	Libri vari.	<i>La Gazzetta del Mezzogiorno.</i>
1976-1977	Libri vari.	<i>Il tempo; La Gazzetta del Mezzogiorno; Oggi; giornali vari.</i>
1977-1978	Sussidiari.	Settimanali; quotidiani; mensili.
1978-1979	Sussidiari.	Settimanali; quotidiani; mensili.
1979-1980	/	/
1980-1981	/	/
1981-1982	/	/

Tabella 9: libri, giornali e riviste utilizzati nei corsi popolari locali.

Come abbiamo appurato nei paragrafi precedenti, i manuali scolastici forniti dal Patronato arrivavano sempre con molto ritardo, pertanto i maestri avevano bisogno di strumenti didattici che andassero a supportare l'insegnamento. Per questo motivo spesso portavano libri e riviste da casa, oppure – ma ciò avvenne con meno frequenza – li prendevano in prestito dalla biblioteca scolastica.

Erano in particolar modo utilizzati per l'esercizio della lettura, per l'educazione morale, a scopo ricreativo e per fornire nuove conoscenze in merito all'attualità, alla cultura generale, al territorio locale.

Tra i testi maggiormente utilizzati spiccano molti titoli classici della letteratura per l'infanzia, come *Ghirlandette* di Eugenia Graziani Camillucci, *I ragazzi della via Pàl* di Ferenc Molnàr, *Senza famiglia* di Hector Malot, *Scurpiddu* di Luigi Capuana, *Piccole donne* di Louisa May Alcott, *Anni verdi* di Archibald Joseph Cronin, *Pinocchio* di Carlo Collodi, *Il giornalino di Giamburrasca* di Luigi Bertelli (Vamba), *Fiabe* dei fratelli Grimm, *Favole* di Fedro, *Le fiabe di Andersen* dell'omonimo autore, *Fiabe cinesi*, *I viaggi di Gulliver* di Jonathan Swift, *Ventimila leghe sotto i mari* di Jules Verne e primo fra tutti *Cuore* di Edmondo De Amicis, utilizzato quasi in tutti i corsi.

In linea con le tendenze letterarie della prima metà del Novecento⁴⁰⁴, ricorrono da una parte storie di orfani, mendicanti, garzoni, dunque di bambini sfortunati e meno privilegiati a cui è stata negata un'infanzia serena e che sono dovuti entrare precocemente nell'età adulta, dall'altra parte fiabe classiche e racconti di fantasia.

Anche tra le riviste emergono quelle dedicate all'infanzia, quali *Lo scolaro*, *Primavera*, *Il corriere dello scolaro*, *Il corriere dei piccoli*.

⁴⁰⁴ La letteratura per l'infanzia sviluppata tra il 1900 al 1914 trascura i racconti morali per valorizzare la dimensione fiabesca classica, ma nelle letture scolastiche perdura l'immagine di un'infanzia infelice ispirata al modello di *Cuore* di Edmondo De Amicis; dal 1915 al 1922 prevale, nei testi per l'infanzia, l'eccessivo utilizzo di un linguaggio idealizzato ed emotivamente coinvolgente teso a persuadere i giovani alla giusta causa della guerra, ma emerge anche un'attenzione diversa nei confronti dei bambini, non più concepiti come adulti in miniatura; tralasciando il ventennio fascista durante il quale il libro divenne strumento di propaganda e controllo passiamo al periodo compreso tra 1944 e il 1950 nel quale emerge il bisogno e il desiderio di promuovere la conoscenza e la cultura, negate dal fascismo, ma l'editoria scolastica resta eccessivamente ancorata al mondo cattolico (Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia* (1995), Laterza, Roma-Bari 2012).



Figura 25: pagina della rivista *Il corriere dello Scolaro*



Figura 26: pagina del giornale *Il corriere dei piccoli*

Tra i classici della letteratura italiana e straniera più utilizzati vi sono *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni, le *Novelle* di Luigi Pirandello e *Don Chisciotte* di Miguel de Cervantes.

Prevalgono anche i romanzi di carattere storico e militare come *La vita militare* di Edmondo De Amicis, *Il piccolo alpino* di Salvator Gotta, *Le mie prigioni* di Silvio Pellico, *Quo vadis?* di Henryk Sienkiewicz, *Da Quarto al Voltorno* di Giuseppe Cesare Abba, *Le stelle stanno a guardare* di Archibald Joseph Cronin, *La regina Margot* di Alexandre Dumas, *Le crociate*, *Il Risorgimento italiano*. Tale scelta letteraria si accosta non solo all'insegnamento della storia, ma anche alla vita pratica degli iscritti, dato l'elevato numero di giovani che partirono per la leva militare e di molti adulti e anziani reduci di guerra – direttamente o indirettamente – che spesso è stata per loro causa determinante dell'abbandono scolastico.

Costanti le letture di carattere religioso, sulle quali venne incentrato l'insegnamento di tutti i maestri della Scuola popolare: *Antico testamento*, *I conforti della fede*, *La Sacra Scrittura*, *Il Vangelo*, *Maria Goretti*, *I fioretti di San Francesco*, *Famiglia cristiana*, *Civiltà cattolica*.

Frequenti anche testi e riviste legati al territorio locale e al mondo lavorativo come *La vita contadina*, *Scienza e lavoro*, *La gazetta dei lavoratori*, *Storia di Lucera*, *Lucera nei secoli*, *Le isole tremite*, *Il popolo dauno*, *La gazetta del Mezzogiorno*.

Molti insegnanti, inoltre utilizzarono i testi scolastici adottati in altri corsi o in anni precedenti: *Scuola e lavoro*, *Impariamo*, *Piccola fonte*, *Ricostruiamo*, *Villa nuova*, *Camminiamo insieme*, *Imparare*, *Lavorare e salire*, *Studio e lavoro*, *Un passo avanti*, *Sapere è potere*, *Costruiamo*, *Luce nel lavoro*. A questi va aggiunto *Il Leonardo*, almanacco per le scuole popolari, in cui si dà ampio spazio all'educazione popolare per gli adulti.

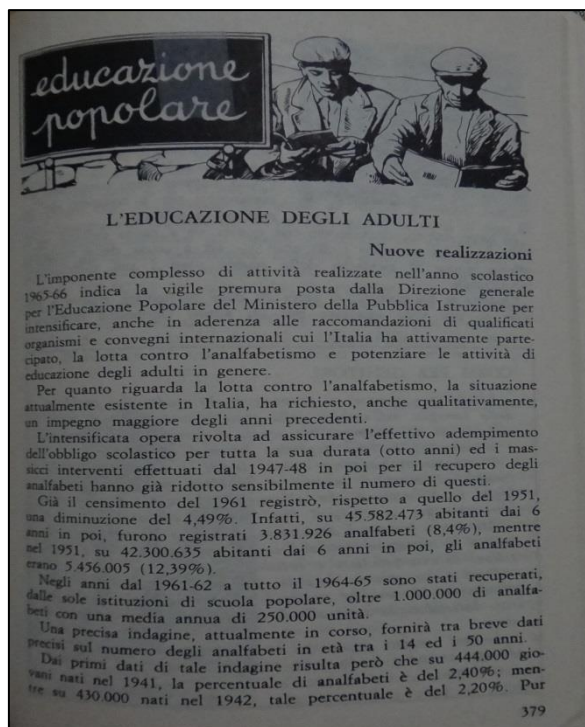
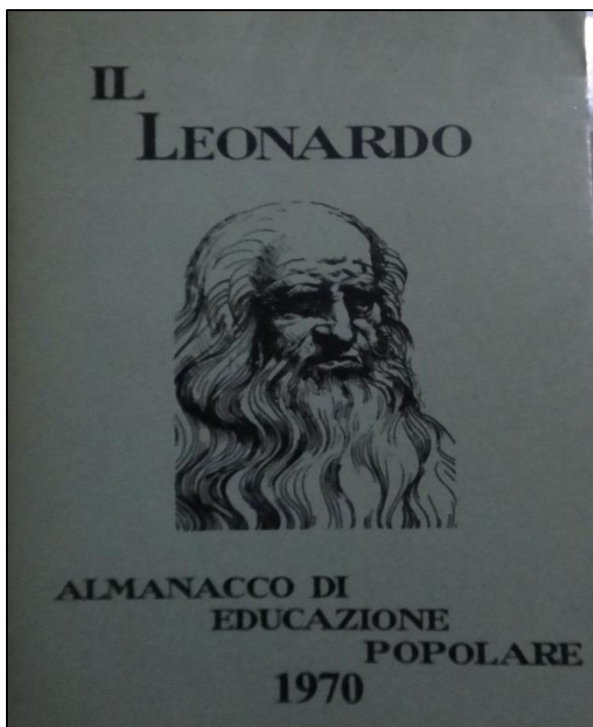


Figure 27 e 28: copertina e pagina interna de *Il Leonardo. Almanacco di educazione popolare*.

Vari i titoli che rimandano al mondo femminile: *La tua casa, La cucina, Enciclopedia della fanciulla*⁴⁰⁵ e tra le riviste *Alba, Mani d'oro*⁴⁰⁶, *Gioia, Amica*.

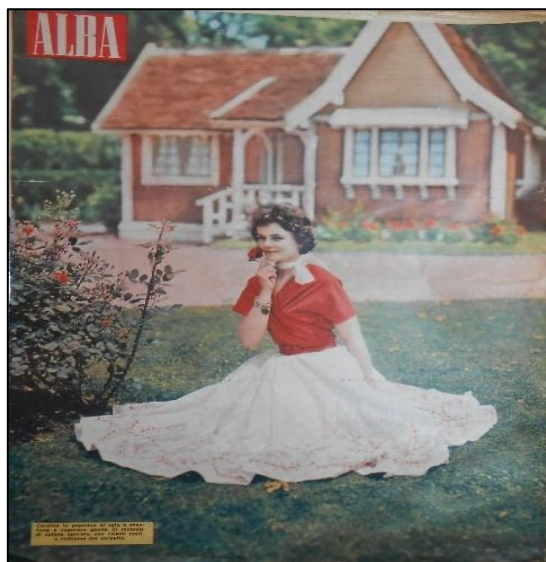


Figura 29: pagina di una copertina della rivista femminile *Alba*.



Figura 30: pagina di una copertina della rivista femminile *Gioia*.

⁴⁰⁵ Opera composta da una serie di volumi, edita dai Fratelli Fabbri Editori negli anni Sessanta, forniva consigli e suggerimenti di economia domestica e di buona educazione per diventare una perfetta donna di casa, indicazioni sul comportamento da tenere con i ragazzi e informazioni di cultura generale (Cfr. <https://alidargento.wordpress.com/2007/02/07/101/> consultato il 20-02-2016).

⁴⁰⁶ Enciclopedia illustrata di cucito e ricamo divisa in sei volumi edita dai Fratelli Fabbri Editori negli anni Sessanta. (Cfr. <http://www.subito.it/libri-riviste/mani-d-oro-fratelli-fabbri-editori-genova-110170776.htm> consultato il 20-02-2016).



Figura 31: pagina del volume 19 dell'Enciclopedia della fanciulla.

Molti insegnanti utilizzarono anche riviste pedagogiche e scolastiche, quali *I diritti della scuola*, *Scuola italiana moderna*⁴⁰⁷, *Didattica moderna*, *Vita scolastica*, *La scuola dell'adulto*, *Scuola attiva*, e giornali di attualità, letteratura, politica, società, quali *Tempo*, *Il quotidiano*, *Il popolo*, *Oggi*, *Il giornale d'Italia*, *Tribuna illustrata*.

Tutti questi testi andavano a formare una piccola biblioteca di classe che tuttavia, secondo gli insegnanti, restava sfornita di molti altri libri utili.

Nella seguente tabella mostriamo in quali anni e per quali corsi ha funzionato una biblioteca di classe, con quanti volumi, e i testi che sarebbero stati necessari⁴⁰⁸.

Anni	Ha funzionato la biblioteca di classe?	Con quanti volumi?	Testi che sarebbero stati utili
1947-1948	Non indicato	/	/
1948-1949	No	/	/
1949-1950	No	/	Testi adottati dalle scuole pubbliche.
1950-1951	Sì, del docente per un corso B femminile	26	Testi inerenti all'economia domestica.
1951-1952	Sì, per un corso A maschile	?	Testi riguardanti l'agricoltura.
1952-1953	No	/	/
1953-1954	No	/	/
1954-1955	No	/	/
1955-1956	No	/	/
1956-1957	No	/	/
1957-1958	Sì, per un corso A maschile Sì, per un corso A+B misto Sì, per un corso A+B misto	15 10 40	Letture semplici e divertenti preferibilmente con illustrazioni; <i>Robinson Crusoe</i> ; <i>Cuore</i> .
1958-1959	Sì, per un corso A+B maschile Sì, per un corso A+B maschile Sì, per un corso A+B maschile	15 ? 50	<i>Robinson Crusoe</i> ; <i>Cuore</i> ; giornali e riviste.

⁴⁰⁷ Pubblicata per la prima volta nel 1893, la rivista, rivolta agli insegnanti della Scuola primaria, negli anni Cinquanta si impegnò nella lotta contro l'analfabetismo e nella creazione della scuola post elementare. Sostenne l'insegnamento della religione cattolica, il principio di libertà di insegnamento e l'autonomia scolastica (Cfr. G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Editrice La Scuola, Brescia 1977, pp. 622-627).

⁴⁰⁸ Riportati nella relazione finale in corrispondenza della domanda: "Quali libri sarebbero stati più utili?" (Cfr. ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit).

1959-1960	Sì, per un corso B femminile	15	
1960-1961	Sì, per un corso A+B maschile Sì, per un corso A+B misto Sì, per un corso A+B misto Sì, per un corso C maschile	50 circa 15 15 ?	<i>Robinson Crusoe; Cuore</i> ; libri di cultura generale.
1961-1962	Sì, per un corso B+C misto	50	Testi a sfondo scientifico.
1962-1963	No		Libri di cultura generale.
1963-1964	Sì, per un corso A+B maschile Sì, per un corso A+B misto	17 10	Libri riguardanti i Paesi extraeuropei e l'emigrazione; libri di economia e riguardanti il lavoro italiano.
1964-1965	Sì, per un corso C femminile Sì, per un corso C femminile Sì, per un corso C femminile Sì, per un corso C femminile Sì, per un corso C femminile	12 12 321 25 12	<i>Le mie prigioni</i> ; riviste di aggiornamento e di attualità.
1965-1966	Sì, per un corso B+C maschile Sì, per un corso B+C misto	30 ?	Libri inerenti alle attività lavorative degli allievi e che rispondono alle loro necessità.
1966-1967	Sì, per un corso C misto	20	Libri di carattere scientifico e di attualità; libri che riguardano le singole attività degli allievi (meccanica, agricoltura, ecc.).
1967-1968	No	/	/
1969-1970	Sì, per un corso C femminile	?	Libri che riguardano le singole attività degli allievi.
1970-1971	Sì, per un corso B+C misto	?	Libri che riguardano le singole attività degli allievi.
1971-1972	No	/	Libri che riguardano le singole attività degli allievi e adatti al loro grado di cultura.
1972-1973	No	/	Libri di cultura generale e di narrativa.
1973-1974	No	/	/
1974-1975	Sì, per un corso B misto	?	Libri storici sulla resistenza, sulle lotte e sulle conquiste sociali dei lavoratori.
1975-1976	No	/	/
1976-1977	Sì, per un corso A+B misto Sì, per un corso C misto Sì, per un corso A+B misto Sì, per un corso A+B misto	10 300 12 12	Libri di attualità; libri di fantascienza.
1977-1978	Sì, per un corso C misto Sì, per un corso A+B femminile. Sì, per un corso A+B misto Sì, per un corso C misto	90 90 90 90	Libri di cultura generale.
1978-1979	Sì, per 1 corso C misto	30	Libri di cultura generale.
1979-1980	Non indicato	/	/
1980-1981	Non indicato	/	/
1981-1982	Non indicato	/	/

Tabella 10: funzionamento della biblioteca di classe e libri utili

Notiamo, dunque, che i libri che sarebbero stati più utili sono proprio quelli inerenti alle attività degli allievi, all'agricoltura, alla meccanica, ecc. e i libri di attualità, preziosi per far conoscere in maniera consapevole all'analfabeta il mondo circostante e la società. Interessante appare invece la necessità di testi sull'emigrazione e sul lavoro italiano emersa proprio nei primi anni Sessanta quando molti italiani furono costretti a lasciare il Paese.

In questo caso, dunque, la Scuola popolare non ha saputo rispondere adeguatamente agli interessi e alle esigenze dell'utenza.

3.10. L'esame di fine corso

Alla fine dei cinque mesi di corso gli studenti della Scuola popolare erano tenuti a sostenere un esame finale e ad essere valutati da una commissione esaminatrice composta, secondo i programmi

amministrativi, dal Direttore didattico o da un insegnante da lui delegato, dal maestro del corso e da un cittadino idoneo scelto dal Direttore.

L'esame era diverso in base alla classe frequentata: per il corso di tipo A consisteva in un dettato e nella lettura di un brano, per valutare l'acquisizione delle capacità di lettura e scrittura; per i corsi di tipo B e di tipo C consisteva in un compito scritto, che poteva essere un tema o una corrispondenza epistolare, nella lettura e nella spiegazione di un brano e in un esercizio di aritmetica. Ai frequentati dei corsi C speciali veniva richiesta una prova orale e una prova pratica sugli argomenti studiati. Essa poteva consistere, ad esempio, nella creazione di una camicetta per neonati nel caso di corso di economia domestica e cucito⁴⁰⁹.

Se il candidato superava l'esame gli veniva conferito il certificato di studio delle scuole popolari (corsi A e C) o la licenza elementare (corso B).

Quelle scritture dai tratti infantili e quei fogli pieni di segni rossi sono il simbolo delle fatiche, delle difficoltà e dei sacrifici di giovani, adulti e anziani che solo cinque mesi prima non avevano mai tenuto una penna in mano, che a stento riuscivano a tenere gli occhi aperti in classe dopo una giornata di lavoro devastante, che di sera al buio percorrevano la strada dalla campagna in fretta per arrivare puntuali a scuola, che hanno tracciato per la prima volta nella loro vita le lettere dell'alfabeto su un foglio illuminato dalla tenue luce di un lume a petrolio, che hanno patito il freddo tra le mura di un'aula senza vetri né riscaldamenti pur di apprendere quelle semplici nozioni che donano dignità alla persona.

E quei "pezzi di carta", ingialliti e assottigliati dal tempo rappresentano la soddisfazione, la gioia, le lacrime e l'orgoglio di tanti uomini e tante donne che da "grandi" hanno avuto ancora la voglia, il desiderio, la tenacia e il coraggio di tornare tra i banchi di scuola.

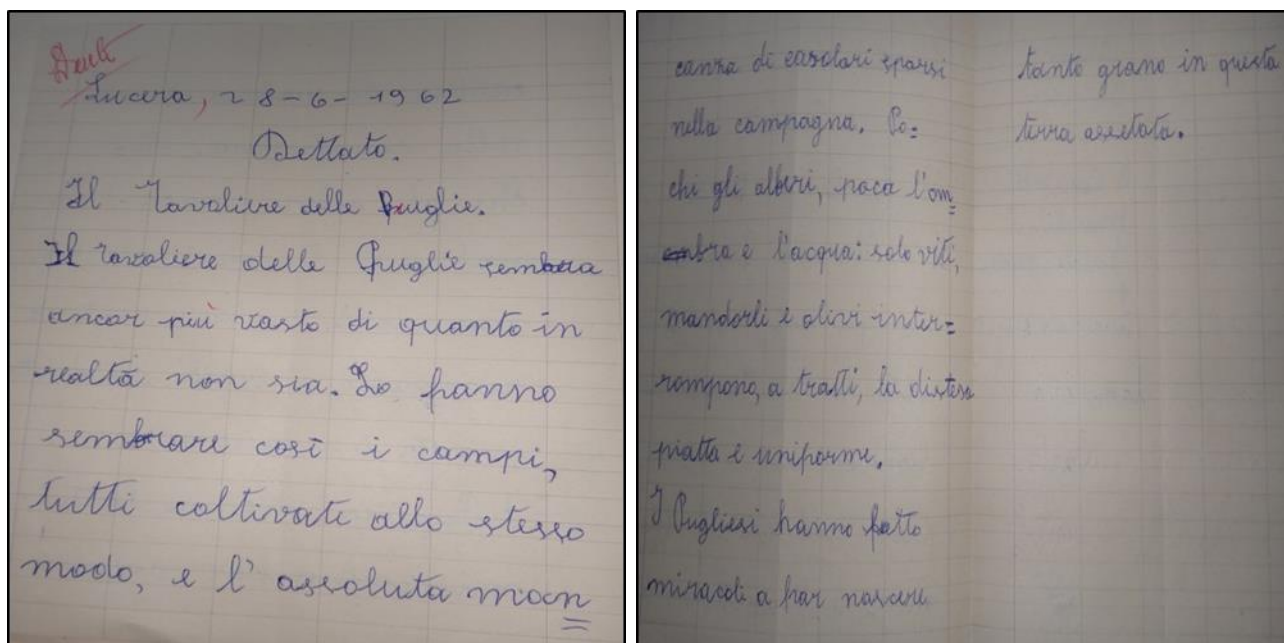


Figure 32e 33: esame di un alunno frequentante un corso A+B maschile.
Fonte: ASL, Registro di classe della maestra D. A. F., anno scolastico 1961-1962.

⁴⁰⁹ Cfr. ASL, Registri della Scuola popolare, 1947-1982, cit.

Duelli
Luccera 28 Giugno 1962
Problema -
Un contadino ha comprato
Kg. 135 di patate a $\text{L} 42$ il Kg.
Sapendo che ha guadagnato
 $\text{L} 605$, dite a quanto le ha
rivendute al chilogrammo -
Risoluzione -
Indicazioni
 $\text{L} 135 \times \text{L} 42 = \text{L} 5670$ (Spesa)
 $\text{L} 5670 + \text{L} 605 = \text{L} 6075$ (Ricavo)
 $\text{L} 6075 : 135 = \text{L} 45$ (Costo di un Kg.
dopo che le ha
rivendute.)

Operazioni

$$\begin{array}{r} 135 \times \\ 42 \\ \hline 5670 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5670 + \\ 605 \\ \hline 6075 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6075 : 135 \\ 540 \\ \hline 625 \\ \hline 675 \end{array}$$

Risposta
Le ha rivendute a $\text{L} 45$ il
chilogrammo.

Michele
Duelli

Figure 34 e 35: esame di un alunno frequentante un corso A+B maschile.
Fonte: ASL, Registro di classe della maestra D. A. F., anno scolastico 1961-1962.



Figura 36: certificato di studio della Scuola popolare, rilasciato ad un alunno iscritto ad un corso di tipo A.
Fonte: ASL, Registro di classe della maestra D. M., anno scolastico 1949-1950.



Figura 37: licenza di scuola elementare della Scuola popolare, rilasciata ad un alunno iscritto ad un corso di tipo B.
Fonte: ASL, Registro di classe della maestra S.A.M.F., anno scolastico 1971-1972.

Capitolo IV

Memorie scolastiche

«Quando il nonno ti racconta
le sue storie del passato
tu lo ascolti e ti senti
un bambino fortunato.
Ieri e oggi sono i giorni
che preparano il domani
da tenere stretti stretti
fra le tue e le sue mani.
Ricordati di ricordare
perché i ricordi
sono un pezzo di te stesso.
Non ti dimenticare
che è il tempo è sempre
e non è solo adesso».

J. Carioli, S. M. L. Possentini, *L'alfabeto dei sentimenti*

1. La Scuola popolare letta “dal basso”

L'attenzione riservata sempre più spesso ai racconti autobiografici assume un'importanza fondamentale nella storia della pedagogia, che riconosce nelle memorie individuali una fonte di indiscusso valore, tesa a fornire una «ricostruzione attenta alla *quotidianità*, concetto più che necessario per una piena comprensione del *pluriverso educativo*»¹. Nell'ambito della storia della scuola, in particolare, acquistano rilievo le memorie scolastiche, che vanno ad esplicitarsi in una dimensione «non poco *impervia*, [ma] [...] preziosissima giacché è intimamente connessa con il tessuto vivente delle comunità»². Raccontate dalla voce di coloro che le hanno vissute in prima persona, dunque, esse consentono di «ricreare *identità collettive ed individuali e tradizioni locali e regionali*»³. Queste ultime spesso tendono ad influire su una determinata esperienza che, se osservata in relazione ad un contesto specifico, rivela aspetti inediti e meno noti a cui difficilmente si può pervenire da una prospettiva più ampia.

La storia della Scuola popolare, infatti, benché abbia interessato tutto il territorio italiano, ha assunto caratteristiche diverse in base alle varie realtà locali in cui si è sviluppata. Le condizioni sociali, economiche, politiche, culturali, geografiche, nonché gli usi e i costumi delle popolazioni hanno influenzato profondamente l'andamento dei corsi creando sfaccettature alquanto multiformi dell'iniziativa. Il territorio «reca in sé la dimensione del *limen*, confine che ne delimita i contorni. Al tempo stesso, però, [...] rimanda all'*umano*, alle relazioni ed alla storia sociale di coloro che l'hanno abitato»⁴. Da qui la scelta di avvalersi dei racconti autobiografici delle maestre e degli

¹ C. Sindoni, *La Memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni. Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione”, a. VI, n. 1 (Biografie dell'esistenza), giugno 2016.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ E. Biffi, *Educare (con) le storie*, in Id. (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 41.

alunni in quanto testimonianze preziose di una storia letta “dal basso”⁵ e risorse principali per una ricerca fondata sulla comprensione⁶.

L’originalità dell’approccio narrativo risiede proprio nel privilegio di poter accedere alla stessa esperienza da prospettive differenti e ciò consente di osservare un fenomeno non solo dal punto di vista oggettivo, ma anche dal punto di vista soggettivo. Se è vero che «la conoscenza della Storia passa ineludibilmente attraverso la conoscenza delle Storie»⁷, allora è proprio attraverso un singolo episodio, attraverso il vissuto e le emozioni di un uomo che si può raccontare una grande storia, trasmettendo molto di più⁸.

La narrazione, infatti, da un lato consente di portare alla luce i non detti e le zone d’ombra della storia ufficiale, dall’altro lato conferisce senso e valore agli eventi poiché permette di accedere al significato emotivo che essi hanno assunto per i protagonisti che si raccontano. In questo modo la ricerca pedagogica si riconnette al suo oggetto più autentico, ovvero l’essere umano, e dando voce alle sue emozioni offre la possibilità di “entrare” nelle situazioni in maniera diretta, «attraverso gli occhi del soggetto»⁹. Le testimonianze e i racconti, in tale ottica, non sono solo strumenti di conoscenza, ma rappresentano anche un mezzo per tenere in vita la memoria dei singoli sottraendola all’oblio e il significato e il senso che ne emergono diventano fonte di apprendimento e di riflessione per le generazioni future¹⁰. Duccio Demetrio, infatti, sostiene che «il tramonto della memoria è la vera fine di ogni pedagogia; del bisogno antropologico di essere raccolti e reinterpretati [...] da chi ci sopravvive»¹¹. Colui al quale il narratore “consegna” la sua storia ha, dunque, una responsabilità morale verso di essa e, se non è in grado di riconoscerne la ricchezza di significato di cui è portatrice, la renderà inaccessibile e la priverà del suo potere educativo¹².

«Raccontare e ascoltare delle vicende autobiografiche è un’esperienza straordinaria»¹³ proprio grazie al rapporto di formazione reciproca che viene a crearsi tra i partecipanti di questo scambio. Colui che ascolta riceve in dono delle memorie e delle esperienze di vita da cui può imparare qualcosa, mentre colui che narra ha la possibilità di guardarsi attraverso lo sguardo dell’altro e, dunque, di riconoscersi o di scoprirsi in un racconto che è di sé, ma esterno a sé, perché appartiene al suo io passato. Questo esercizio di “bilocazione cognitiva”¹⁴ consente al soggetto di acquisire maggiore consapevolezza di se stesso e dei propri vissuti che, letti retrospettivamente, assumono nuovi significati e danno non solo senso al passato, ma soprattutto al presente e a ciò che si è diventati. Se vissuta in questo modo la narrazione da mero racconto meccanico si trasforma in una vera e propria «esperienza del raccontare»¹⁵ e conduce ad una crescita individuale e collettiva al tempo stesso.

⁵ Cfr. F. Cambi, *L’autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.

⁶ Cfr. L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, Milano 1998.

⁷ A. C. Scardicchio, *Resistenza, resilienza, rivoluzione*, in G. Annacontini (a cura di). *Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione. Diario di Jolanta U. Grębowiec Baffoni*, Progedit, Bari 2011, p. 135.

⁸ Cfr. T. Terzani, *La fine è il mio inizio. Un padre racconta al figlio il grande viaggio della vita*. Longanesi, Milano 2006.

⁹ R. Atkinson, *L’intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, p. XVIII.

¹⁰ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.

¹¹ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma 1998, p. 7.

¹² Cfr. E. Biffi (a cura di), *Educatori di storie. L’intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, cit.

¹³ R. Atkinson, *L’intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, cit., p. 6.

¹⁴ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, cit.

¹⁵ M. E. De Carlo, *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narrazione*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 73.

A raccontarsi in questa sede sono le ex maestre e gli ex allievi della Scuola popolare che, «consegnandosi alla lettura degli altri»¹⁶, hanno creato un legame inscindibile tra memoria e formazione.

Le testimonianze sono state raccolte mediante interviste autobiografiche precedentemente costruite in base alle domande e ai fini della ricerca e formulate in forma non strutturata, in quanto l'assenza di standardizzazione avrebbe permesso di modificare l'ordine e il tipo delle domande in base alle risposte e all'andamento del racconto. Dopo aver chiarito all'intervistato l'obiettivo della ricerca, il contributo che la sua storia avrebbe offerto e l'uso che se ne sarebbe fatto, si è lasciato che fosse egli stesso a scegliere l'ambiente più adatto a mettere il narratore a proprio agio. Per questo motivo alcuni incontri si sono tenuti in spazi pubblici che, seppure non ottimali allo scopo, hanno permesso di raccogliere l'intervista. Anche la durata di ogni incontro è dipesa dalla disponibilità del soggetto e pertanto si è limitata necessariamente a poche ore.

La maggiore difficoltà si è riscontrata nel tentativo di rintracciare le persone da intervistare, fase che ha richiesto alcuni mesi. Per individuare le maestre preziosa si è rivelata la memoria del popolo, grazie alla quale è stato possibile reperire nomi e contatti. Molto più difficoltosa invece la ricerca degli alunni, condotta mediante i dati anagrafici presenti sui registri di classe, che spesso facevano riferimento a gente ormai deceduta o a casi di omonimia. Il primo contatto con gli ex allievi è avvenuto inevitabilmente per via telefonica e ciò ha influito negativamente sulla disponibilità dei soggetti, che in moltissimi casi è stata negata sia per mancanza di fiducia nei confronti di una "sconosciuta" sia perché non si ritenevano in grado di poter offrire un contributo adeguato. Tuttavia grazie alla collaborazione di molte persone si è riusciti ad ottenere interviste meravigliose che hanno permesso non solo di avere informazioni inedite, ma anche storie di vita ricche di emozioni e di insegnamenti preziosi.

2. La voce delle maestre

Pur nella consapevolezza di una sostanziale diversità tra le due tipologie di fonti, i registri di classe e le testimonianze orali sembrano racchiudere, apparentemente, lo stesso contenuto. Entrambi infatti, benché in forma diversa, narrano gli eventi vissuti all'interno dei corsi popolari per adulti dal punto di vista della maestra, che «riflettendo a posteriori sull'esperienza dell'insegnamento, diventa inaspettatamente una sorta di *testimone privilegiato* non tanto e soltanto della propria vita ma anche della vita di un'istituzione ed insieme ad essa, delle molte altre vite che attorno a tale istituzione ruotano»¹⁷. L'intreccio tra la ricerca storica e quella autobiografica consente di trattare uno stesso tema mediante approcci diversi, facendo emergere maggiori riflessioni.

Nel registro di classe la maestra descrive e racconta gli eventi nello stesso momento in cui li vive, mentre nella narrazione autobiografica essi vengono riportati alla luce a distanza di tempo, da una persona che nel frattempo è cresciuta, si è trasformata e di conseguenza anche la sua esperienza acquista un senso completamente nuovo. Riletta, ordinata, reinterpretata essa rivela significati che prima non c'erano e che emergono solo grazie ad una riflessione retrospettiva. Pertanto ripercorrere la storia della Scuola popolare attraverso la voce delle maestre ci aiuta a comprenderla in maniera più approfondita, a valutare le ricadute che ha avuto sul presente e ad accedere al significato che tale storia ha assunto per le persone che l'hanno vissuta.

Inoltre occorre sottolineare che vi è un'ampia differenza tra storia ufficiale e storia di vita. La prima fa riferimento ad una serie di fatti oggettivi e in quanto tali immutabili. La seconda invece è una

¹⁶ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, cit., p. 101.

¹⁷ C. Sindoni, *La Memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra*, cit.

realtà soggettiva e rappresenta «la posizione che il soggetto assume di fronte» ad un evento e le emozioni e i sentimenti che esso gli ha suscitato. Secondo Maria Ermelinda De Carlo, infatti, chi racconta «scrive in se stesso la storia letta lì dove il mondo l'aveva scritta e la ri-legge in se stesso per riscriverla, con propri caratteri per farla conoscere a tutti come la sua storia»¹⁸. Gli eventi qui narrati, pertanto, non sono semplici resoconti di fatti, ma storie modellate, trasformate, vissute e sentite in prima persona e in quanto tali dispiegano trame ricche di senso e di significato, ma anche verità scomode taciute nei documenti ufficiali.

A raccontarsi sono sette maestre che hanno tenuto corsi popolari in luoghi e contesti differenti del Subappennino Dauno sia urbani, quali Lucera, Alberona, Castelluccio dei Sauri, Volturara Appula e Volturino, sia rurali, tra cui Vaccarella, Palmori e Centrogallo. Ogni intervista è preceduta da una breve presentazione del narratore.

¹⁸ M. E. De Carlo, *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e nar-ratologia*, cit., p. 74.

Carmela Mucciaccito, attualmente maestra di Scuola Primaria, ha insegnato per tre anni presso i corsi popolari di Lucera. Il suo racconto, che ricopre un periodo di tempo compreso tra il 1980 e il 1982, descrive gli ultimi anni della Scuola popolare e i cambiamenti che in quel periodo stavano attraversando la scuola e la società. La testimonianza offre una triplice visione dell'iniziativa, raccontata dal punto di vista della maestra, degli alunni e della popolazione.

D: In quali anni ha insegnato presso la Scuola popolare per adulti?

R: *Negli anni Ottanta. Ho insegnato per due anni presso i corsi della Scuola Lombardo Radice e un anno presso quelli della Scuola Edoardo Tommasone.*

D: I corsi si svolgevano presso sedi scolastiche o private?

R: *La sede poteva essere la scuola, però io ricordo che per due anni siamo andati in un circolo ricreativo che allora non era ancora aperto ai soci e che si trovava dietro la Cattedrale. Ricordo che abbiamo dovuto anche provvedere a recuperare un attaccapanni e qualche tavolo perché quelli che c'erano non erano sufficienti.*

D: Era il circolo di un ente privato?

R: *Sì, era un ente cattolico, forse l'ACLI, ma non ne sono sicura.*

D: Quali erano le caratteristiche della Scuola popolare che secondo lei la distinguevano da quella elementare?

R: *Per la scuola elementare c'è un programma da seguire, i ragazzi non hanno un vissuto come succede per gli adulti, quindi si lavora direttamente sui contenuti; invece nella Scuola popolare si lavorava con adulti, quindi erano già formati. Durante la metà del tempo si parlava delle loro esperienze, che non erano uguali per tutti, ma erano specifiche, poi durante la seconda parte del tempo si faceva lezione sulla base dei problemi fuoriusciti nella discussione.*

D: Qual era la provenienza culturale degli alunni?

R: *Medio bassa. Il loro analfabetismo però era relativo solo alle capacità di letto-scrittura, perché per quanto riguarda la matematica erano molto alfabetizzati. La matematica era una necessità, la dovevano sapere per forza. In grammatica erano proprio analfabeti, però più o meno sapevano leggere e sapevano scrivere qualcosa.*

D: Qual era la loro condizione lavorativa?

R: *Erano contadini, casalinghe, qualcuno che doveva aprire un'attività. Ricordo che c'era un signore che doveva aprire una pizzeria e frequentava la Scuola popolare perché aveva bisogno della licenza elementare.*

D: Gli alunni si iscrivevano spontaneamente?

R: *Chi aveva realmente necessità si iscriveva spontaneamente, altrimenti li reclutavamo noi.*

D: In che modo?

R: *Quando si iscriveva qualcuno lo si invitava a passare parola e lui chiamava l'amico, il conoscente, la parente. Bastavano due o tre persone e ognuno di loro portava un nuovo gruppo di iscritti.*

D: Quali emozioni provava ad insegnare a leggere e a scrivere a persone adulte?

R: *Ero più piccola di loro, ma mi sentivo superiore a loro; superiore non per esperienza, ma per cultura e quindi incanalavo i loro discorsi secondo quello che volevo far emergere. Da questo punto di vista io li manovravo, per questo mi sentivo, tra virgolette, superiore.*

D: Quali erano le maggiori motivazioni degli iscritti?

R: *Per loro era prima di tutto un divertimento. Poi il fatto di imparare a leggere e a scrivere per loro era una grande conquista. Alcuni ne avevano necessità, altri frequentavano perché da giovani non era stato proprio possibile e quindi lo facevano da adulti. Per loro era una conquista.*

D: Le raccontavano i motivi per cui non erano potuti andare a scuola?

R: *Perché lavoravano. Prima i figli erano forza lavoro. Quando le famiglie erano numerose o i genitori erano, ad esempio, proprietari terrieri, si sceglieva solo uno tra i figli che potesse dedicarsi allo studio e che poi sarebbe diventato medico o altro, ma soprattutto medico. Tutti gli altri lavoravano perché questo potesse fare il medico. Quando le famiglie non erano numerose e non erano benestanti nessuno dei figli andava a scuola perché servivano nei campi.*

D: Le donne erano in numero inferiore rispetto agli uomini?

R: *No, erano più donne che uomini. Forse tra gli iscritti vi erano più uomini, ma tra i frequentanti vi era un maggior numero di donne. Gli uomini non sempre frequentavano.*

D: Per quale motivo?

R: *Forse perché le donne avevano più tempo libero la sera. Per gli uomini, se svolgevano lavori pesanti, era difficile venire a scuola di sera.*

D: Era difficile per gli alunni conciliare tempi di studio e tempi di lavoro?

R: *Sì, perché la giornata lavorativa non era quella sindacale, soprattutto coloro che lavoravano nel proprio fondo restavano a lavoro fino a quando la luce lo consentiva. Poi erano molto dignitosi, si dovevano lavare, si dovevano vestire, si dovevano sbarbare, non venivano a scuola sporchi.*

D: La saltuarietà della frequenza ostacolava il suo insegnamento?

R: *No, perché quando c'era cattivo tempo frequentavano e siccome erano motivati recuperavano in fretta. Quando c'era bel tempo la frequenza non era assidua perché lavoravano.*

D: Ho letto nei registri che nella relazione finale vi si chiedeva quali fossero i mesi e il periodo più adeguati per istituire i corsi popolari. Le vostre indicazioni e i vostri consigli venivano seguiti?

R: *La Scuola popolare iniziava a gennaio e non lo decidevamo noi. I consigli degli insegnanti rimanevano sulla carta, come succede adesso.*

D: C'era differenza nei programmi di insegnamento per uomini e donne?

R: *No, assolutamente no.*

D: Quali erano le maggiori richieste degli alunni?

R: *Erano diverse. Gli uomini mi chiedevano maggiormente nozioni di geometria, le misure agrarie, i problemi. Erano più motivati in questo e avevano più interesse riguardo a tali argomenti. A loro interessava soprattutto la matematica, infatti se ne faceva molta. Un po' meno l'italiano; le regole grammaticali le prendevano come un gioco, quando si sbagliava si rideva.*

D: E le donne?

R: *Le donne quando scrivevano i temi – allora si chiamavano così – erano molto fantasiose però molto infantili nello scrivere. Gli uomini invece non sapevano proprio cosa scrivere.*

D: Le chiedevano di scrivere lettere per i parenti lontani?

R: *Negli anni Ottanta non c'era più l'emigrazione, quindi loro avevano necessità di scrivere in relazione ai fatti della vita quotidiana.*

D: Riusciva ad adattare il programma ai loro bisogni?

R: *Alla fine dell'anno dovevano saper leggere e scrivere, quindi non si faceva quello che si fa adesso alla fine della quinta elementare. Ora il programma è corposo; nelle scuole popolari si trattava solo di alfabetizzazione.*

D: Si insegnava educazione civica?

R: *Sì, su questo argomento si dialogava molto, anche perché era molto sviluppato il senso civico nelle persone di una volta. Per loro il senso civico era importante e non solo lo imparavano, lo trasmettevano ai propri figli, lo “possedevano”.*

D: Quindi in tal senso è stata importante la Scuola popolare?

R: *La Scuola popolare è stata importante per coloro che l'hanno frequentata e per noi docenti. Noi abbiamo imparato tante cose dagli alunni. Alfabetizzare la gente è stato molto importante. Perché loro le cose le sapevano, ma non le sapevano mettere insieme.*

D: Quali erano le sue maggiori difficoltà in qualità di docente?

R: *La classe era molto eterogenea, non avevano tutti la stessa base culturale e quindi c'era chi sapeva fare i calcoli, anche molto difficili, con le misure agrarie, ecc. e chi invece non sapeva neanche contare e la difficoltà era questa.*

D: Quali libri di testo utilizzava? C'erano dei manuali specifici per le scuole popolari?

R: *Mi ricordo che li portavo io. Loro avevano un quaderno che si lasciava a scuola, non avevano i compiti per casa. Quello che si faceva si faceva in classe. Si facevano letture, si scriveva qualcosa alla lavagna. I libri stavano anche a scuola, però gli alunni non ne possedevano.*

D: *Si svolgevano anche attività extrascolastiche ricreative che arricchivano la didattica?*

R: *Non ricordo se erano da programma, ma noi le facevamo lo stesso, perché le persone portavano lì le loro esperienze e quindi si sperimentava insieme agli altri, si condivideva e si facevano tanti laboratori.*

D: *Ad esempio?*

R: *Si parlava di giardinaggio, di potatura, di cucina, di bucato e di tante altre cose e poi si sperimentava e si riportavano gli esiti a scuola.*

D: *Secondo lei, aver alfabetizzato gli adulti ha influito positivamente anche sulla cultura dei loro figli?*

R: *Beh, devo dire, con molta tristezza, che queste persone che venivano a scuola erano un po' derise dai loro familiari, venivano ridicolizzate, perché il figlio che frequentava la scuola seriamente ridicolizzava il genitore che andava alla Scuola popolare. Questo non era molto bello e l'ho sperimentato più volte. Però loro venivano lo stesso e riportavano a casa tutto quello che accadeva a scuola. Mentre il genitore si interessava di quello che faceva il figlio a scuola e lo prendeva seriamente, i figli invece ci ridevano.*

D: *Ricorda qualche episodio in particolare?*

R: *C'era un signore che doveva aprire la pizzeria, e poi di fatto l'ha aperta, e non sapeva proprio scrivere, neanche la sua firma. Lui si chiamava Francesco Paolo. E all'esame quando ha firmato il suo tema ha scritto "Francesgo" con la g, perché la firma l'aveva imparata da giovane e quindi per lui modificarla era impossibile e la scriveva in modo automatico, anche se impiegava dieci minuti a firmare. Questa cosa non l'ha voluta modificare, non ci è proprio riuscito.*

D: *Come si svolgevano gli esami?*

R: *Gli esami noi li preparavamo un po' prima perché loro erano molto agitati, anche perché c'era un commissario esterno che metteva un po' in difficoltà queste persone, quindi noi dovevamo intervenire per mediare. Il clima non era molto piacevole quando facevamo gli esami perché i commissari si prendevano beffa di queste persone. Parlo della mia esperienza.*

D: *I commissari erano esterni?*

R: *Noi dipendevamo da una scuola statale e quindi i commissari erano dei docenti che insegnavano in quella scuola e venivano nominati dal Direttore. Loro si vestivano un po' di autorità e mettevano in difficoltà il candidato. Questo a me è successo per tutti e tre gli anni in cui ho fatto le scuole popolari. Le persone un po' più intimidite dall'esame venivano messe in difficoltà dal commissario. Questa cosa mi irritava quindi io dovevo intervenire per mediare a discapito ovviamente del docente e mai dell'esaminando. Non era un comportamento lodevole da parte dei docenti.*

D: La commissione da chi era composta?

R: *Dal commissario, dal docente del corso e dal Direttore, che non interveniva quasi mai. I docenti potevano essere uno o due. Lasciavano che noi aiutassimo un po' gli alunni nello scritto, ma quando si faceva l'orale si prendevano beffa degli esaminandi.*

D: È riuscita a restare in contatto con qualche alunno? Ha avuto modo di constatare se la Scuola popolare sia servita realmente a qualcuno di loro?

R: *Sì, ad esempio questo "Francesgo" ha aperto una pizzeria e a distanza di tanti anni, forse addirittura di venti anni, quando io un giorno sono andata a comprare una pizza, lui non me l'ha fatta pagare e ha detto: "Io devo ancora ringraziarti per quello che hai fatto per me!". Si creava un clima di familiarità all'interno della classe quindi ho mantenuto rapporti con queste persone.*

D: Nella maggior parte dei casi voi insegnanti della Scuola popolare eravate molto giovani e questa era probabilmente la vostra prima esperienza di insegnamento. Secondo lei avevate competenze adeguate soprattutto in relazione all'educazione degli adulti?

R: *Noi non eravamo stati assolutamente preparati, però il lavoro non era difficile. Dovevamo solo mettere in ordine le conoscenze dei nostri alunni, perché loro avevano già un vissuto, avevano delle esperienze e quindi erano loro che ci motivavano, poiché si aspettavano che noi mettessimo ordine nella loro cultura frammentaria. Non seguivamo un programma definito, esso veniva stabilito insieme agli alunni, in base alle loro richieste. Ovviamente dovevamo raggiungere sempre l'obiettivo di insegnare loro a leggere e a scrivere.*

D: Quindi l'insegnante era libero di apportare modifiche al programma ministeriale?

R: *Sì, anche oggi c'è sempre un programma ministeriale, ma noi dopo un mese, quindi dopo aver conosciuto gli alunni, stiliamo un piano didattico annuale, e così facevamo nella Scuola popolare, lavorando sulle conoscenze pregresse degli iscritti.*

D: Cosa pensava la popolazione della Scuola popolare?

R: *La Scuola popolare era molto importante e sentita.*

D: Quindi è stata utile? A lei cosa ha insegnato?

R: *Sì, è stata molto utile. Come prima esperienza di insegnamento mi è servita molto.*

Amalia Olivieri ha insegnato per circa dieci anni presso corsi popolari istituiti in varie località urbane e rurali del Subappennino Dauno, tra cui Lucera, Vaccarella, Centrogallo, Palmori. La sua esperienza, estesa sia a livello temporale sia a livello ambientale, si è rivelata molto dettagliata e ricca non solo di informazioni inedite, ma anche di emozioni meravigliose che hanno addolcito una realtà molto dura, quale quella che caratterizzava l'Italia meridionale tra gli anni Cinquanta e Sessanta. Successivamente ha ottenuto una cattedra di Scuola Primaria dove ha continuato la sua carriera professionale.

D: In quali anni ha insegnato presso la Scuola popolare per adulti?

R: *Tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta.*

D: Quali erano le caratteristiche della Scuola popolare che secondo lei la distinguevano da quella elementare?

R: *Prima di tutto gli alunni, perché alla scuola elementare sono bambini mentre a quella popolare sono adulti, ma anche i contenuti dei programmi d'insegnamento. Gli adulti volevano imparare l'essenziale. Ad esempio ricordo che mi chiedevano di scrivere le lettere ai figli che erano al militare, quindi loro badavano molto di più alla vita quotidiana e alle esigenze pratiche. Venivano a scuola per imparare a scrivere la propria firma... Volevano una scuola che li aiutasse a vivere.*

D: Qual era la provenienza culturale degli alunni e il loro grado di istruzione?

R: *Non sapevano niente, assolutamente niente. C'è stato un periodo in cui io andavo ad insegnare nelle case private; gli alunni non venivano a scuola, mi recavo io presso varie famiglie. I vicini di casa si radunavano presso un'abitazione e ricordo che erano per lo più corsi femminili. Loro pensavano ai figli lontani e avevano tanto bisogno di imparare a scrivere per non perdere i contatti con i propri cari, perché allora non c'era neanche il telefono. Erano casalinghe o braccianti agricole. E quando arrivava la maestra arrivava tutto, arrivava la notizia. Io sono sempre stata accolta molto bene, con tanto affetto. Ero giovanissima e loro erano già adulti.*

D: Quali emozioni provava ad insegnare a leggere e a scrivere a persone adulte?

R: *Provavo tanta emozione, tanta tanta tanta emozione! A volte sentivo anche di non dare abbastanza perché vedevo che loro mi aspettavano con ansia, per imparare, per sapere qualcosa in più. È stata una grande esperienza formativa.*

D: Quali erano le loro principali richieste?

R: *Volevano notizie. La televisione non c'era ancora e loro facevano una vita molto casalinga, non uscivano mai e quando arrivava la maestra era come se arrivasse il giornale.*

D: Quando in un corso c'erano tre classi come si svolgeva lezione? Venivano divisi in gruppi?

R: *Era chiamata pluriclasse ed era molto difficoltoso fare lezione, perché c'era l'analfabeta che doveva imparare i primi elementi e c'era colui che sapeva già qualcosa e naturalmente voleva an-*

dare oltre, ampliare le sue conoscenze, quindi bisognava conciliare i loro bisogni. Allora c'era il famoso "dettato", oppure si ricopiava quello che già avevano scritto. Era un insegnamento molto rudimentale.

D: Le classi erano numerose?

R: *Dipendeva dal periodo. Quando c'era tanto lavoro non frequentavano molto, mentre quando erano più liberi venivano a scuola con assiduità.*

D: Quali erano le maggiori motivazioni degli iscritti?

R: *Imparare a leggere e scrivere per essere più liberi e per non dipendere da altre persone. In quegli anni molte persone per firmare facevano semplicemente una croce oppure chiedevano a qualcun altro di firmare al posto loro, quindi essere indipendenti era importante. Volevano poter scrivere lettere ai figli, poter leggere qualche manifesto.*

D: Analizzando i registri ho notato che le donne erano in numero inferiore rispetto agli uomini. Perché?

R: *La donna non usciva per andare a scuola la sera, ecco perché sono stati organizzati dei corsi presso le famiglie, per incoraggiare in particolare le donne. Adesso noi donne abbiamo fatto molte conquiste, allora no, la donna stava in casa.*

D: Era difficile per gli alunni conciliare tempi di studio e tempi di lavoro?

R: *Beh certo! Infatti non si potevano dare i compiti a casa. Ciò che imparavano lo imparavano durante quelle poche ore di scuola e basta. Alcune sere erano proprio stanchi, venivano solo per svagarsi un po'. Invece in altri periodi si impegnavano molto di più. Inoltre gli adulti a differenza dei bambini avevano più cose a cui pensare, problemi a casa, al lavoro; erano meno spensierati dei bambini. Nonostante il loro impegno, impiegavano più tempo ad apprendere perché la loro mente era impegnata.*

D: Era più difficile per gli uomini o per le donne?

R: *E la donna aveva anche le faccende domestiche, quindi era molto difficile. Venivano a scuola proprio per imparare il minimo indispensabile. Solo per questo motivo, ma non avevano l'idea della cultura, assolutamente.*

D: La saltuarietà della frequenza ostacolava il suo insegnamento?

R: *Dipende dal modo in cui l'insegnante viveva il proprio lavoro. Se si accettava con entusiasmo si superava tutto, se si faceva solo per il punteggio diventava una cosa molto arida. Io quando andavo la sera a scuola e vedevo i volti dei miei alunni stanchi di lavoro ero molto emozionata.*

D: In quali mesi si assentavano più spesso per il lavoro?

R: *Ad esempio durante la raccolta delle olive non potevano venire a scuola perché la sera tornavano tardi stanchi morti.*

D: C'era differenza nei programmi di insegnamento per uomini e donne?

R: *L'uomo forse voleva imparare un po' di più, voleva conoscere anche la storia di Lucera, qualche nozione di geografia. La donna no, si limitava solo ad imparare a leggere e a scrivere.*

D: Ho notato dai registri di classe che l'età media delle donne era superiore a quella dei uomini, è vero?

R: *Sì, erano tutte donne mature, donne che avevano i figli fuori.*

D: Riusciva ad adattare il programma ai loro bisogni?

R: *Non sempre. Si andava a scuola con un programma prestabilito, ma cambiava in base alla discussione che emergeva con gli alunni.*

D: Quali erano le sue maggiori difficoltà in qualità di docente?

R: *Io ero giovanissima e loro erano adulti, quindi dovevo essere io ad adattarmi alla loro mentalità, al loro comportamento. Era difficile, ma era talmente tanta l'emozione che provavo quando loro imparavano qualcosa che mi faceva superare ogni ostacolo e in quel momento pensavo: 'Beh allora sono stata utile a qualcosa!'.*

D: Quali libri di testo utilizzava? Erano adeguati al livello di preparazione e alle aspettative degli alunni?

R: *Non avevano libri di testo. Portavo io del materiale. Gli alunni avevano solo il quaderno e la penna. Anche perché erano scuole popolari, povere, e non avevano nemmeno la possibilità di comprare libri.*

D: Quindi i libri non venivano forniti dalla scuola?

R: *No, assolutamente. C'erano alcuni corsi popolari indetti dallo Stato che non forniva alcun materiale, mentre alcuni venivano istituiti dagli enti privati e a noi insegnanti servivano solo per acquisire punteggio nella graduatoria per le supplenze. Lo Stato ci pagava lo stipendio, mentre gli enti privati dovevano dimostrare allo Stato che pagavano, ma in realtà erano tutti soldi nostri. Noi versavamo a quest'ente l'ammontare globale dello stipendio, ad esempio di tre o quattro mesi, e ogni mese andavamo a riscuotere quello che avevamo versato in precedenza, meno i contributi. Erano tempi molto molto neri! Adesso c'è la disoccupazione, è vero, ma io che ho insegnato in quel periodo quando sento che ci sono i precari, i fuori ruolo, mi viene da ridere. La scuola non ha mai avuto l'importanza che dovrebbe avere realmente e che meriterebbe di avere. La scuola è società.*

D: Era difficile gestire una classe in cui l'età degli iscritti era eterogenea?

R: *Sì, perché veniva il giovanotto che aveva meno interesse e il padre di famiglia che voleva effettivamente imparare qualcosa.*

D: Cosa pensava la popolazione della Scuola popolare?

R: *Pensava che fosse utile, dava importanza all'utilità pratica del corso popolare. E c'era anche gente a cui non importava niente; continuava a firmare con la croce senza problemi.*

D: Lei ha insegnato anche nelle zone rurali?

R: *Sì, ho insegnato a Palmori, a Centrogallo, a Vaccarella, e la sera rimanevo lì, perché raggiungevo la campagna con i mezzi dell'Ente Riforma, ma non avevo la possibilità di tornare a casa. Finita la scuola vedevo le luci di Lucera ma non la potevo raggiungere.*

D: Dove dormiva?

R: *C'era una stanza sotto la scuola, che aveva solo un letto e dormivo lì. Poi la mattina tornavo a casa con un mezzo che veniva da Lucera per accompagnare i braccianti al lavoro.*

D: Era più difficile insegnare in una scuola di campagna?

R: *Le difficoltà erano quasi le stesse, però nelle zone rurali gli alunni erano un po' di più, perché la sera non c'era niente da fare. Soprattutto le donne, quando i mariti rientravano dal lavoro, mangiavano – lì si mangiava solo una volta al giorno, di sera – e dopo venivano a scuola anche solo per chiacchierare con la maestra.*

D: Quindi le donne venivano a scuola? Non era lei a dover andare presso abitazioni private?

R: *No no, venivano loro a scuola.*

D: La scuola era distante dalle abitazioni?

R: *Io insegnavo nella scuola elementare della zona. C'erano i poderi più vicini e quelli più lontani.*

D: Andava in giro per le campagne per reclutare gli alunni?

R: *In principio sì, per l'iscrizione. Mi recavo presso le loro case per comunicare l'apertura dei corsi e per chiedere se volevano iscriversi.*

D: Come l'accoglievano?

R: *Bene, sempre con molto affetto, molto! Quando arrivava la maestra arrivava tutto. Sono sempre stata accolta molto bene, con molta educazione e tanto rispetto. E anche quando viaggiavo con il mezzo con soli uomini non ho mai ricevuto scortesie da nessuno. La maestra era veramente rispettata.*

D: Ho letto sui registri che spesso mancava l'elettricità. Come si faceva in questi casi?

R: *Con la candela.*

D: Quali erano le condizioni igieniche dei locali?

R: *Dunque, io ho insegnato anche sulla strada di San Severo, non ricordo come si chiamava quella zona, e quella scuola era invasa dai topi. Io facevo lezione seduta sulla cattedra, perché i topi mi*

camminavano sotto i piedi. Quando arrivarono le feste natalizie dissi al fattore di cercare di risolvere questa situazione altrimenti mi sarebbe venuto un esaurimento nervoso. Ma loro ci convivevano, per loro era normale, ero io che mi sentivo male. Pensa che una volta lasciai l'ombrello e ritrovai solo le stecche, la stoffa non c'era più. E quando tornai, dopo le vacanze di Natale, il fattore dovette darmi ragione; la scuola si trovava vicino al granaio e lui mi disse che avevano messo il veleno e avevano riempito tante ceste di topi. Sono esperienze che ti formano veramente tanto! Pensa che quando ho vinto il concorso per insegnare alle elementari la mia prima sede è stata a Carlantino. Allora mi ero già sposata, avevo due bambini, e uscivo di casa alle sei e un quarto e tornavo alle quattro e mezza di pomeriggio. Per questo a me fanno sorridere quelli che oggi si lamentano del precariato. Loro non sanno neanche che significa, perché queste scuole non esistono più. Noi abbiamo veramente fatto la gavetta.

D: Le condizioni metereologiche impedivano la frequenza scolastica nelle zone rurali?

R: *In pieno inverno, quando nevicava non potevo raggiungere la campagna.*

D: Quali erano le maggiori differenze tra la scuola di campagna e quella di città?

R: *In campagna il livello degli alunni era molto basso, non solo dal punto di vista culturale, ma anche nel comportamento. Erano proprio rozzi, non sapevano dire neanche "grazie" e "prego". Infatti lì a scuola dovevo cercare di educare gli alunni in tutti i sensi, anche nel modo in cui rivolgersi al proprio vicino, tutto!*

D: Ricorda qualche episodio in particolare?

R: *Quando insegnavo a Vaccarella, dove oggi c'è la fermata del treno, avevo un alunno il cui cognome era Petti e lui lo scriveva sempre con una sola T. Il giorno degli esami, dopo aver presentato il compito mi disse: "Maestra, stasera il mio nome l'ho scritto proprio bene, ho messo tre T".*

D: Cosa provavano gli alunni quando conseguivano la licenza elementare?

R: *Erano contentissimi, come se avessero preso la laurea.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Molto, perché gli alunni portavano con sé le loro esperienze, le comunicavano con lo sguardo e mi hanno fatto crescere. Gli adulti ti danno di più dei bambini. Il bambino ti trasmette tenerezza, innocenza, l'adulto ti dà anche la sua esperienza, perché tu condividi anche la sua vita familiare. Mi raccontavano le loro gioie, i loro dolori, quando non potevano lavorare. Infatti con loro sono maturata troppo in fretta. Io ho lavorato dodici anni fuori ruolo. Poi dopo due concorsi ho vinto la cattedra. Ho amato molto la scuola!*

D: Le piaceva di più insegnare agli adulti o ai bambini?

R: *Beh ai bambini! Le classi che amavo di più erano la prima e la quinta elementare. Allora non era obbligatoria la scuola dell'infanzia, quindi in prima i bambini erano tabule rase e la maestra veramente seminava conoscenza. E quando imparavano a leggere e a scrivere e poi capivano il va-*

lore del voto ti parlavano proprio con gli occhi. Mentre in quinta avevi la soddisfazione di raccogliere ciò che avevi seminato.

D: Come è cambiata secondo lei la scuola oggi?

R: *Secondo me la scuola è fallita da quando l'insegnante unico è stato sostituito da tre docenti e hanno aumentato le discipline. La maestra doveva essere una, perché gli alunni, anche quelli della Scuola popolare, assorbono tutto dall'insegnante. E avere varie insegnanti che parlano in modo diverso, comunicano cose diverse crea tanta confusione.*

D: E l'educazione degli adulti?

R: *Oggi è tutto diverso, non ci sono più analfabeti. Forse solo persone di novanta anni non sanno leggere e scrivere. Oggi ci sono anche molte altre fonti educative, la televisione, il giornale, internet.*

Maria Recchia ha insegnato presso i corsi popolari di Lucera. Questa esperienza le ha permesso di entrare, giovanissima, nel mondo della scuola dove, prima con gli adulti poi con i bambini, ha avuto modo di esercitare la professione a cui aspirava fin da piccola. “Sono nata per fare la maestra” – dichiara – e nel racconto emerge il suo profondo amore per l’insegnamento.

D: In quali anni ha insegnato presso la Scuola popolare per adulti?

R: *Gli anni non li ricordo con precisione. Ricordo che nei primi anni ho insegnato alle scuole popolari della Lombardo Radice, successivamente sono passata al Tommasone. Gli alunni erano molto più grandi di noi maestre, che allora avevamo circa diciotto-diciannove anni. Però c'erano anche dei ragazzi più piccoli che avevano acquisito la licenza elementare e si iscrivevano alla Scuola popolare per imparare qualcosa in più. Io ho un ricordo bellissimo di questi alunni, alcuni anche molto anziani, e noi dovevamo insegnare loro a leggere e a scrivere. Si cominciava dalle lettere dell'alfabeto, come per i bambini, e loro pian piano iniziavano a scriverle con il pennino.*

D: Gli alunni si iscrivevano spontaneamente?

R: *Alcuni venivano spontaneamente, altri li dovevamo trovare personalmente, perché si doveva raggiungere un certo numero altrimenti il corso non poteva partire in quanto lo Stato non poteva sostenere le spese.*

D: Quali erano le caratteristiche della Scuola popolare che secondo lei la distinguevano da quella elementare?

R: *Sono due cose completamente diverse, soprattutto per quanto riguarda il rapporto che si instaurava con gli alunni. Alle scuole elementari non si lavorava solo con i bambini, ma anche con i genitori, si creava una rete educativa, mentre con gli adulti delle scuole popolari non si collaborava con la famiglia.*

D: Qual era la provenienza culturale degli alunni?

R: *Varia, molti venivano dalla campagna e volevano imparare qualcosa in più.*

D: Quali emozioni provava ad insegnare a leggere e a scrivere a persone adulte?

R: *Io amavo insegnare. Dico sempre che sono nata per fare la maestra. Quando si lavora con passione la si trasmette anche agli altri.*

D: Quali erano le maggiori motivazioni degli iscritti?

R: *Sentivano il desiderio di imparare. In quei tempi non tutti erano potuti andare a scuola da bambini e quindi volevano apprendere. Soprattutto i ragazzi più giovani avevano bisogno di un titolo*

per trovare un lavoro migliore e per avere una maggiore preparazione. Altri invece venivano a scuola semplicemente per il piacere di stare insieme ad altre persone, piuttosto che soli a casa.

D: Le donne erano in numero inferiore rispetto agli uomini?

R: Sì, erano più restie degli uomini.

D: Era difficile per gli alunni conciliare tempi di studio e tempi di lavoro?

R: No, non era difficile anche perché non davamo compiti da svolgere a casa. Quello che si doveva fare si faceva a scuola.

D: C'era differenza nei programmi di insegnamento per uomini e donne?

R: No, erano uguali, però a volte dovevamo adattarci alle esigenze degli alunni. Ad esempio le donne che facevano le sarte o le parrucchiere sentivano il bisogno di imparare a parlare meglio l'italiano perché lavoravano a contatto con la gente. Ad esempio a Lucera si dava il "tu" e il "voi", non il "lei", e quindi cercavamo di correggere anche questi piccoli errori. Non sempre ci riuscivamo, perché gli alunni appena tornavano nell'ambiente familiare perdevano tutto ciò che avevano appreso a scuola. E questo ci è servito per il futuro. Infatti nelle scuole elementari abbiamo sempre cercato di cooperare con la famiglia, con la parrocchia e con il territorio.

D: Quali erano le maggiori esigenze degli alunni, le loro richieste più frequenti?

R: Ci chiedevano come si compila una domanda di lavoro, un telegramma, un modulo, ecc. Noi portavamo a scuola un modello e lo compilavamo insieme agli alunni.

D: Quali erano le sue maggiori difficoltà in qualità di docente?

R: Io a volte mi sentivo troppo ragazzina di fronte a loro, perché erano uomini maturi e anziani.

D: Quali libri di testo utilizzava? Erano adeguati?

R: Non ricordo precisamente, ma non avevamo molte fonti. L'insegnamento doveva partire soprattutto da noi, dalle nostre conoscenze. Spesso veniva il Direttore per darci dei consigli. Però era un tipo di insegnamento sterile, infatti pian piano le scuole popolari sono scomparse, anche perché era diminuito l'abbandono scolastico.

D: Agli alunni venivano forniti libri e materiali di cancelleria o dovevano provvedere autonomamente al loro acquisto?

R: Sì, ricordo che arrivavano dei pacchi con materiale di cancelleria, però i libri no.

D: Venivano forniti dal Patronato scolastico?

R: *Non mi ricordo.*

D: Era difficile gestire una classe di alunni eterogenei per età?

R: *Beh sì, qualche difficoltà c'era, ma si cercava di superarla nel miglior modo possibile.*

D: Le istituzioni scolastiche vi offrivano la possibilità di frequentare corsi di aggiornamento?

R: *No, assolutamente no. Eravamo noi stesse a cercare nuovi testi e nuove fonti per ampliare le nostre conoscenze.*

D: Quali erano, secondo lei, le maggiori criticità della Scuola popolare?

R: *Proprio queste carenze, non tanto a livello materiale, quanto di contenuti.*

D: Secondo lei la Scuola popolare ha contribuito a favorire la formazione del cittadino oltre ad abbassare il livello di analfabetismo?

R: *Sì, ma non al cento per cento. Si dava priorità soprattutto alla lingua italiana, perché alcuni parlavano solo ed esclusivamente il dialetto e si cercava almeno di insegnar loro l'italiano.*

D: Lei ha notato dei cambiamenti nella vita pratica dei suoi alunni?

R: *Sì, però se lasciavano la scuola perdevano tutto ciò che noi avevamo cercato di insegnare con fatica.*

D: Ho letto nei registri che talvolta portavate gli alunni al Centro Lettura? Dove si trovava?

R: *Sì, il segretario della scuola ci aveva messo a disposizione una piccola aula della scuola, dove noi stessi abbiamo creato una biblioteca scolastica.*

D: Le ha insegnato qualcosa questa esperienza?

R: *Sì, certamente. Ogni esperienza insegna qualcosa. Ho imparato che quando si lavora con passione, sia con gli adulti che con i bambini, tutto è più facile e si trasmette la stessa passione a coloro che si ha di fronte, grandi o piccoli.*

Cecilia Franchino, ex maestra di Scuola Primaria, ha insegnato per un mese presso la Scuola popolare del Comune di Alberona. Benché di breve durata, la sua esperienza è stata per lei molto significativa anche perché ha segnato l'inizio della sua carriera professionale. Si era appena diplomata quando, negli anni Cinquanta, all'età di circa diciannove anni, le è stato affidato un corso popolare per adulti. Dopo aver vinto il concorso per la Scuola Primaria ha insegnato per altri quarant'anni e attualmente vive a Como, motivo per cui l'intervista si è svolta telefonicamente.

D: In quali anni ha insegnato presso le scuole popolari per adulti?

R: *Ho insegnato presso le scuole popolari di Alberona per circa un mese negli anni Cinquanta. Avevo diciannove anni. Ho insegnato solo per un mese perché poi ho vinto il concorso per l'insegnamento e ho ottenuto la cattedra.*

D: Quali erano le caratteristiche della Scuola popolare che secondo lei la distinguevano da quella elementare?

R: *Non penso ci sia differenza. Quando nei grandi c'è desiderio di imparare sono uguali ai ragazzini. Credo che non dipenda tanto dagli alunni, ma dall'insegnante. Se sa avvicinarsi agli alunni senza presunzione ottiene tutto. Alla base deve esserci sempre amore per la scuola e per gli alunni. Se si pone in una posizione di superiorità ha perso la battaglia.*

D: Gli alunni si iscrivevano spontaneamente?

R: *Sì, poi tra loro si creava il passaparola e aumentavano sempre di più. All'inizio cominciai con pochi alunni, dieci/dodici. Alla fine ce n'erano trentadue e neanche ci stavamo più in classe. Il Direttore ci ha dovuto dare un locale più grande, la sala della mensa.*

D: Qual era la provenienza culturale degli alunni?

R: *Erano quasi tutti contadini dai diciassette ai settanta anni. Tornavano dal lavoro, si pulivano in fretta in fretta le scarpe e venivano a scuola ansiosi di imparare. C'erano quelli analfabeti, quelli che sapevano scrivere qualcosa e quelli che riuscivano anche a comporre qualche pensierino.*

D: Quali emozioni provava ad insegnare a leggere e a scrivere a persone adulte?

R: *Mi piaceva tantissimo! Quel mese alla Scuola popolare mi ha fatto crescere molto e mi ha fatto avvicinare di più alla gente. È stata una bellissima esperienza!*

D: Quali erano le maggiori motivazioni degli iscritti?

R: *Non sapendo scrivere, erano costretti a farsi scrivere le lettere da altre persone ed erano stanchi di raccontare la loro vita privata agli altri e per questo volevano imparare a scrivere. Soprattutto i*

più giovani, che dovevano scrivere le lettere d'amore alla fidanzata. Giovani per modo di dire, perché avevano comunque superato l'età scolare; avevano diciannove-venti anni.

D: Nessuno aspirava alla licenza elementare per trovare un lavoro?

R: *Loro il lavoro ce l'avevano già. Erano tutti agricoltori e operai. Però ad esempio, io insegnavo loro a fare le domande da rivolgere ad un impiegato di un ufficio e loro le imparavano a memoria. Inoltre non sapevano firmare e per loro questo era importantissimo. Infatti ricordo che le prime volte che provavano a scrivere li guidavo come i bambini, con la manina, e la scrittura era tutta zigrinata.*

D: Le donne erano in numero inferiore rispetto agli uomini? Se sì, perché?

R: *Sì, c'erano più uomini che donne. Gli uomini erano più interessati ad imparare. Inoltre l'orario non favoriva le donne, perché coincideva con il momento della cena, quindi erano impegnate a cucinare. Gli uomini mangiavano in fretta e venivano a scuola, anzi a volte non cenavano proprio. Non mancavano una sera. Frequentavano la scuola sempre molto volentieri.*

D: Era difficile per gli alunni conciliare tempi di studio e tempi di lavoro?

R: *Sì, perché io ho insegnato nel periodo della semina e per venire a scuola dovevano prima tornare a casa per lavarsi in fretta e a volte non mangiavano neanche. Però non solo erano numerosi, circa ventisette/ventotto, ma erano anche bravi e desiderosi di imparare. Non si vergognavano se non sapevano qualcosa, facevamo molte domande, mi chiedevano anche consigli familiari, come comportarsi con i figli, ecc. A volte chiedevano anche consigli più intimi, ad esempio quale regalo potessero fare alla fidanzata. Si era creato tra noi un rapporto di reciproca fiducia e rispetto e loro mi parlavano con molta sincerità. Mi piaceva perché erano espansivi.*

D: Seguiva il programma ministeriale o doveva modificarlo?

R: *Dovevo modificarlo in base alle loro esigenze e al loro livello culturale. Facevo programmi individualizzati. Ricordo che solo quattro alunni erano allo stesso livello. Poi c'erano sette completamente analfabeti, ma si aiutavano molto tra di loro, senza vergognarsi di chiedere aiuto. Quando uno non sapeva come andare avanti chiedeva al compagno: "Come lo devo mettere giù questo pensiero?" loro dicevano così. Io non facevo nessuna fatica perché c'era un clima di solidarietà. Quelli più bravi aiutavano i meno bravi. Erano molto contenti di venire a scuola; anche quando c'era cattivo tempo non mancavano mai.*

D: Quali erano le sue maggiori difficoltà in qualità di docente?

R: *Non avevo difficoltà, perché c'era tanta disponibilità da entrambe le parti. Io riuscivo a relazionarmi molto bene con gli alunni, riuscivo a metterli a loro agio. Forse una difficoltà consisteva nel riuscire a interessare tutti, perché avevano diversi livelli di istruzione e quindi dovevo dividere la classe in vari gruppi; ne avevo formati cinque. Ma erano molto motivati e non mancavano mai. Io*

poi ho vinto il concorso e sono diventata di ruolo. Loro erano contenti per me, ma erano anche molto dispiaciuti, non volevano che andassi via. Ricordo che c'era un vecchietto di settant'anni, carinissimo; era molto affettuoso e quando sono andata via mi abbracciò e si mise a piangere. Io ero felice di aver vinto il concorso, ma mi dispiaceva lasciarli; c'era tanta amarezza, soprattutto da parte loro quando li ho salutati; abbiamo pianto.

D: Quali libri di testo utilizzava?

R: *Portavano loro stessi i libri, se li facevano prestare dai vicini e dai conoscenti. Gli analfabeti si erano procurati i libri della prima classe e così via. Inoltre la scuola ci dava la possibilità di utilizzare i libri della biblioteca scolastica.*

D: Quindi i vicini erano alfabetizzati?

R: *Sì, ad Alberona c'erano circa tremila abitanti e molti erano andati a scuola; non erano tutti analfabeti.*

D: Era difficile gestire una classe di alunni eterogenei per età?

R: *No, perché una volta divisi in gruppi loro si gestivano autonomamente. Ed erano orgogliosi del proprio gruppo. E quando imparavano qualcosa erano molto entusiasti, dicevano: "Ah ecco come si fa? Guarda cosa ho imparato!", si meravigliavano come i bambini piccoli.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Mi ha insegnato molto e la ricordo sempre con grande piacere. Se io fossi stata un'insegnante con la puzza sotto il naso non avrei ottenuto niente. Non ho mai detto ad un alunno: "Non sai fare questo". Li ho sempre trattati con rispetto. Non mi facevo spaventare da niente e non mi meravigliavo di niente, né del loro stato di indigenza né del loro livello culturale. Ricordo che alcuni ragazzi di diciassette-diciotto anni venivano a scuola con le scarpe piene di fango perché abitavano nelle frazioni vicino Alberona e percorrevano a piedi i tratturi di campagna. C'era grande disponibilità da entrambe le parti. Io non mostravo nessuna presunzione e loro erano pronti a raccontarmi qualsiasi cosa. Le scuole popolari ti danno veramente tanto! Hanno dato più gli alunni a me che io a loro. Ho appreso tanto da loro! È stata un'esperienza bellissima! Infatti non rispettavamo mai l'orario, facevamo sempre più ore perché era bello stare insieme. La scuola mi è piaciuta troppo. Ho insegnato per quarant'anni.*

Marisa Caprio, appena ventenne, ha ottenuto negli anni Sessanta l'incarico di maestra presso i corsi popolari di Lucera, dove ha insegnato per due anni. Attualmente ha settant'anni, motivo per il quale, ha dichiarato, i suoi ricordi sono un po' sbiaditi. L'intervista tuttavia si è rivelata preziosa e ha fornito indicazioni utili e inedite circa tale esperienza. Per volontà dell'intervistata si è svolta telefonicamente.

D: Qual era la provenienza culturale degli alunni?

R: *Il grado culturale degli alunni era molto basso, loro venivano per imparare a leggere e a scrivere quindi può immaginare. Ricordo che venivano anche i nomadi, gli zingari; erano persone molto corrette e rispettose, non ho mai sentito una parolaccia da loro, ma le loro condizioni igieniche lasciavano molto a desiderare. Ricordo che veniva anche una mamma con il suo bambino. Questa donna era stata abbandonata dal marito e veniva a scuola per prendere la licenza elementare e poter trovare un lavoro.*

D: Quali emozioni provava ad insegnare a leggere e a scrivere a persone adulte?

R: *Mi piaceva molto insegnare, anche perché c'era molto rispetto nei confronti della maestra. Non ho mai sentito nemmeno una parolaccia. Inoltre si insegnava anche e soprattutto per il punteggio. La Scuola popolare infatti era molto ambita da noi docenti perché ci permetteva di acquisire dei punti per poter diventare di ruolo.*

D: Quali erano le maggiori motivazioni degli iscritti?

R: *Volevano prendere la licenza elementare per avere più opportunità lavorative.*

D: Le donne erano in numero inferiore rispetto agli uomini? Se sì, perché?

R: *Sì, le donne erano di meno, perché si pensava che loro dovessero stare in casa.*

D: Era difficile per gli alunni conciliare tempi di studio e tempi di lavoro?

R: *Beh sì, facevano tanti sacrifici, però venivano con gioia a scuola.*

D: La saltuarietà della frequenza da parte degli alunni ostacolava il corretto andamento del suo programma scolastico?

R: *Loro cercavano di non assentarsi spesso. Frequentavano sempre.*

D: Riusciva ad adattare il programma ai bisogni degli alunni?

R: *"Dovevo" adattare il programma alle loro esigenze, naturalmente. L'insegnamento era individualizzato e personalizzato.*

D: La Scuola popolare secondo lei è stata utile anche per la formazione dell'uomo in quanto cittadino e lavoratore?

R: *Sì, ma non del tutto. Si insegnava ad esempio la Costituzione, ma erano nozioni molto limitate. La priorità era imparare a leggere e a scrivere.*

D: Quali erano le sue maggiori difficoltà in qualità di docente?

R: *Non avevo difficoltà, venivo trattata con molto rispetto da parte di tutti.*

D: Quali libri di testo utilizzava? Erano adeguati al livello di preparazione e alle aspettative degli alunni?

R: *Non ricordo.*

D: Era difficile gestire una classe di alunni eterogenei per età?

R: *No, non era difficile. Erano tutte persone mature quindi riuscivo a gestire la classe senza difficoltà.*

D: Come è cambiata la scuola secondo lei? E l'educazione degli adulti?

R: *La scuola secondo me ha sempre avuto lati positivi. Oggi i corsi serali per adulti sicuramente saranno più aggiornati, ma la scuola è sempre positiva, in ogni caso.*

D: Le ha insegnato qualcosa questa esperienza?

R: *Certo, è stata utile sia dal punto di vista professionale sia dal punto di vista economico.*

Carolina Di Sabato, ex maestra di Scuola Primaria, ha iniziato la sua carriera professionale tenendo corsi popolari per adulti, dal 1953 al 1956, presso varie località del Subappennino Dauno, tra le quali Lucera e Castelluccio dei Sauri. La distanza tra le due realtà, una urbana l'altra ancora caratterizzata da uno stile di vita rurale, ha inciso profondamente sull'insegnamento, che risulta diversificato in base al contesto. La testimonianza è stata arricchita da alcune foto scattate ad un vecchio quaderno di appunti, risalente al periodo di formazione della signora Di Sabato, conservato gelosamente come un tesoro da tramandare a sua figlia.

D: In quali anni ha insegnato presso la Scuola popolare per adulti?

R: *Ho insegnato presso la Scuola popolare per tre anni, nel 1953, nel 1954 e nel 1956.*

D: Ricorda quanti anni aveva?

R: *Ero giovane, appena diplomata. Avevo circa vent'anni.*

D: Quali erano le caratteristiche della Scuola popolare che secondo lei la distinguevano da quella elementare?

R: *Gli obiettivi erano differenti. Le scuole popolari sono state istituite per combattere l'analfabetismo della popolazione adulta, soprattutto qui al Sud. Si capì che la cultura era necessaria per il progresso civile e sociale ed era importante anche migliorare le condizioni dei lavoratori. Così vennero istituiti questi corsi serali sia dallo Stato sia da enti privati. In particolare ricordo che l'Ente Riforma Fondiaria ha collaborato molto. Io ho insegnato il primo anno in un corso istituito dal CIF, Centro Italiano Femminile, e noi docenti non perceivamo nemmeno lo stipendio, solo un premio finale. Ma io l'ho fatto perché ero appena diplomata, dovevo prepararmi per il primo concorso, che feci nel 1954 – allora si faceva un anno sì e un anno no – e soprattutto per ottenere il punteggio; era quello l'obiettivo principale. Anche a quei tempi non era tanto semplice ottenere un posto di lavoro statale. Io sono stata fortunata perché ho superato subito il concorso, ma alcune mie colleghe hanno impiegato dieci-quindici anni per entrare di ruolo nella scuola. Invece per il corso popolare che ho fatto con l'Ente Riforma perceivo uno stipendio mensile minimo. Mentre il terzo anno, quando avevo ottenuto il posto statale al Tommasone, perceivo uno stipendio adeguato. Il corso durava sei mesi ed equivaleva ad un anno di insegnamento per il punteggio.*

D: I corsi istituiti dagli enti, come il CIF e l'Ente Riforma, venivano svolti in ambito scolastico o in altri edifici?

R: *No. Dunque il corso istituito dal CIF si svolgeva nella sacrestia della chiesa di San Giovanni, anche perché il CIF era un ente di stampo religioso. Si svolgevano anche in edifici privati. Invece l'Ente Riforma metteva dei locali a disposizione. Ricordo che c'era un mio amico che faceva parte dell'Ente Riforma e mi aiutò e a me era stato assegnato un corso a Castelluccio dei Sauri. Andavo il lunedì mattina e tornavo a casa il sabato e lì insegnavamo nei locali scolastici.*

D: Qual era la provenienza culturale degli alunni?

R: *Gli alunni dei corsi dell'Ente Riforma erano quasi tutti contadini, nel corso istituito dal CIF erano tutte donne. Ricordo che c'erano molti controlli. Veniva l'ispettore a controllare che si fosse raggiunto il numero minimo di iscritti per istituire il corso e dovevano esserci minimo dieci alunni. Gli iscritti erano per la maggior parte uomini, le donne erano molto restie e quindi io dovevo invogliarle a frequentare.*

D: I tre corsi venivano mai accorpati?

R: *Sì, a volte si costituiva una sola classe sempre per raggiungere il numero minimo di iscritti.*

D: Gli alunni si iscrivevano spontaneamente o venivano reclutati da voi insegnanti?

R: *Per il corso del CIF alcuni alunni mi venivano segnalati dall'Ente altri dovevo reclutarli io stessa. Per il corso dell'Ente Riforma c'era un elenco fatto dagli impiegati. Invece per i corsi statali gli alunni venivano ad iscriversi spontaneamente.*

D: Quali emozioni provava ad insegnare a leggere e a scrivere a persone adulte?

R: *Eh io ero giovane. Al corso femminile mi sentivo più a mio agio perché venivano ragazze della mia età. Invece negli altri corsi ero un po' più a disagio perché erano tutti uomini grandi. Ricordo che a Castelluccio dei Sauri mi trovai di fronte ad una classe molto numerosa, con una ventina di uomini, tutti contadini, però erano educati, bisognava saperli motivare e avere il massimo rispetto per la loro personalità, riuscendo a trovare il giusto mezzo. Non si doveva trattarli né con tanta confidenza né con tanto distacco. Anche quando facevano qualche strafalcione si sorrideva senza esigere tanto. Si era creato un rapporto di rispetto reciproco.*

D: Quali erano le maggiori motivazioni degli iscritti?

R: *La gente aveva capito che la cultura migliorava la vita e soprattutto dava maggiori possibilità di lavoro. Questo era il loro principale obiettivo.*

Le scuole popolari, infatti, erano costituite da tre tipi di corsi: A per analfabeti, B per semianalfabeti e C di aggiornamento per coloro che possedevano la quinta elementare.

Il primo anno, ho insegnato in un corso popolare di tipo B gestito dal CIF, e la classe era costituita da un gruppetto di donne. Frequentavano per ottenere la licenza, sia per migliorare la loro cultura sia per ottenere un posto di lavoro. Perché allora con la quinta elementare si poteva fare lo spazzino o l'inserviente negli uffici pubblici, ecc.; questo era lo scopo principale.

Quando ho insegnato a Castelluccio dei Sauri, con l'Ente Riforma, mi è stato affidato un corso di tipo A e venivano i contadini dalla campagna, con quelle mani grandi, indurite dal lavoro, le ricordo benissimo (e cerca di mimare la posizione scorretta della dita nel tentativo di impugnare la penna).

Il loro intento principale era quello di imparare a mettere la firma, perché sapevano solo mettere una croce. Invece gli alunni dei corsi di tipo C volevano approfondire le loro conoscenze per migliorare la propria posizione lavorativa e poter aspirare a qualcosa di meglio.

D: Le donne erano in numero inferiore rispetto agli uomini? Se sì, perché?

R: *Sì, erano di meno.*

D: Era difficile insegnare agli adulti a leggere e a scrivere?

R: *Dipendeva dalle situazioni. C'erano quelli che erano più spigliati, più intelligenti e quelli che avevano maggiore difficoltà. Però alla fine del corso, dopo sei mesi, la maggior parte riusciva ad ottenere buoni risultati. Almeno la firma imparavano a scriverla tutti. Certo non si potevano avere grandi pretese, si cercava di insegnare almeno il necessario per poter sostenere l'esame finale. Poi si cercava comunque di aiutarli.*

D: Era difficile per gli alunni conciliare tempi di studio e tempi di lavoro? Tale difficoltà, se esisteva, era maggiore per gli uomini o per le donne?

R: *Sì, era difficile però coloro che ci tenevano venivano volentieri. Poi dipende anche dall'insegnante che deve essere in grado di motivarli e suscitare in loro l'interesse per lo studio. Però ricordo che gli uomini ci tenevano di più, mentre le donne erano più restie.*

D: Venivano assegnati compiti da svolgere a casa?

R: *No no, assolutamente. Lo studio si faceva in classe. Erano lavoratori, non avevano tempo di studiare a casa e a loro bastava l'apprendimento fatto in classe.*

D: La frequenza degli alunni era assidua o era ostacolata dai loro impegni lavorativi?

R: *Dipende. Coloro che ci tenevano perché avevano un obiettivo preciso frequentavano con assiduità. Ad esempio gli alunni dei corsi C erano più motivati perché volevano approfondire le loro conoscenze, quelli dei corsi A e B bisognava incitarli un po' di più. E così anche per le donne.*

D: C'era differenza nei programmi di insegnamento per uomini e donne?

R: *No no, era uguale. Ovviamente era l'insegnante che doveva adattare il programma in base agli alunni che aveva di fronte. Se c'era un gruppo con una preparazione migliore il docente poteva approfondire maggiormente, altrimenti ci si limitava ad insegnare le conoscenze essenziali, elementari.*

D: Uno dei principali obiettivi della Scuola popolare era quello di formare buoni cittadini. Gli alunni sentivano il bisogno di imparare la Costituzione o i diritti dell'uomo e del cittadino?

R: Sì, infatti si era capito che per poter partecipare alla vita sociale e civile era necessario un certo grado di cultura. Ovviamente non veniva insegnata per intero la Costituzione, ma gli elementi essenziali. Questo era l'obiettivo primario: promuovere la cultura per una partecipazione più attiva alla vita sociale e per inserirsi nel migliore dei modi nel mondo del lavoro.

D: Gli alunni le chiedevano di insegnare loro competenze pratiche necessarie alla vita quotidiana?

R: Sì, molto. La prima cosa che volevano imparare era mettere la firma, soprattutto quelli del tipo A, gli altri volevano imparare a compilare i telegrammi. Infatti ricordo che io andai alle Poste per prendere i moduli dei telegrammi. E poi ci tenevano tanto ad imparare a scrivere le lettere, perché non c'era il telefono o altri mezzi e la comunicazione era importante. Con gli alunni del corso C scrivevamo molte lettere, sia lettere di tipo privato sia lettere professionali e domande di lavoro.

D: Riusciva ad adattare il programma ai loro bisogni?

R: Penso di sì, mi auguro di esserci riuscita!

D: Quali erano le sua maggiori difficoltà in qualità di docente?

R: Un po' di difficoltà c'era perché io ero giovane, non avevo molta esperienza. Mi sono diplomata nel 1952 e nel 1953 ho cominciato ad insegnare. Erano le mie primissime esperienze come insegnante. La maggiore difficoltà era quella di comprendere le loro esigenze e rispettare le loro esperienze pregresse e la loro personalità. Bisognava saper frenare quelli più arroganti e motivare quelli un po' più timidi. Era necessario avere un certo equilibrio. La cosa più importante era creare un rapporto di fiducia e di rispetto, come d'altronde avviene con i bambini.

D: Presumo che le classi fossero eterogenee sia in rapporto all'età degli alunni sia in rapporto al livello culturale di partenza, giusto?

R: Sì e toccava all'insegnante creare un clima di amicizia e cooperazione, e minimizzare le differenze anche culturali. Certo non era semplice, ma si cercava di fare il proprio meglio.

D: Utilizzavate dei testi e dei manuali adatti per la Scuola popolare?

R: Non ricordo bene, ma penso di no. Usavamo i libri nostri, che portavamo da casa.

D: Le istituzioni scolastiche e gli enti vi offrivano la possibilità di frequentare corsi di aggiornamento?

R: No, ricordo solo che durante il corso di preparazione al concorso statale nel programma venne inserito l'argomento riguardante le scuole popolari per adulti. Infatti qualche anno fa ho ritrovato un mio quaderno di appunti che ho utilizzato per il concorso e ho visto che c'erano anche appunti inerenti all'insegnamento/apprendimento nelle scuole popolari.

D: Secondo lei quali erano le maggiori criticità e i punti deboli della Scuola popolare degli adulti?

R: *La maggiore criticità era che non avevamo il minimo aiuto. Gli ispettori venivano solo a controllare che fosse stato raggiunto il numero minimo degli iscritti, ma non ci davano alcun consiglio o suggerimento. Dovevamo fare tutto noi.*

D: Ricorda se c'era anche il Centro di Lettura? Se sì, lei ne usufruiva per i suoi alunni?

R: *Sì, era la biblioteca scolastica e andavano soprattutto i frequentati dei corsi di tipo C. Non ricordo di aver mai portato al Centro di lettura gli alunni dei corsi A e B.*

D: Ha insegnato anche nelle scuole rurali?

R: *Io sono stata fortunata, perché quando ho superato il concorso mi ero classificata ai primi posti avendo voti alti e avevo il privilegio di poter scegliere la destinazione. Ovviamente sceglievo sempre quelli più vicini e per qualche anno ho insegnato presso le scuole rurali dell'Ente Riforma. Sceglievo i corsi dell'Ente Riforma anche perché quest'ultimo metteva a disposizione i mezzi di trasporto, che erano chiamate "le campagnole". Però queste erano scuole rurali per bambini, ma ricordo che c'erano anche i corsi per adulti nelle campagne, ad esempio a Palmori, a Centrogallo, ecc. Queste zone rurali erano abitate da molte famiglie e l'Ente Riforma si è impegnato tanto nella lotta contro l'analfabetismo e istituì molti corsi per dare la possibilità di studiare sia ai bambini sia agli adulti. A Castelluccio dei Sauri ho tenuto un corso per adulti e rimanevo lì tutta la settimana.*

D: E dove alloggiava?

R: *Stavo presso una signora che aveva una figlia della mia età.*

D: Quindi doveva provvedere lei all'alloggio? Non veniva offerto dall'Ente?

R: *No, economicamente non avevamo alcun tipo di guadagno, anzi! Si insegnava soprattutto per il punteggio. Inoltre lavorando di sera si aveva la possibilità di studiare durante il giorno per il concorso, quindi eravamo maggiormente motivate ad accettare questo impiego.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Ogni esperienza ti arricchisce. Conoscere queste persone adulte senza istruzione mi ha fatto tanto riflettere sulla differenza esistente tra l'educazione di ieri e quella di oggi. Nel dopoguerra era veramente difficile lavorare nel campo dell'istruzione e della formazione. Non a caso si definiva "lotta" contro l'analfabetismo sia per i ragazzi sia per gli adulti. Anche quando insegnavo alle scuole per bambini c'erano molti alunni che abbandonavano la scuola e noi dovevamo mandare le cartoline alle famiglie. Ne mandavamo una o due e se non si riceveva risposta andavano i vigili. Ma i genitori quando i figli raggiungevano l'età di sedici-diciassette anni se li portavano a lavorare e li facevano ritirare dalla scuola. Fortunatamente dopo si è capito che la cultura è fondamentale ed è la base della società.*

L'obbligo scolastico

Abbiamo già detto che il cittadino ha tutte le libertà, tutti i diritti. Fra me quello di essere ignorante, perché l'istruzione è una necessità sociale e risponde ad un interesse che non è solo del cittadino, ma dello stato e della comunità. Nella concezione odierna dello stato l'istruzione è obbligatoria: lo stato deve preoccuparsi di assicurare un minimo di istruzione ai cittadini. Questa esigenza fu formulata in modo teorico ed ampio per prima da Hegel, il quale si sollevò al suo idealismo fantomatico al concetto di stato etico, cioè stato educatore. Nella legislazione scolastica italiana il principio dell'obbligo del

Figura 1: appunti sull'obbligo scolastico dal quaderno di Carolina Di Sabato.

to dopo guerra sentirono il bisogno, oggi ancor più di combattere le reiterate e il diffuso analfabetismo. I mezzi esiguiti per allevare tale piaga sono: l'assistenza scolastica e l'istruzione delle scuole popolari. La dottrina pedagogica popolare è fatta non dall'ingegno e manca l'impegno di assicurare ad ogni cittadino il minimo della cultura, si verifica il fenomeno dell'analfabetismo, cioè dell'ignoranza del leggere e dello scrivere. Il popolo moderno, organizzato democraticamente, non può né deve restare privo degli elementi indispensabili di cultura e di vita civile. In un regime democratico la libertà, che è il fondamento della vita di un popolo, si fonda sul bene accordato a chi non possiede il minimo dell'istruzione e di preparazione civile e politica. Si hanno due forme di analfabetismo:

- 1) strumentale che consiste nell'ignoranza del leggere e dello scrivere.
- 2) spirituale che si dimostra come immaturità civile, incapacità di agire alla vita morale, politica, perfino nel campo del lavoro, agnosticismo per le esigenze sociali in genere.

Si immaturità civile si manifesta con l'egoismo, la violenza, la mancanza di rispetto alla libertà e alla persona altrui, nonché alla proprietà privata e pubblica, con la tendenza a violare le leggi, con l'insensibilità alla dignità e alla morale.

contegno riprovevole nei pubblici ritrovi, ed in pubblico, con la rozzezza, con la volgarità. È un preparato alla vita politica di cui si parla facilmente al tribunale di cui non ha contribuzioni proprie, di cui non ha funzione di carattere, di cui non ha personalità. Bisogna combattere strenuamente l'analfabetismo spirituale e quello strumentale. È doloroso constatare che in Italia l'analfabetismo è ancora diffuso. Questo nostro popolo è intelligente e coraggioso, si immiserisce piuttosto con l'analfabetismo. Accanto al proletariato del lavoro si è costituito un proletariato della cultura. Di fronte a questo pauroso fenomeno il popolo ha sentito il bisogno di intraprendere una lotta insensante contro l'analfabetismo. Tale lotta viene sostenuta e sostenuta la scuola là dove manca, sia con la piena osservanza dell'obbligo scolastico, sia istituendo delle scuole per adulti analfabeti e semi-analfabeti.

Scuole popolari

Con la legge del 17 dicembre 1917 sono state istituite le scuole popolari destinate all'istruzione ed all'educazione degli adulti. Esse sono di 3 tipi: tipo A per adulti analfabeti o semi-analfabeti che non hanno conseguito il certificato di conseguimento inferiore. Tipo B per coloro che aspirano a conseguire il certificato di conseguimento superiore. Tipo C per coloro che

Figura 2: appunti sull'analfabetismo e le scuole popolari dal quaderno di Carolina Di Sabato.

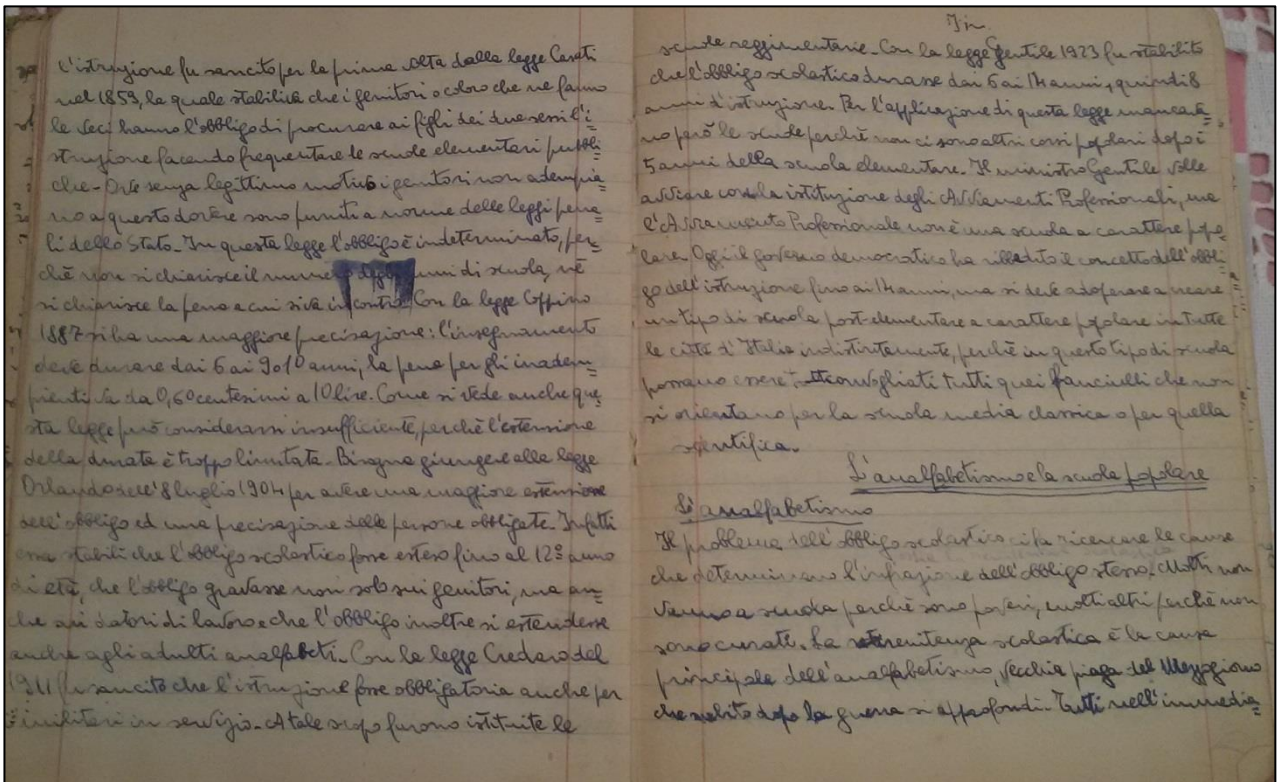


Figura 3: appunti sulle scuole popolari dal quaderno di Carolina Di Sabato.

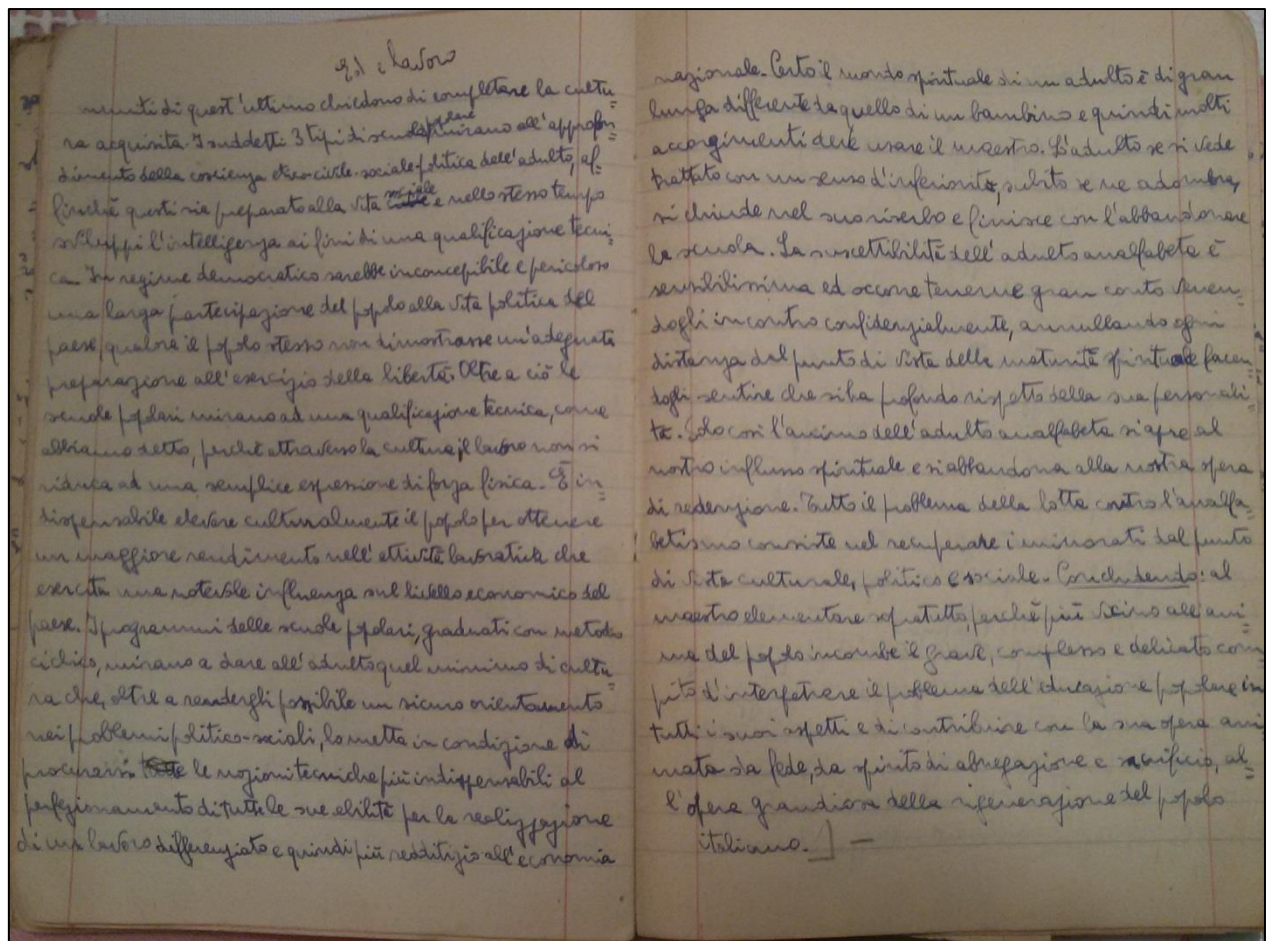


Figura 4: appunti sulle scuole popolari dal quaderno di Carolina Di Sabato.

Giovanna Nardacchione ha insegnato, tra il 1965 e il 1967, presso la Scuola popolare del Comune di Volturara Appula. I suoi corsi furono istituiti nella parte alta del paese, che ospitava una popolazione di braccianti agricoli e casalinghe. Le descrizioni dettagliate con cui l'intervistata dipinge le abitazioni e gli scorci di uno scenario rurale molto misero e fatiscente, i profili fisici e psicologici degli studenti, il rapporto tra maestra e alunni, nonché i piccoli episodi di vita scolastica fanno di questo racconto una fonte di grande valore storico e sociale.

D: In quali anni ha insegnato presso la Scuola popolare per adulti?

R: *Negli anni Sessanta. Mi sono diplomata nel 1962, nel 1963 ho fatto la scuola sussidiata, nel 1964 non ho lavorato perché mi sono iscritta all'università e dal 1965 al 1967 ho insegnato presso la Scuola popolare.*

D: A Lucera?

R: *No, a Volturara Appula, in provincia di Foggia. Il primo anno ho tenuto un corso promosso dalla Coltivatori Diretti a totale carico dello Stato, quindi pagavano anche i contributi, e fu così anche il secondo anno. Mentre nell'ultimo anno ho avuto un corso statale. Se non sbaglio avevo il corso A+B, ovvero per analfabeti e semianalfabeti e ricordo che è stato sempre stato quello più affollato. Io facevo lezione nella sezione della Coldiretti, mentre le mie colleghe stavano nelle aule della scuola elementare. Avevo venticinque/ventisei alunni; era il corso più frequentato perché si teneva in una zona di Volturara dove vivevano tutti agricoltori e contadini.*

D: Era fuori città?

R: *No no, proprio nel paese, però nella parte alta. Invece sotto c'erano tante viuzze dove si concentrava la popolazione.*

C'era sempre il rischio che se al corso c'era poca gente, arrivava il Direttore all'improvviso e lo faceva chiudere; non è mai successo, però noi vivevamo con questa paura. Le lezioni sarebbero dovute cominciare alle 18.00, ma io già dalle 17.15 o forse anche prima, specialmente in inverno quando faceva buio presto, mi recavo casa per casa per ricordare alla gente di venire a scuola perché in questo modo loro mi davano una mano, soprattutto per il punteggio, perché economicamente non ricevevamo una grande somma; non ricordo se prendevamo 50 o 60.000 lire. Era una somma irrisoria però per quei tempi andava bene, poi per una ragazza di diciotto-diciannove anni era più che sufficiente.

Gli alunni avevano dai quarantacinque agli ottanta anni. Qualcuno era pure ultraottantenne. C'era gente che non sapeva fare proprio niente, firmava con la croce quindi aveva sempre bisogno di testimoni.

Ogni tanto veniva il Direttore. Si chiamava Manuelli, mi è rimasto impresso, ed era un pezzo d'uomo, quindi già la presenza ti incuteva timore, poi io ero alle prime armi, quindi ero un po' timorosa. Ero cresciuta in collegio, a casa avevo ricevuto un'educazione rigida, questo si fa questo non si fa, poi a quei tempi eravamo molto più sprovveduti di adesso. Inoltre a casa c'erano le mie zie che mi ripetevano: "Giovanna fai presto, fai il giro. Se le persone vedono che tu con tanta umil-

tà vai a chiedere la loro presenza, vengono!”. E di fatti venivano. Tante volte li trovavo che cenavano, perché erano appena tornati dalla campagna e mi invitavano a bere un bicchiere di vino. Io ero pure astemia, però per evitare che ci restassero male a volte accettavo. Quindi arrivavo a scuola sazia, perché una forchettata di qua una di là... Poi gli alunni venivano a scuola dopo che avevano pure bevuto, perché dopo una giornata di lavoro nei campi si dovevano pure riscaldare. Ricordo un episodio in particolare. Un giorno venne il Direttore; tra gli alunni c'era un reduce che dopo essere andato in guerra in Libia era rientrato in Italia. Si chiamava Ricci, io però lo chiamavo zio Michele. Il direttore gli chiese di leggere. Lui si mise gli occhiali e cominciò a leggere. Leggeva lentamente perché poverino aveva appena imparato e aveva ottantadue-ottantatré anni e quando lesse la parola 'musicista', il Direttore lo interruppe e gli chiese: "Qual è la differenza tra musicista e musicante?". Io in quel momento ero entrata nel pallone e nemmeno io ero in grado di rispondere né di suggerire. Il vecchietto, invece, con molta disinvoltura disse (e lo pronuncia in dialetto): "Il musicante è quello che viene a suonare sotto alla taverna" – che voleva dire in piazza – "il musicista... eh questo non lo so". E il Direttore disse: "Il musicista è quello che scrive la musica". E il vecchietto rispose: "Mi sono imparato un'altra cosa!". Questo episodio mi è rimasto impresso, perché questo vecchietto aveva i capelli bianchi bianchi, era una persona tanto garbata, tanto riservata e quando il Direttore lo interrogò io pensai: 'Proprio lui!'. Poi ricordo che c'era una signora, zia Grazia, – io li chiamavo tutti zia e zio per rispetto – che era un po' sboccata, era il suo modo di esprimersi, con parolacce e parole volgari, e io avevo una paura che il Direttore interrogasse lei.

D: Quali erano le reazioni degli alunni quando lei entrava nelle loro abitazioni?

R: *Si sentivano onorati.*

D: Com'era la loro condizione familiare?

R: *Molto molto modesta. Tanti avevano la cucina, dove li trovavo seduti a cenare e nella stanza posteriore avevano gli animali: l'asino, il cavallo, ecc. L'ambiente era quello rurale, contadino. Non dico che vivevano nella miseria, ma quasi.*

D: Qual era la provenienza culturale degli alunni? Erano tutti contadini?

R: Sì.

D: E quali erano le loro conoscenze culturali? Ne avevano?

R: *No, nella maniera più assoluta. Però a fare i conti erano bravissimi e intuitivi. L'unica cosa era che non sapevano mettere nero su bianco. Poi mi raccontavano le loro esperienze, le loro storie, non è che si studiasse più di tanto. Facevamo le sillabe, le lettere dell'alfabeto, le operazioni matematiche e queste le sapevano fare in maniera immediata, le percentuali, le misure agrarie. In tutto questo erano favolosi, uomini e donne. Qualche difficoltà l'avevano nell'orale. Se ascoltavano erano in grado di esporre, ma in dialetto, non in italiano perfetto, col termine giusto. Però alla fine*

riuscivano, qualcuno sillabando, qualche altro lettera per lettera, ecc. Erano in grado di mettere la propria firma, di leggere. Se tu leggevi quelli capivano e capivano tutto.

D: Era difficile gestire una classe così eterogenea?

R: *No, non era difficile, perché i loro interessi erano gli stessi.*

D: Quali emozioni provava ad insegnare a leggere e a scrivere a persone adulte?

R: *Le prime volte era molto molto imbarazzante. In verità, la mia era una famiglia molto in vista a Volturara, perché mio zio era il medico e mia zia lavorava all'ufficio postale dove andavano a ritirare le pensioni, ecco perché c'era questa affluenza nei miei corsi ed ero rispettata da tutti. Non era un ricatto, però c'era questa forma di rispetto e di stima e allora te lo dimostravano anche se erano molto stanchi. A volte qualcuno si addormentava un po' e veniva svegliato dalla gomitata o dalla battuta di qualche altro e si rideva. Si faceva scuola, ma era anche un luogo dove ognuno raccontava qualcosa del proprio passato o del vissuto recente. Era un momento di aggregazione, di socializzazione. Io all'inizio non conoscevo nessuno, ma sono una persona che si adegua molto facilmente. Poi ero consapevole che io avevo bisogno di loro più di quanto loro ne avessero di me, perché se non avevano letto fino a settant'anni il loro interesse poteva essere molto relativo. Però all'inizio ero molto imbarazzata e venivo sopraffatta: qualcuno mi diceva la barzelletta sporca, o battute a doppio senso, ma dopo ero riuscita a dominarli con molto garbo oppure quando qualche battuta era più pesante facevo finta di non capire, anche se le capivo e come! Specialmente zia Grazia, lei era tremenda!*

D: Quali erano le maggiori motivazioni degli iscritti?

R: *Ad esempio, per zio Michele, che aveva fatto fino alla seconda elementare, era una rivisitazione delle basi che aveva ricevuto settant'anni prima. Per qualche altro era per gratitudine verso la mia famiglia, a cui non hanno saputo dire di no. Perché chi inizialmente era passato a chiedere la loro disponibilità per venire a scuola era stata zia dell'ufficio postale o zio Guido che era il medico. Ma queste erano solo le motivazioni iniziali, poi dopo venivano con molto interesse perché c'era sempre qualcosa da imparare. Vedevamo la televisione e ripetevamo le stesse cose del programma.*

D: Si riferisce al programma *Non è mai troppo tardi*?

R: Sì, "*Non è mai troppo tardi*".

D: Avevate la televisione in classe?

R: Sì.

D: E come si svolgeva la lezione in questo caso?

R: *C'era la presentazione della parola, ci si soffermava prima sui suoni delle lettere, sui vari simboli, poi si abbinavano e dopo si pronunciava in coro il termine fino ad arrivare alla scrittura.*

D: Quindi seguivate ciò che faceva il maestro Manzi e lo riproponevate in classe?

R: *Sì. Però a volte non volevano vedere la televisione, volevano prima chiacchierare e poi passare allo studio.*

D: Agli alunni piaceva la trasmissione?

R: *Sì, però il programma cominciava alle 18.00, loro man mano che finivano di cenare, arrivavano a scuola con un po' di ritardo; non erano proprio ligi. Invece quando bisognava andare via si volevano trattenerne. Noi, mi sembra, facevamo due ore, quindi finivamo alle 20.00. Però qualcuno che doveva alzarsi troppo presto la mattina andava via prima, mentre c'era il gruppetto di sei/sette persone che prima delle 20.30 non se ne andava. Seguivano con molto interesse. All'inizio no, erano un po' restii, perché dopo una giornata di lavoro volevano riposare, ma dopo si era creata corallità. Anche persone che prima si frequentavano meno e a stento si salutavano, poi avevano scoperto interessi in comune, perché c'era questa forma di familiarizzazione.*

D: In città c'erano dei punti di ascolto dove chi non frequentava la scuola poteva seguire la trasmissione?

R: *No. C'era solo il mio corso, poi altri due o tre corsi di Scuola popolare che funzionavano a dieci metri di distanza dal mio. Però ricordo che erano stati attivati una decina di corsi popolari.*

D: Io ho trovato solo pochissimi registri di corsi popolari tenuti a Volturara Appula.

R: *Ma è passato tanto tempo. Forse non li hanno nemmeno conservati tanti documenti.*

D: Come si svolgeva la lezione quando la classe era formata sia da analfabeti sia da semianalfabeti?

R: *Si faceva insegnamento individualizzato. Qualcuno si esercitava o acquisiva conoscenze ex novo e qualcun altro rinfrescava le nozioni apprese nel passato. C'era però il gruppo che proprio... (batte tre volte il pugno sul tavolo per dire che quel gruppo aveva difficoltà nella comprensione). Mi ricordo un signore, un certo Nicola, che era ritardato mentale e aveva sposato un'altra ritardata mentale, e durante il primo anno aveva imparato solo a fare la firma, e io mi sentivo un po' persa.*

D: Insegnava loro a compilare telegrammi e documenti vari?

R: *Sì, i telegrammi. Mi facevo portare da zia, dall'ufficio postale, il modello vuoto e lo compilavamo in classe.*

D: Era previsto anche l'insegnamento di educazione civica?

R: *Si studiava il Parlamento, le leggi; poi allora si aveva tutt'altra percezione dei politici. Oggi si pensa che siano tutti ladri, prima no, si vedevano tutte come persone rispettabili e oneste.*

D: Gli alunni andavano a votare?

R: Sì.

D: Votavano in maniera consapevole o dietro suggerimento di altre persone?

R: *Credo che votassero perché guidati e indirizzati da altri.*

D: Dopo la frequenza della Scuola popolare lei ha notato dei cambiamenti in tal senso?

R: *No, anche perché terminato questo lavoro mi sono sposata e ho cambiato paese.*

D: Chi forniva il materiale scolastico?

R: *I quaderni e le penne glieli compravo io, i libri non mi ricordo, forse li dava la Coldiretti.*

D: Quali manuali utilizzavate?

R: *Non mi ricordo.*

D: Ricorda se le donne erano in numero inferiore rispetto agli uomini?

R: *Erano più donne.*

D: Glielo chiedo perché analizzando i registri ho notato che le iscrizioni femminili erano inferiori rispetto a quelle maschili.

R: *No, nel mio corso erano più donne.*

D: Erano per lo più casalinghe o contadine?

R: *La maggior parte era costituita da casalinghe. Qualcuna mi ha anche insegnato a cucire ai ferri. C'era una vecchietta che si portava gli attrezzi per l'uncinetto e nell'attesa che arrivassero gli altri continuava il suo lavoro. Era bello, ricordo quegli anni con molto piacere. Però avevo sempre il terrore del Direttore.*

D: Era difficile per gli alunni conciliare tempi di studio e tempi di lavoro?

R: *No, perché diventava una cosa molto piacevole. Non è che uno si mettesse in cattedra e facesse chissà cosa, però parlando, conversando, si faceva in modo di fare la lezione, anche se con qualche interruzione – con più di qualche interruzione in realtà – ma alla fine l'intento era raggiunto. Li la-*

sciavo parlare molto perché si sentivano protagonisti. Io facevo capire loro che erano importanti, perché mi è sempre stato inculcato il rispetto per l'altro. A volte mi dicevano: "Signorì, ma io tengo le mani ancora sporche!" quasi con vergogna, e io rispondevo: "Ma voi non vi dovete vergognare!". Mostravo loro tanta stima e ammirazione per quello che facevano perché a fine giornata venivano da me per farmi questo piacere, altrimenti il corso mi veniva chiuso. Quindi c'era assiduità e frequenza.

D: Ricorda se c'erano dei mesi in cui si assentavano più spesso?

R: *Forse quando cominciava la primavera, perché si allungavano le giornate e allora si trattenevano di più in campagna e la frequenza calava un po'. Nel periodo invernale invece c'era la folla, anche perché il locale era riscaldato, avevamo la stufa.*

D: Può descrivermi il locale?

R: *Il bagno mancava. C'era solo il televisore su due assi alla parete, un tavolo, dei banchi vecchi e le sedie. A volte le sedie non bastavano per tutti e allora se le portavano anche da casa.*

D: Riusciva comunque a soddisfare i loro bisogni primari e le loro esigenze culturali?

R: *Sì, il loro primo intento era riuscire a mettere la firma per riscuotere la pensione. Poi quando hanno visto che piano piano riuscivano, sillabando una letterina per volta, a leggere tutta la parola per loro era motivo di orgoglio e dicevano: "Ma chi avrebbe mai pensato che a quest'età non solo riuscivamo a fare la firma, ma anche a leggere il titolo di un giornale".*

D: Si svolgevano anche attività ricreative o extrascolastiche?

R: *No, era già tanto se venivano a fare numero.*

D: Hanno conseguito la licenza elementare?

R: *Sì, non proprio tutti. Ad esempio questo Nicola che era ritardato no, perché pensava solo al sesso e di fatto aveva una schiera di figli.*

D: In cosa consisteva l'esame e come si svolgeva?

R: *Si faceva un dettato semplice alla presenza del Presidente della commissione, un po' di lettura e qualche operazione matematica.*

D: Cosa provavano gli alunni dopo aver conseguito la licenza?

R: *Erano molto soddisfatti. Mi dicevano: "Signorì, ce l'abbiamo fatta!".*

D: Ricorda se i figli dei suoi alunni andavano a scuola?

R: *No, i figli erano grandi. Parecchi avevano i figli all'estero, qualcuno viveva in casa con loro pur essendo sposato. Ad esempio questo zio Michele veniva a scuola insieme alla figlia sposata, la nuora e la consuocera che faceva l'uncinetto, zia Maria.*

D: Avendo frequentato la Scuola popolare, chi aveva i figli all'estero riusciva autonomamente a scrivere lettere?

R: *Questo in classe non l'abbiamo mai fatto, né si sono mai fatti scrivere da me una lettera. Ma erano pochi quelli che avevano i figli all'estero. Forse qualcuno già era in grado di scrivere e lo faceva privatamente, ma a me non l'hanno mai chiesto. Alcuni comunicavano telefonicamente, ma solo coloro che avevano il telefono in casa. Oppure si telefonava al centralino e ti arrivava l'avviso di chiamata. C'era l'addetto che veniva a casa tua, tu andavi al centralino e aspettavi che ti mettessero in contatto con chi ti aveva chiamato.*

D: Dopo questa esperienza ha insegnato nelle scuole primarie?

R: *Sì, nel 1971 ho fatto il concorso e nel 1973, l'anno del colera, ho cominciato ad insegnare a Lucera presso la Scuola Lombardo Radice.*

D: Quali erano le maggiori differenze tra la scuola popolare e quella elementare?

R: *I bambini erano molto più svegli, anche se la loro attenzione dura dieci-dodici minuti, poi devi troncargli per non appesantirli e poi si riprende. Con l'adulto devi creare interesse e motivazione.*

Attualmente impiegata presso la biblioteca comunale di Lucera, Angela Ida Coluccelli, originaria di Volturino, ha insegnato presso i corsi popolari di tale Comune dauno nel periodo compreso tra il 1972 e il 1974. Il racconto, che si sofferma non solo sulla quotidianità scolastica, ma anche sugli usi e i costumi di una popolazione arretrata e conservatrice, retta ancora su differenze sociali e di genere, consente di confrontare passato e presente e di riflettere sui cambiamenti avvenuti nel corso della storia.

D: In quali anni ha insegnato presso la Scuola popolare per adulti?

R: *Io mi sono diplomata nel 1971 e ho insegnato quasi subito, quindi nel 1972, 1973 e 1974.*

D: In quale città ha insegnato?

R: *Presso il circolo didattico di Volturino, che comprendeva tre Comuni, Volturino, Volturara e Motta Montecorvino. Ho insegnato sempre a Volturino, sia per le supplenze sia per i corsi popolari; non ho mai cambiato.*

D: Quali tipi di corsi le sono stati affidati?

R: *Io ho insegnato nei corsi di tipo A e B.*

D: Qual era la provenienza culturale degli alunni?

R: *C'era gente che aveva già una certa età, quaranta-cinquanta anni e alcuni avevano bisogno della licenza per aprire un negozio. Parecchi venivano proprio con questo scopo: prendere una licenza per essere in grado di gestire un'attività; altri venivano per imparare a firmare, perché c'era gente completamente analfabeta, e volevano imparare a scrivere la propria firma anche per andare a riscuotere la pensione, ad esempio, o per andare all'ufficio postale a fare qualcosa. Le loro basi culturali lasciavano molto a desiderare. Poi c'era qualcuno più giovane che era un po' più preparato allora si poteva approfondire di più l'insegnamento della grammatica, ecc. Però la maggior parte era terra terra.*

D: Quali emozioni provava ad insegnare a leggere e a scrivere a persone adulte?

R: *Io ero giovane, perché mi diplomai nel 1971 e riuscii ad inserirmi subito nell'insegnamento perché mi diplomai con un voto alto. Facevo le supplenze nella scuola elementare la mattina, il doposcuola nel pomeriggio ai ragazzi che frequentavano le elementari e per alcuni anni riuscii ad avere questo corso popolare che veniva assegnato ai primi in graduatoria, mentre agli altri spettavano le supplenze.*

D: Come venivano reclutati gli alunni? Si è mai recata presso le loro abitazioni per invitarli a frequentare?

R: Sì, e anche attraverso il passaparola. Non era come ora, i tempi erano diversi. A volte bisognava anche spargere un po' la voce perché all'inizio molta gente non sapeva che funzionassero queste scuole. Poi però c'era gente che veniva molto volentieri ad apprendere qualcosa.

D: Era difficile insegnare a persone adulte?

R: No, non era difficile. I libri erano gratis e li forniva il Provveditorato, insieme a quaderni, matite e tutto il materiale necessario. Avevamo un apposito registro, dove si riportavano le essenze e tutte le altre informazioni e a fine anno si faceva l'esame. E veniva pure il Direttore che doveva dare un voto all'insegnante. Quindi in sua presenza dovevi fare una lezione e ti dava una qualifica, un giudizio, che poteva essere 'ottimo', 'inferiore' ecc.

D: Questo giudizio serviva per acquisire punteggi?

R: Certo. Ogni anno di insegnamento ti valeva l'anno successivo come un punteggio e se la qualifica era 'ottimo' valeva ancora di più.

D: I libri venivano forniti ad ogni alunno?

R: Sì, davano un libro per ogni alunno.

D: Potevano portarli a casa o erano tenuti a lasciarli a scuola?

R: Li portavano a casa. Poi si dava la pagella a fine anno con il voto.

D: Ricorda se tra gli iscritti c'erano più donne o più uomini?

R: Se non sbaglio la quantità era la stessa; forse il numero di donne era leggermente maggiore. Poi molti uomini frequentavano i corsi delle 150 ore, dove però non insegnavamo noi, ma i professori laureati.

D: Come si svolgeva la lezione?

R: La dovevi personalizzare. A seconda della preparazione della persona cambiavano i contenuti. Ad esempio con gli analfabeti si facevano proprio le paginette con le lettere, in modo che imparassero prima di tutto a tenere la penna in mano e piano piano a scrivere almeno il proprio nome. Poi c'erano quelli che sapevano scrivere. Ricordo che alcuni erano nati nel 1928, quindi nel 1970 avevano circa quarant'anni; loro aveva fatto fino alla seconda elementare, quindi sapevano scrivere e con loro si faceva più matematica.

D: Le raccontavano perché avevano abbandonato la scuola da bambini?

R: *Perché erano altri tempi, i genitori non li mandavano oppure li mandavano giusto per imparare a leggere, a scrivere e a far di conto però ad un livello molto basso, in modo che sapessero “vedersi i fatti loro”, diciamo così. Questo succedeva soprattutto con le donne.*

Ad esempio mia madre aveva frequentato fino alle terza elementare, mio padre invece fino alla quinta e poi aveva fatto anche qualche anno di scuola in più, perché prima c'era la sesta elementare. Quindi per l'uomo c'era una considerazione diversa.

Erano altri tempi, si andava a lavorare nei campi e non c'era tempo per mandare i figli a scuola.

D: Era difficile per gli alunni conciliare tempi di studio e tempi di lavoro?

R: *Sì, soprattutto per le donne perché o andavano a lavorare nei campi oppure dovevano imparare a ricamare, a cucire il loro corredo per il futuro. Era proprio un altro modo di vivere.*

D: La frequenza degli alunni era assidua?

R: *Sì, perché si appassionavano. Poi alla fine dell'anno scolastico si faceva una festa, si portavano pizze, dolci... Erano bei momenti! Inoltre l'insegnante si sentiva pure in dovere di fare qualche regalo agli alunni perché anche per l'insegnante era una bella esperienza, ti sentivi gratificato. Poi se loro non venivano non potevi lavorare, quindi era positivo sia per loro sia per noi.*

D: Riusciva ad adattare il programma alle esigenze degli alunni?

R: *Penso di sì.*

D: Quali erano i loro principali bisogni? Le chiedevano qualcosa in particolare?

R: *Beh, ora sono passati tanti anni ed è un po' difficile ricordare, però c'era gente che aveva i negozi o voleva aprire un genere alimentare e voleva imparare a fare i conti.*

D: Insegnavate loro a scrivere lettere o a compilare telegrammi?

R: *A scrivere le lettere sì, i telegrammi non mi ricordo. Anche agli esami si chiedeva agli alunni di scrivere un testo in forma epistolare.*

D: Tra gli alunni capitava che qualcuno avesse parenti lontani?

R: *C'era anche chi aveva il marito lontano, perché dalla fine degli anni Cinquanta e per tutti gli anni Sessanta ci fu il boom dell'emigrazione a Volturino e tante donne avevano il marito in Germania e imparare a scrivere una lettera era un'esigenza fondamentale per comunicare con il proprio caro, per dire le proprie cose.*

D: E quando non frequentavano la scuola chiedevano ad altri di scriverle?

R: Sì. Addirittura negli anni precedenti, mi raccontavano che c'era un avvocato a Volturino che scriveva le lettere alle persone e quando arrivavano le risposte, che riceveva sempre lui, chiamava la persona interessata e le leggeva la lettera. Gli arrivavano molte lettere dei mariti che stavano in guerra. Lui è morto ormai da tempo, ma alcuni anni fa ho sentito che i muratori che hanno ristrutturato la sua casa hanno trovato al suo interno un sacco con tutte queste lettere di persone che scrivevano addirittura dalla guerra alle proprie mogli. E tra queste c'era pure mio nonno. Io ricevetti una cartolina di mio nonno che scrisse a mia nonna dalla guerra ed è stata una bella sorpresa.

D: Cosa provavano a raccontare ad altri le proprie emozioni?

R: Non era come oggi. Oggi abbiamo più cose da nascondere. Io penso che prima fosse tutto alla luce del giorno. Già il fatto che quando si usciva si lasciava la porta aperta significava che uno non aveva paura di niente e di nessuno. E poi si raccontavano cose normali di tutti i giorni: come andava il lavoro, come stavano i figli, vanno a scuola non vanno a scuola, non vogliono studiare, mi fanno arrabbiare, cose normali.

D: Si insegnava anche educazione civica?

R: Un libro specifico di educazione civica non c'era, però nei testi che avevamo a disposizione c'era qualcosa sull'argomento.

D: Quali erano le sue maggiori difficoltà in qualità di docente?

R: Devo dire la verità, non ho incontrato grandi difficoltà, anche perché il programma era semplice, non dovevi spiegare la Divina Commedia. Anche le persone a cui ti rivolgevi erano di una semplicità unica. Poi seguivano con piacere, per loro era interessante apprendere cose nuove. Ho dei bei ricordi. Poi, ripeto, ho insegnato solo per tre anni alla Scuola popolare.

D: Era difficile gestire una classe di alunni eterogenei per età?

R: Ma non era una classe così numerosa; potevano essere dieci-dodici alunni, quindi non si faceva tanta fatica a rapportarsi con loro.

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: Diciamo che è stato il primo impatto che ho avuto con l'insegnamento, perché ho iniziato proprio con le scuole popolari a stare in cattedra. È stata una bella esperienza, ho tanti bei ricordi di persone di una certa età, di giovani che ancora adesso incontro e si ricordano.

Le testimonianze delle maestre ci hanno permesso di entrare direttamente in classe per conoscere più da vicino i corsi popolari, ma soprattutto per scoprire ciò che non è mai stato detto e le emozioni e i sentimenti che hanno reso profondamente significativa tale esperienza.

Le maestre hanno narrato con nostalgico piacere storie vissute in tempi lontani, ma così forti da restare impresse in maniera indelebile nelle loro memoria. Secondo Duccio Demetrio «gli eventi salienti si rivelano i momenti “perno” [...] che, nel lavoro della memoria, sono i primi a essere ritrovati perché a essi, mentre li vivevamo, abbiamo attribuito un senso»¹⁹. Tale è stata la Scuola popolare per le maestre che si raccontano, poiché ha rappresentato per la maggior parte di loro la prima esperienza lavorativa, pertanto ha lasciato un segno indelebile nella loro vita. Tuttavia la distanza tra ciò che avevano studiato durante il periodo di formazione e il compito che si prospettava loro presso i corsi popolari ha reso brusco e complesso il primo contatto con la scuola. Le sette maestre intervistate, infatti, non erano state preparate a lavorare con adulti e il primo incontro con questa “strana” scolaresca provocò in loro stupore e disorientamento. «*Io a volte mi sentivo troppo ragazzina di fronte a loro, perché erano uomini maturi e anziani*»²⁰ – afferma Maria Recchia – e dover insegnare a persone più grandi spesso causava nelle giovani maestre «*un po' di disagio*»²¹ e di imbarazzo. Talvolta, però, ciò che permette di oltrepassare con successo un ostacolo è la passione, l'amore per il proprio lavoro e il desiderio di conferire un valore e un senso a ciò che si sta facendo. Robert Atkinson sostiene che «ciò che accade dentro di noi è spesso più determinante di ciò che accade intorno a noi. Sono le nostre riflessioni, le nostre meditazioni e i nostri pensieri interiori che guidano e dirigono le nostre azioni»²². Significative a tal proposito sono le parole di Amalia Olivieri: «*Io ero giovanissima e loro erano adulti, quindi dovevo essere io ad adattarmi alla loro mentalità, al loro comportamento. Era difficile, ma era talmente tanta l'emozione che provavo quando loro imparavano qualcosa che mi faceva superare ogni ostacolo e in quel momento pensavo: 'Beh allora sono stata utile a qualcosa!'*»²³. Nel caso di Carmela Mucciacito, invece, fu proprio la distanza che la separava dai suoi alunni a guidare il suo lavoro. La maestra, infatti, afferma: «*Ero più piccola di loro, ma mi sentivo superiore a loro; superiore non per esperienza, ma per cultura e quindi incanalavo i loro discorsi secondo quello che volevo far emergere. Da questo punto di vista io li manovravo, per questo mi sentivo, tra virgolette, superiore*»²⁴.

L'utenza dei corsi popolari, dunque, era piuttosto particolare ed eterogenea, composta da uomini e donne dai diciassette agli ottant'anni²⁵ circa, provenienti da contesti differenti: vi erano zingari, nomadi²⁶, contadini, casalinghe²⁷, braccianti agricole²⁸, anziani in pensione²⁹, ecc., e ognuno di loro aveva bisogni ed interessi specifici. Essendo adulti, naturalmente, «*badavano molto di più alla vita quotidiana e alle esigenze pratiche [...]. Volevano una scuola che li aiutasse a vivere*»³⁰.

¹⁹ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit., p. 88.

²⁰ Cfr. intervista di Maria Recchia.

²¹ Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

²² R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, cit., p. 78.

²³ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

²⁴ Cfr. intervista di Carmela Mucciacito.

²⁵ Questa fascia d'età si riferisce agli studenti delle maestre intervistate, non agli iscritti della Scuola popolare in generale.

²⁶ Cfr. intervista di Marisa Caprio.

²⁷ Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

²⁸ Cfr. interviste di Amalia Oliveri.

²⁹ Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

³⁰ Cfr. intervista di Amalia Oliveri.

L'iscrizione ai corsi era infatti motivata da interessi concreti e da esigenze immediate. Alcuni avevano bisogno della licenza elementare per aprire un'attività commerciale o per avere migliori opportunità lavorative; gli alunni dei corsi di tipo A, in particolare, desideravano imparare a scrivere la propria firma per poter riscuotere la pensione o per essere liberi e indipendenti, poiché chi «firmava con la croce [...] aveva sempre bisogno di testimoni»³¹; alcune donne che lavoravano come sarte e parrucchiere «sentivano il bisogno di imparare a parlare meglio l'italiano perché lavoravano a contatto con la gente»³²; altri invece andavano a scuola «semplicemente per il piacere di stare insieme ad altre persone, piuttosto che soli a casa»³³ oppure per avere notizie³⁴. Ciò valeva soprattutto per le donne, poiché «loro facevano una vita molto casalinga, non uscivano mai e quando arrivava la maestra era come se arrivasse il giornale»³⁵. Forte inoltre era il desiderio di imparare a scrivere le lettere, perché «erano stanchi di raccontare la loro vita privata agli altri [...]». Soprattutto i più giovani, che dovevano scrivere le lettere d'amore alla fidanzata³⁶, oppure le donne che avevano i figli lontani per la leva militare o i mariti emigrati. Allora non c'era il telefono o altri mezzi di comunicazione e «avevano tanto bisogno di imparare a scrivere per non perdere i contatti con i propri cari»³⁷. Angela Ida Coluccelli ricorda che «dalla fine degli anni Cinquanta e per tutti gli anni Sessanta ci fu il boom dell'emigrazione a Volturino e tante donne avevano il marito in Germania e imparare a scrivere una lettera era un'esigenza fondamentale»³⁸.

La comunicazione regola la vita dell'uomo in ogni sua attività e alimenta e mantiene vivo l'affetto tra due persone anche quando sono fisicamente lontane. Per questo motivo si rivelava un bisogno fondamentale per queste donne, la cui vicinanza con i propri cari era garantita solo dalle parole contenute in quelle lettere.

Tutti, dunque, sentivano il desiderio di imparare qualcosa, a maggior ragione perché nessuno di loro aveva intrapreso o concluso gli studi da bambino.

«Prima i figli erano forza lavoro – spiega Carmela Mucciaccito – Quando le famiglie erano numerose o i genitori erano, ad esempio, proprietari terrieri, si sceglieva solo uno tra i figli che potesse dedicarsi allo studio e che poi sarebbe diventato medico o altro, ma soprattutto medico. Tutti gli altri lavoravano perché questo potesse fare il medico. Quando le famiglie non erano numerose e non erano benestanti nessuno dei figli andava a scuola perché servivano nei campi»³⁹.

Fino al secondo dopoguerra l'assenza di cultura non costituiva un problema primario e se per gli uomini il motivo era connesso alla necessità di lavorare, nel caso della donna derivava dall'arretratezza culturale dell'ambiente locale. «Una condizione umana determina un certo modo di pensare che rafforza la logica dell'agire quotidiano: le condizioni di vita [...] tendono allora a perpetuarsi, a radicarsi»⁴⁰. Al Sud, in particolare, per anni l'istruzione femminile è stata considerata inutile. «Erano altri tempi – afferma Angela Ida Coluccelli – per gli uomini c'era una considerazione diversa»⁴¹ inoltre «si pensava che [le donne] “dovessero” stare in casa»⁴² e quando andavano

³¹ Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

³² Cfr. intervista di Maria Recchia.

³³ *Ibidem.*

³⁴ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

³⁵ *Ibidem.*

³⁶ Cfr. intervista di Cecilia Franchino.

³⁷ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

³⁸ Cfr. intervista di Angela Ida Coluccelli.

³⁹ Cfr. intervista di Carmela Mucciaccito.

⁴⁰ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione* (1971), Feltrinelli, Milano 1974, p. 60.

⁴¹ Cfr. intervista di Angela Ida Coluccelli.

a scuola era «solo per imparare il minimo indispensabile, [...] ma non avevano l'idea della cultura, assolutamente»⁴³. Da ciò scaturiva anche un approccio diverso verso lo studio, evidenziato nei racconti delle maestre, secondo le quali «l'uomo [...] voleva imparare un po' di più, voleva conoscere anche la storia [...] qualche nozione di geografia. La donna no, si limitava solo ad imparare a leggere e a scrivere»⁴⁴.

Proprio al fine di incoraggiare la frequenza femminile spesso i corsi venivano tenuti presso abitazioni private; «adesso noi donne abbiamo fatto molte conquiste, allora no, la donna stava in casa – racconta Amalia Olivieri – e non usciva per andare a scuola la sera, ecco perché sono stati organizzati dei corsi presso le famiglie»⁴⁵. Le sedi scolastiche variavano anche in base all'ente promotore del corso. Carolina Di Sabato, ad esempio, tenne tre corsi diversi, i primi due promossi da enti privati e il terzo statale. «Il corso istituito dal CIF si svolgeva nella sacrestia della chiesa di San Giovanni»⁴⁶, anche perché il CIF era un Ente di stampo religioso [...]. Invece l'Ente Riforma metteva dei locali a disposizione»⁴⁷, mentre quando il corso era statale veniva svolto generalmente nei locali scolastici.

A variare non erano solo le sedi, ma anche le condizioni in cui esse versavano. Quella del Comune di Volturara Appula, ad esempio, dove insegnava Giovanna Nardacchione, viene descritta come un'aula ben riscaldata e provvista di stufa, priva però di bagno; «c'era solo il televisore su due assi alla parete, un tavolo, dei banchi vecchi e le sedie. A volte le sedie non bastavano per tutti e allora se le portavano anche da casa»⁴⁸. A Lucera invece alcuni corsi furono attuati nei circoli ricreativi. Uno di essi si trovava dietro la Cattedrale e Carmela Mucciacito racconta che lei e i suoi alunni hanno «dovuto anche provvedere a recuperare un attaccapanni e qualche tavolo perché quelli che c'erano non erano sufficienti»⁴⁹. Molto più gravi erano le condizioni dei locali ubicati nelle zone rurali. A testimoniarlo è Amalia Olivieri:

Io ho insegnato anche sulla strada di San Severo, non ricordo come si chiamava quella zona, e quella scuola era invasa dai topi. Io facevo lezione seduta sulla cattedra, perché i topi mi camminavano sotto i piedi. Quando arrivarono le feste natalizie dissi al fattore di cercare di risolvere questa situazione altrimenti mi sarebbe venuto un esaurimento nervoso. Ma loro ci convivevano, per loro era normale, ero io che mi sentivo male. Pensa che una volta lasciai l'ombrello e ritrovai solo le stecche, la stoffa non c'era più. E quando tornai, dopo le vacanze di Natale, il fattore dovette darmi ragione; la scuola si trovava vicino al granaio e lui mi disse che avevano messo il veleno e avevano riempito tante ceste di topi»⁵⁰.

Tutto ciò ovviamente aveva un impatto morale distruttivo e scoraggiante. Insegnare in queste condizioni era impossibile «anche in ragione di quella distanza tra chi ha scoperto la carta buona e chi, invece, subisce inerme la più nera miseria»⁵¹; quest'ultima era riscontrabile in primo luogo dalle

⁴² Cfr. intervista di Marisa Caprio.

⁴³ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Parrocchia del Comune di Lucera.

⁴⁷ Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

⁴⁸ Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

⁴⁹ Cfr. intervista di Carmela Mucciacito.

⁵⁰ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁵¹ C. Sindoni, *La Memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra*, cit.

abitazioni, caratterizzate generalmente da sole due stanze da condividere con gli animali⁵² e in secondo luogo dal comportamento degli alunni, che «erano proprio rozzi, non sapevano dire neanche “grazie” e “prego”»⁵³ e la scuola non doveva solo istruirli, ma educarli e correggerli «anche nel modo in cui rivolgersi al proprio vicino»⁵⁴.

Negli anni Sessanta, ovvero nel medesimo periodo a cui fa riferimento il racconto di Olivieri, nell'ambito del II Convegno sull'Educazione popolare in Capitanata venne ribadito lo scopo dei corsi popolari: «contribuire alla rinascita interiore del [...] Mezzogiorno, [...] mediante un'opera viva, dinamica, concreta di istruzione e di educazione insieme, [per] attuare un capovolgimento interiore, a cambiare [...] l'uomo vecchio in uomo nuovo»⁵⁵. Un sfida, tuttavia, che le maestre difficilmente potevano tradurre in realtà, perché non solo erano prive di risorse e mezzi adeguati, ma anche perché lo scenario in cui erano chiamate ad agire rischiava di compromettere il loro benessere psicofisico. Le maestre sarebbero dovute vivere a contatto con la realtà locale e intervenire direttamente dall'interno al fine di modificare in maniera graduale e costante la vita della popolazione e ciò richiedeva degli sforzi immani che non erano disposte a compiere, se non nei limiti del possibile, perché erano completamente abbandonate a se stesse e non ricevevano alcun aiuto da parte delle autorità e del Comune. Di conseguenza anche la permanenza notturna nelle zone rurali, imposta dalla mancanza di mezzi di comunicazione che collegavano la città alla campagna, veniva vissuta con molta angoscia:

Ho insegnato a Palmori, a Centrogallo, a Vaccarella, e la sera rimanevo lì, perché raggiungevo la campagna con i mezzi dell'Ente Riforma, ma non avevo la possibilità di tornare a casa. Finita la scuola vedevo le luci di Lucera ma non la potevo raggiungere [...]. C'era una stanza sotto la scuola, che aveva solo un letto e dormivo lì. Poi la mattina tornavo a casa con un mezzo che veniva da Lucera per accompagnare i braccianti al lavoro»⁵⁶.

Simile è la testimonianza di Carolina Di Sabato: «A Castelluccio dei Sauri ho tenuto un corso per adulti e rimanevo lì tutta la settimana [...]. Stavo presso una signora che aveva una figlia della mia età»⁵⁷. A provvedere all'alloggio, dunque, il più delle volte era la stessa maestra che non riceveva alcun contributo dall'ente.

Molto interessanti sono anche le informazioni relative allo stipendio percepito dalle insegnanti, tacite, non a caso, in tutti i documenti ufficiali. Carolina Di Sabato racconta:

Economicamente non avevamo alcun tipo di guadagno, anzi! [...]. Io ho insegnato il primo anno in un corso istituito dal CIF, Centro Italiano Femminile, e noi docenti non perceivamo nemmeno lo stipendio, solo un premio finale [...]. Invece per il corso popolare che ho fatto con l'Ente Riforma perceivamo uno stipendio mensile minimo. Mentre il terzo anno, quando avevo ottenuto il posto statale al Tommasone, perceivamo uno stipendio adeguato»⁵⁸.

⁵² Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

⁵³ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ AA. VV., *Atti. II Convegno sull'Educazione Popolare in Capitanata*, Quaderni del lavoro sociale, Roma 1962, p. 6.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

⁵⁸ *Ibidem*.

Informazioni più dettagliate vengono fornite da Amalia Olivieri: «*Lo Stato ci pagava lo stipendio, mentre gli enti privati dovevano dimostrare allo Stato che pagavano, ma in realtà erano tutti soldi nostri. Noi versavamo a quest'ente l'ammontare globale dello stipendio, ad esempio di tre o quattro mesi, e ogni mese andavamo a riscuotere quello che avevamo versato noi in precedenza, meno i contributi. Erano tempi molto molto neri*»⁵⁹. Secondo Giovanna Nardacchione, invece, le maestre percepivano «*una somma irrisoria*»⁶⁰, pari a 50 o 60.000 lire.

La motivazione principale per cui una maestra appena diplomata accettava di insegnare presso i corsi popolari perfino in condizioni di totale indigenza non era, dunque, di natura economica, ma era connessa alla possibilità di ottenere punteggi utili per l'ascesa in graduatoria. «*Era quello l'obiettivo principale – afferma Carolina Di Sabato – il corso durava sei mesi ed equivaleva ad un anno di insegnamento*»⁶¹. E aggiunge: «*inoltre lavorando di sera si aveva la possibilità di studiare durante il giorno per il concorso, quindi eravamo maggiormente motivate ad accettare questo impiego*»⁶².

Ad innalzare il punteggio, inoltre, era anche il giudizio del Direttore, che spesso andava in classe per valutare le competenze della maestra che, in sua presenza, doveva tenere una lezione al fine di ricevere un giudizio. «*Ogni anno di insegnamento [...] valeva l'anno successivo [...] e se la qualifica era 'ottimo' valeva ancora di più*»⁶³. Le visite del Direttore, tuttavia, fungevano soprattutto da controlli istituzionali, in quanto il corso, per poter funzionare, doveva raggiungere un numero minimo di iscrizioni, pari a dieci⁶⁴. In assenza di tale requisito poteva essere interrotto, rischio vissuto con costante timore⁶⁵ dalle maestre, perché l'interruzione del corso avrebbe comportato la perdita del punteggio.

Per tale motivo si affannavano a reclutare gli alunni. Giovanna Nardacchione racconta: «*le lezioni sarebbero dovute cominciare alle 18.00, ma io già dalle 17.15 o forse anche prima, specialmente in inverno quando faceva buio presto, mi recavo casa per casa per ricordare alla gente di venire a scuola perché in questo modo loro mi davano una mano, soprattutto per il punteggio*»⁶⁶. E così avveniva nelle zone rurali, dove la maestra si recava di podere in podere «*per comunicare l'apertura dei corsi e per chiedere [agli abitanti] se volevano iscriversi*»⁶⁷. Alla fine del corso «*l'insegnante si sentiva pure in dovere di fare qualche regalo agli alunni perché [...] se loro non venivano non potevi lavorare*»⁶⁸. Solo «*chi aveva realmente necessità si iscriveva spontaneamente*»⁶⁹.

Tutto ciò, indubbiamente, sminuiva il significato della Scuola popolare e ne capovolgeva addirittura il senso, poiché da strumento a servizio del popolo finalizzato alla sua emancipazione e al progresso civile e culturale diveniva invece un modo per tenere ancora una volta il popolo a servizio dell'istituzione e gli analfabeti erano solo i destinatari apparenti, mentre a beneficiarne erano per lo più gli insegnanti. Significativo tuttavia è il fatto che a distanza di tempo siano state proprio le mae-

⁵⁹ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁶⁰ Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

⁶¹ Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

⁶² *Ibidem.*

⁶³ Cfr. intervista di Angela Ida Coluccelli.

⁶⁴ Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

⁶⁵ Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

⁶⁶ *Ibidem.*

⁶⁷ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁶⁸ Cfr. intervista di Angela Ida Coluccelli.

⁶⁹ Cfr. intervista di Carmela Mucciaccito.

stre a denunciare tale situazione, che ha rievocato ricordi di un periodo molto duro, nel quale il tasso di disoccupazione colpiva tutto il mondo professionale e in particolare quello magistrale.

Tale riflessione ha condotto le maestre ad un confronto tra il passato e il presente che diviene un monito e un invito a guardare in maniera ottimista la complessità odierna, che può essere affrontata con maggiore serenità proprio grazie all'esempio di chi, come le intervistate, ha saputo far fronte con determinazione a innumerevoli sfide che hanno ostacolato l'ingresso nel mondo lavorativo, ma non l'hanno impedito.

Un'ulteriore accusa viene rivolta alla scuola in relazione alla preparazione degli insegnanti. L'educazione degli adulti, infatti, richiede il possesso di competenze particolari e la conoscenza di metodologie didattiche attive nonché la capacità di applicarle in maniera adeguata. Una tale preparazione sarebbe dovuta essere assicurata mediante corsi di formazione e di aggiornamento, invece la maggior parte delle intervistate era costretta a cercare autonomamente «*nuovi testi e nuove fonti per ampliare le [proprie] conoscenze*»⁷⁰. E questa, secondo Carolina di Sabato, era la maggiore criticità della Scuola popolare⁷¹. Alle maestre, talvolta, spettava addirittura il compito di acquistare i testi e i materiali di cancelleria quando gli alunni non avevano la possibilità di farlo oppure quando il Provveditorato scolastico o l'ente privato non si preoccupavano di fornirli gratuitamente.

Tutte queste difficoltà, benché validi motivi di frustrazione e scoraggiamento, vennero affrontate in maniera resiliente dalle maestre, che hanno saputo far prevalere le emozioni positive e da esse si sono lasciate guidare. «In ambito educativo, il modo con cui si sente e ciò che si sente contribuiscono a orientare il lavoro e il suo prodotto»⁷², pertanto il successo del corso dipendeva «*dal modo in cui l'insegnante viveva il proprio lavoro. Se si accettava con entusiasmo si superava tutto*»⁷³.

La principale motivazione per le maestre era costituita dagli alunni, dai loro bisogni e dalle loro storie di vita, che celavano vissuti complessi, legati ad un'infanzia buia che li aveva privati della possibilità di istruirsi relegandoli di conseguenza ad una vita di stenti e sacrifici. I sogni che durante l'infanzia non sono stati realizzati ritornano nell'età adulta come «un incentivo a ricominciare»⁷⁴. Occupare da grandi quei banchi di scuola rappresentava per gli studenti dei corsi popolari un riscatto, una reazione trasformativa, un desiderio di rinascita che toccava alla maestra rendere reale. Amalia Olivieri a tal proposito racconta:

*Gli alunni portavano con sé le loro esperienze, le comunicavano con lo sguardo e mi hanno fatto crescere. Gli adulti ti danno di più dei bambini. Il bambino ti trasmette tenerezza, innocenza, l'adulto ti dà anche la sua esperienza, perché tu condividi anche la loro vita familiare. Mi raccontavano le loro gioie, i loro dolori, quando non potevano lavorare. Infatti con loro sono maturata troppo in fretta [...]. Io quando andavo la sera a scuola e vedevo i volti dei miei alunni stanchi di lavoro ero molto emozionata*⁷⁵.

Secondo Laura Formenti condividere e ascoltare le storie di vita altrui è un'esperienza generativa di cambiamento e di incontri che diventano formativi «nella misura in cui creano emozioni, risonan-

⁷⁰ Cfr. intervista di Maria Recchia.

⁷¹ Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

⁷² S. A. Rossetti, *Raccontare l'educazione. Il racconto di sé nella formazione degli educatori*, in E. Biffi (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, cit., p. 153.

⁷³ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁷⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit., p. 24.

⁷⁵ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

ze»⁷⁶. E spesso le storie più significative e formative sono proprio quelle più dolorose, poiché sono in grado di «aumentare il rispetto per degli altri, [...] per le altrui esperienze a partire dal riconoscimento delle proprie»⁷⁷. Commoventi a tal proposito sono le parole di Giovanna Nardacchione: «A volte [gli alunni] mi dicevano: “Signorì, ma io tengo le mani ancora sporche!” quasi con vergogna, e io rispondevo: “Ma voi non vi dovete vergognare!”. Mostravo loro tanta stima e ammirazione per quello che facevano»⁷⁸.

La distanza che nei primi giorni di scuola sembrava separare maestra e alunni pian piano andò accorciandosi fino a trasformarsi in un rapporto meraviglioso che, rivissuto attraverso la narrazione, ha risvegliato nelle intervistate emozioni sopite, oggi intrecciate allo stupore di averle ritrovate immutate nei propri cuori. Le differenze anagrafiche, culturali e sociali che inizialmente allontanavano maestre e alunni e che causarono, soprattutto nelle prime, disorientamento e disagio vennero completamente annullate dalla consapevolezza di aver bisogno l'uno dell'altro. Nella maestra gli adulti trovarono una guida in grado di aiutarli a superare quegli ostacoli che impedivano la loro autonomia, che li allontanavano sempre di più dai propri cari, che non davano spazio alla speranza di un futuro migliore, né alla realizzazione di un progetto di vita appagante. Trovarono in lei una confidente a cui poter raccontare le proprie esperienze, le gioie, le pene connesse alla mancanza di un figlio o alla difficoltà di trovare un lavoro⁷⁹; spesso chiedevano consigli di vita familiare o anche «consigli più intimi, ad esempio quale regalo potessero fare alla fidanzata»⁸⁰. Si era creato un rapporto di reciproca fiducia ed «era bello stare insieme»⁸¹, tanto che si restava in classe anche oltre l'orario scolastico. E le maestre si avvicinavano agli studenti con molto rispetto, senza presunzione e senza pregiudizi riguardo alle loro condizioni, ma dimostrando tanta umiltà e gratitudine. A distanza di tanti anni, infatti, le intervistate riconoscono di aver tratto da questa esperienza molto di più di quanto ne hanno ricavato gli analfabeti. «La Scuola popolare mi ha fatto crescere e mi ha fatto avvicinare di più alla gente», afferma Cecilia Franchino. «La risorsa più preziosa nell'educare un soggetto adulto è la sua esperienza»⁸² e nei racconti qui narrati ciò viene confermato. Gli adulti dei corsi popolari non possedevano niente, eppure fu proprio nella loro povertà che le maestre trovarono una ricchezza immensa che ancora oggi, trasmessa sotto forma di storie, ha una ricaduta educativa di indiscusso valore. Nel raccontare quelle storie amare e dolorose che le hanno portate perfino a maturare «troppo in fretta»⁸³, le intervistate talvolta si fermavano a ricordare in silenzio, sorridendo con lo sguardo perso nel vuoto, come se avanti a loro occhi scorressero ad uno ad uno i volti di tutti i loro alunni e si commuovevano nel rivivere l'amarezza della loro separazione. Cecilia Franchino racconta: «Ricordo che c'era un vecchietto di settant'anni, carinissimo; era molto affettuoso e quando sono andata via mi abbracciò e si mise a piangere. Io ero felice di aver vinto il concorso, ma mi dispiaceva lasciarli; c'era tanta amarezza, soprattutto da parte loro quando li ho salutati. Abbiamo pianto»⁸⁴.

Il ricordo di tali emozioni ha poi offerto interessanti spunti di riflessione sulla figura della maestra.

⁷⁶ L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, cit., p. 106.

⁷⁷ Cfr. S. A. Rossetti, *Raccontare l'educazione. Il racconto di sé nella formazione degli educatori*, cit., p. 162.

⁷⁸ Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

⁷⁹ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁸⁰ Cfr. intervista di Cecilia Franchino.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, cit., p. 11.

⁸³ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁸⁴ Cfr. intervista di Cecilia Franchino.

Occorre innanzitutto premettere che queste località meridionali, arretrate e ostili sia dal punto di vista economico-materiale sia dal punto di vista socio-culturale, si reggevano ancora su una concezione molto gerarchica della società, che poneva ai gradini più alti chi proveniva da una famiglia agiata e a quelli più bassi coloro che vivevano in una condizione di povertà. Tale demarcazione sociale, inculcata ai bambini fin dalla nascita, portò a considerare immutabile il principio secondo il quale i ricchi possono studiare e i poveri devono faticare. E ciò non faceva altro che relegare gli analfabeti, generalmente tutti contadini, operai e casalinghe, in una posizione subalterna che loro stessi non osavano valicare. Da qui deriva anche il prestigio riconosciuto ad una persona per la propria cultura e per la sua capacità di utilizzare correttamente la lingua italiana e in virtù di tali conoscenze e competenze veniva considerata “intellettuale”, condizione attribuita «a tutti gli esponenti delle categorie accademiche professionali: al medico, all’avvocato, all’ingegnere e così via. E poi anche ad altre categorie, come gli insegnanti e gli impiegati. A questa estensione si è arrivati partendo dall’assunto che tutti coloro che eseguono un lavoro intellettuale debbano essere considerati intellettuali, a differenza di coloro che svolgono un lavoro manuale»⁸⁵. L’“intellettuale” otteneva automaticamente il rispetto del popolo, anche perché quest’ultimo era costretto ad avvalersi del suo aiuto perfino per le piccole incombenze quotidiane e/o per gli affari privati. Non a caso, Angela Ida Coluccelli racconta che in passato gli abitanti di Volturino si rivolgevano ad un avvocato per farsi scrivere e leggere le lettere⁸⁶.

La maestra rientrava nella “nobile” categoria prima di tutto per la sua cultura, ma anche perché costituiva l’unico ponte in grado di avvicinare, mediante l’istruzione e l’educazione⁸⁷, due ceti sociali storicamente contrapposti. Pian piano, soprattutto dal secondo dopoguerra in poi, si cominciò a comprendere che la cultura non era solo un privilegio di pochi, ma chiunque poteva acquisirla e utilizzarla per migliorare la propria condizione. Per tutti questi motivi la maestra veniva accolta sempre con profondo rispetto ed era attesa «con ansia»⁸⁸ perché grazie alla sua presenza il popolo poteva imparare e «sapere qualcosa di più»⁸⁹. E quando si recava di casa in casa per ricordare l’inizio delle lezioni, gli abitanti «si sentivano onorati»⁹⁰, in primo luogo perché avevano la possibilità di ospitare nelle proprie modeste e umili abitazioni una figura così influente e in secondo luogo per i privilegi e le opportunità che tale relazione avrebbe prospettato loro. «Quando arrivava la maestra arrivava tutto»⁹¹ e in quel “tutto” erano racchiusi sogni, speranze, aspettative, progetti, obiettivi che senza istruzione non sarebbero potuti avverarsi. Ed è per questo motivo che a distanza di molti anni l’affetto e il rispetto degli alunni nei confronti della maestra è rimasto immutato. Ciò si evince dalle parole di Carmela Mucciaccito. Uno dei suoi studenti grazie alla licenza elementare riuscì ad aprire una pizzeria e dopo venti anni sentiva ancora il desiderio di ringraziare colei che aveva contribuito a rendere reale il suo sogno. La maestra racconta: «Quando io un giorno sono andata a comprare una pizza, lui non me l’ha fatta pagare e ha detto: “Io devo ancora ringraziarti per quello che hai fatto per me!”»⁹².

⁸⁵ T. Maldonado, *Che cos’è un intellettuale? Avventure e disavventure di un ruolo*, Feltrinelli, Milano 1995, p. 24.

⁸⁶ Cfr. intervista di Angela Ida Coluccelli.

⁸⁷ A. Magnini, *Natura e cultura nei Medici educatori: il caso di Cesare Musatti*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marecotti (a cura di), *Tra natura e cultura: aspetti storici e problemi dell’educazione*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 143.

⁸⁸ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

⁹¹ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁹² Cfr. intervista di Carmela Mucciaccito.

Spesso, inoltre, «il pensiero di come ci vedono gli altri determina il nostro modo di vederci»⁹³ e indubbiamente il rispetto degli alunni è ancora oggi motivo di orgoglio per le maestre che si raccontano e che anche in virtù della stima e dell'affetto ricevuto ricordano la Scuola popolare come «un'esperienza bellissima»⁹⁴ che ha lasciato «tanti bei ricordi»⁹⁵ e «tanta emozione»⁹⁶. Ciò ci insegna che «educare è amare, amandosi. Donare, donandosi. Senza chiedere in cambio alcunché [...]. Il corrispettivo sarà la gratitudine della memoria e del cuore, personale e collettiva»⁹⁷.

Altro aspetto su cui si soffermano i racconti è la difficoltà, avvertita dagli adulti, di conciliare lo studio con il lavoro. Per i contadini, in particolare, «la giornata lavorativa non era quella sindacale»⁹⁸ e si restava nei campi «fino a quando la luce lo consentiva»⁹⁹, quindi «alcune sere erano proprio stanchi»¹⁰⁰ e «qualcuno si addormentava»¹⁰¹ in classe. Inoltre «erano molto dignitosi, si dovevano lavare, si dovevano vestire, si dovevano sbarbare, non [andavano] a scuola sporchi»¹⁰². Dopo una giornata di fatica molti «non mangiavano neanche»; tornavano a casa, «si pulivano in fretta in fretta le scarpe»¹⁰³ e correvano in classe «ansiosi di imparare»¹⁰⁴. Alcuni ragazzi addirittura abitavano fuori città, nelle frazioni vicine, e tutte le sere «percorrevano a piedi i tratturi di campagna»¹⁰⁵ pur di non perdere la lezione. Anche per la donna era molto difficile conciliare lo studio con i propri impegni, perché oltre a lavorare doveva sbrigare le faccende domestiche, preparare la cena al marito e «imparare a ricamare, a cucire il [...] corredo per il futuro»¹⁰⁶. Inoltre, «gli adulti a differenza dei bambini avevano più cose a cui pensare [...] la loro mente era impegnata»¹⁰⁷. Benché con grade sacrificio, dunque, gli adulti riuscivano a garantire la propria presenza in classe, con la quale dimostravano un profondo rispetto verso la scuola.

Vi erano, tuttavia, ancora forti resistenze nei confronti della cultura e molte persone consideravano i corsi serali solo come un divertimento¹⁰⁸ o come un modo per trascorrere un po' di tempo libero¹⁰⁹. La Scuola popolare, d'altronde, rappresentava il mezzo principale attraverso cui combattere tali ostilità. «Non a caso – afferma Carolina Di Sabato – si definiva “lotta” contro l'analfabetismo»¹¹⁰. I primi chiamati a lottare, dunque, non potevano essere gli analfabeti, ma i maestri e le maestre che avendo conosciuto i vantaggi e il valore della conoscenza dovevano trasmetterla a chi ne era privo. «Alla base – sostiene Cecilia Franchino – deve esserci sempre amore per la scuola e per gli alunni»¹¹¹ il cui desiderio di imparare dipende dalla capacità dell'insegnante di «motivarli e di suscitare

⁹³ M. E. De Carlo, *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narrazione*, cit., p. 65.

⁹⁴ Cfr. tutte le interviste.

⁹⁵ Cfr. intervista di Angela Ida Coluccelli.

⁹⁶ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

⁹⁷ M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza* (2003), Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 243.

⁹⁸ Cfr. intervista di Carmela Mucciacito.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

¹⁰¹ Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

¹⁰² Cfr. intervista di Carmela Mucciacito.

¹⁰³ Cfr. intervista di Cecilia Franchino.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ Cfr. intervista di Angela Ida Coluccelli.

¹⁰⁷ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

¹⁰⁸ Cfr. intervista di Carmela Mucciacito.

¹⁰⁹ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

¹¹⁰ Cfr. intervista di Carolina di Sabato.

¹¹¹ Cfr. intervista di Cecilia Franchino.

il loro l'interesse per lo studio»¹¹². Se un analfabeta adulto ha fatto a meno della cultura per tutta la vita, la potrà considerare utile, ma non la riterrà mai indispensabile solo perché l'insegnante la definisce tale. Egli «apprende criticamente la necessità di leggere e scrivere»¹¹³. Per questo era importante che nei corsi popolari le lezioni si sviluppavano su argomenti vicini al mondo degli adulti e capaci di stimolare la loro curiosità. A tal fine ampio spazio veniva dedicato alle conversazioni. Laura Formenti sostiene che

per gli esseri umani la conoscenza è conversazionale [...]. Le sequenze ricorsive di azione combinata e coordinata che si realizzano tramite le conversazioni danno forma alla realtà [...]. E quando oggetto delle conversazioni diventano gli stessi partecipanti, con i loro processi interattivi, cognitivi, emotivi, valoriali, le loro relazioni interpersonali, allora le conversazioni diventano luoghi elettivi di una formazione dell'identità. [...]. Il linguaggio è dunque un medium di cambiamento [...] in ambito umano. Le pratiche educative sono sempre pratiche linguistiche¹¹⁴.

Attraverso il dialogo gli alunni si raccontavano, esprimevano se stessi e comunicavano le «loro esperienze, che non erano uguali per tutti, ma erano specifiche, poi [...] si faceva lezione sulla base dei problemi che erano fuoriusciti nella discussione»¹¹⁵. Spesso la conversazione si soffermava sulla norme civili e sociali, tema molto caro agli alunni perché, come sottolinea Carmela Mucciacito, «per loro il senso civico era importante e non solo lo imparavano, lo trasmettevano ai propri figli, lo “possedevano”»¹¹⁶. Altre volte «si parlava di giardinaggio, di potatura, di cucina, di bucato e di tante altre cose e poi si sperimentava e si riportavano gli esiti a scuola»¹¹⁷. Quest'ultima diveniva così un vero e proprio laboratorio in cui l'acquisizione del sapere avveniva in maniera attiva e critica ed era connessa agli interessi immediati della persona¹¹⁸. Molti adulti «chiedevano come si compila una domanda di lavoro, un telegramma, un modulo, ecc.»¹¹⁹; agli uomini, in particolare, «interessava soprattutto la matematica»¹²⁰ e infatti non erano analfabeti in tale materia perché per «loro era una necessità, la dovevano sapere per forza»¹²¹. Maggiori difficoltà incontravano nella lingua italiana e nel linguaggio orale «perché alcuni parlavano solo ed esclusivamente il dialetto»¹²². Ciò dimostra che l'analfabetismo non è mai assoluto; anche coloro che non sanno leggere e scrivere possiedono dei saperi; si tratta solo di elevarli e di arricchirli mediante l'alfabeto. Gli alunni «le cose le sapevano, ma non le sapevano mettere insieme»¹²³.

Quando poi le risorse a disposizione lo permettevano vi erano anche altri strumenti che arricchivano l'insegnamento. Uno di essi era la televisione, che trasmetteva negli anni Sessanta il celebre programma *Non è mai troppo tardi*, destinato appunto ad adulti analfabeti. La classe di Giovanna Nardacchione ha avuto il privilegio di avvalersi di tale supporto, che rappresentava non solo un aiuto per gli studenti, ma anche per la stessa maestra che, sull'esempio di Alberto Manzi, poteva arricchire e rendere più attivo e accattivante il proprio metodo didattico.

¹¹² Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

¹¹³ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Linda Bimbi (a cura di), Mondadori, Milano 1973, p. 136.

¹¹⁴ Cfr. L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, cit., p. 100.

¹¹⁵ Cfr. intervista di Carmela Mucciacito.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ Cfr. AA, VV., *Atti. II Convegno sull'Educazione Popolare in Capitanata*, cit., p. 10.

¹¹⁹ Cfr. intervista di Maria Recchia.

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ Cfr. intervista di Carmela Mucciacito.

Nei corsi popolari il livello culturale della classe era sempre molto eterogeneo e la difficoltà consisteva proprio nel riuscire a rispondere in maniera adeguata alle esigenze di ognuno, mediante un insegnamento individualizzato. Quindi era importante «*dividere la classe in vari gruppi*»¹²⁴ e se inizialmente l'aiuto della maestra era fondamentale, soprattutto per quelli che non sapevano scrivere e che quindi venivano guidati «*come i bambini, con la manina*»¹²⁵, in seguito gli alunni impararono a gestirsi «*autonomamente [...], si aiutavano molto tra di loro senza vergognarsi di chiedere aiuto. [...]. Quelli più bravi aiutavano i meno bravi*»¹²⁶. Era fondamentale creare un clima di fiducia e cooperazione e «*toccava all'insegnante minimizzare le differenze [...] culturali*»¹²⁷.

Si trattava però di un insegnamento molto rudimentale, appreso a fatica e ben presto dimenticato¹²⁸. Assicurarne «uno sviluppo continuativo all'elevazione culturale degli adulti»¹²⁹ diveniva impossibile a causa della resistenza dell'ambiente, i cui valori non rispecchiavano quelli trasmessi in classe. «Anche quando l'obbligo scolastico viene adempiuto, e quasi per miracolo la scuola viene completata, rimanendo dentro il ghetto degli analfabeti si ritorna ad essere analfabeti: l'istruzione da sola non riesce a strappare da una maniera di vivere»¹³⁰.

Nell'intento di Gonella i corsi popolari avrebbero dovuto promuovere una formazione integrale dell'uomo, intesa non solo come mera alfabetizzazione, ma come un vero e proprio orientamento permanente, in grado di guidare e supportare l'individuo soprattutto al termine degli studi. Finalità ribadita con forza anche a Roma, nel 1962, quando in occasione del convegno "Alfabeto e società" Luigi Volpicelli affermò:

La lotta contro l'analfabetismo [...] non si riduce a insegnare a leggere e a scrivere per il piacere di veder la donnetta che ritira la pensione firmare col proprio nome e cognome, anziché con la croce dinnanzi a due testimoni, o il contadino compitare le insegne dei negozi, o i titoli a caratteri di scatola dei giornali e dei manifesti, ma implica il passaggio dell'analfabeta dalla cultura tutta parlata e costumata del suo mondo natio, a quella propria della società alfabetata [...]. La cultura è educazione morale, felice disposizione a comprendere, sul già noto, l'ignoto, a orientarsi in campi molteplici della vita e della realtà; [...] la scuola popolare deve lavorare interiormente; e le occorre, allora, un'opera di approfondimento, sia pure intorno a pochissimi temi, ma stimolo a pensare e ad agire e, cioè, a penetrare criticamente l'ordine vitale cui si riferisce. [...] Ciò che fa società un agglomerato è la partecipazione e la comunicazione di una stessa cultura [che] [...] implica, pertanto, il raggiungimento [...] di nuovi rapporti di produzione, di differenti relazioni umane, e soprattutto, di un diverso ordine politico¹³¹.

Il mancato, o meglio parziale, raggiungimento di tale scopo non depone, però, necessariamente a sfavore della Scuola popolare. Le parole pronunciate da Volpicelli, infatti, per quanto valide, non sembravano aver fatto i conti con una realtà assai problematica, nella quale i bisogni primari avevano, per gli adulti analfabeti, «la priorità assoluta e solo dopo il soddisfacimento di questi, la scuola, [...] [poteva] trovare uno spazio ed un significato, seppur minimo, nelle loro giornate»¹³².

¹²⁴ Cfr. intervista di Cecilia Franchino.

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

¹²⁸ Cfr. intervista di Maria Recchia.

¹²⁹ AA.VV., *Atti. Il Convegno sull'Educazione Popolare in Capitanata*, cit., p. 29.

¹³⁰ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, cit., p. 59.

¹³¹ Intervento di Luigi Volpicelli: *Cultura parlata e cultura scritta*, in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, Edizioni Studium, Roma 1976, pp. 121-122.

¹³² C. Sindoni, *La Memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra*, cit.

Altro aspetto su cui si soffermano le intervistate riguarda l'opinione della società nei confronti della Scuola popolare. Quest'ultima, in generale, «era molto [...] sentita»¹³³, perché «la gente aveva capito che la cultura migliorava la vita e soprattutto dava maggiori possibilità di lavoro»¹³⁴. Eppure, paradossalmente, erano proprio le persone più vicine ai frequentanti a non apprezzare né il loro lavoro né l'importanza e il senso di questa istituzione. Una delle maestre ricorda «con molta tristezza»¹³⁵ che gli alunni venivano *derisi* e *ridicolizzati* dai loro familiari, in particolare dai figli, che non prendevano seriamente lo studio a cui i propri genitori si dedicavano, perché esso era per certi versi molto simile a quello delle scuole elementari. Era *ridicolo* che “i grandi” non fossero in possesso di conoscenze così semplici ed era assurdo credere che gli stessi apprendimenti a cui i bambini si accostavano con grande facilità costassero invece tanta fatica e difficoltà a persone ormai adulte.

Il bambino, naturalmente, per poter acquisire una conoscenza adeguata del mondo e della vita in generale ha bisogno di inquadrare ogni elemento in uno spazio ben delimitato. Non esiste qualcosa un po' giusta o un po' sbagliata, esiste semplicemente il bene e il male. Nello stesso modo definisce ruoli e compiti delle persone e la posizione che ognuna di loro “deve” occupare nel mondo. I genitori fanno parte del mondo adulto, caratterizzato principalmente dal lavoro, e hanno il compito di insegnare e trasmettere conoscenze ai più piccoli; i bambini fanno parte del mondo dell'infanzia, contraddistinto in primo luogo dalla scuola e poi dal gioco, e il loro compito è essenzialmente quello di imparare. Un capovolgimento di tali ruoli, ovviamente, non potrà mai essere valutato e giudicato in maniera sensata e obiettiva dal bambino perché esso creerà nella sua mente disorientamento e confusione.

Questa era l'ottica attraverso cui i figli dei frequentanti giudicavano l'operato della Scuola popolare, da loro considerata una istituzione che dava luogo ad un rovesciamento atipico di ruoli, definiti e impostati in maniera completamente opposta nella mente del bambino. Quest'ultimo si trovava, magari, nella posizione di dover insegnare ai propri genitori a scrivere una parola o a leggere il titolo di un libro; si trovava a confrontare il proprio quaderno con quello della mamma o del papà e ad accorgersi che il primo aveva meno segni rossi rispetto al secondo. Di conseguenza era portato a ritenere che lo studio dei “grandi” fosse solo una perdita di tempo, perché ormai per loro era troppo tardi per imparare. Un ragazzo nato e cresciuto in un periodo storico differente, in cui i bambini non erano più costretti a lavorare per sfamare la famiglia e in cui i soldati non occupavano gli edifici scolastici, ma solo le pagine dei libri di scuola, non era in grado di comprendere “pienamente” che invece tutto ciò aveva impedito ai propri genitori di studiare. L'apprendimento della lettura e della scrittura, negli anni Ottanta¹³⁶, avveniva ormai per tutti, o quasi, nella prima età della vita e a quest'ultima veniva accostato; gli adulti che non possedevano tali abilità erano dunque considerati semplicemente individui “ignoranti”, che da bambini non avevano attuato i propri “doveri”, non a causa di un impedimento concreto e reale, ma semplicemente per mancanza di volontà e per noncuranza. I genitori, al contrario, erano vissuti in un'epoca in cui solo pochi privilegiati riuscivano ad intraprendere e addirittura a concludere gli studi, mentre tutti gli altri dovevano lavorare fin da piccoli. E questa situazione non destava stupore perché era comune e, dunque, ritenuta “normale”. Di conseguenza poter frequentare la scuola da grandi era per loro una conquista e un riscatto per le ingiustizie subite. Non era ridicolo, anzi era un vero e proprio atto di responsabilità e di coraggio, pertanto, nonostante le reazioni dei propri figli, loro continuavano ugualmente a seguire le lezioni e

¹³³ Cfr. intervista di Carmela Mucciacito.

¹³⁴ Cfr. intervista di Carolina Di Sabato.

¹³⁵ Cfr. intervista di Carmela Mucciacito.

¹³⁶ Periodo a cui fa riferimento il racconto di Carmela Mucciacito.

«riportavano a casa tutto quello che accadeva a scuola»¹³⁷ perché era motivo di orgoglio, mai di vergogna. Ed era proprio in questo modo che andavano a ristabilire l'ordine "naturale" del mondo, in cui i genitori sono chiamati "per primi" a dare l'esempio a figli, anche se questi ultimi lo avrebbero compreso solo a distanza di anni. La loro dedizione nei confronti dello studio insegnava ai bambini che "non è mai troppo tardi" per imparare e che la scuola non è solo un dovere, ma è anche un diritto, che spesso viene negato. E, ancora, è anche grazie al loro esempio e a causa di ciò che hanno vissuto che noi oggi, finalmente, viviamo in una società in cui il bambino ha riconquistato il proprio posto e la propria posizione e in cui il lavoro minorile non è più considerato "normale" come in passato, ma è denunciato come un oltraggio e come una violazione dei diritti dell'infanzia, primo fra tutti l'istruzione.

Molto più grave era invece il comportamento di alcuni docenti che «si prendevano beffa»¹³⁸ degli adulti durante gli esami. I commissari – racconta Carmela Mucciaccito – «si vestivano un po' di autorità e mettevano in difficoltà il candidato»¹³⁹, soprattutto quello più timido, e la maestra del corso, irritata da queste reazioni, era costretta ad «intervenire per mediare a discapito ovviamente del docente e mai dell'esaminando»¹⁴⁰. Tale atteggiamento, tutt'altro che lodevole, è difficile da comprendere e tantomeno da accettare perché proveniva da coloro che erano chiamati non solo ad istruire, educare e formare l'individuo, ma soprattutto a promuovere nel soggetto la capacità e il desiderio di continuare ad apprendere. Incoraggiamento che viene favorito da un atteggiamento positivo in grado di apprezzare gli sforzi compiuti e di valorizzare i risultati ottenuti, per quanto minimi possano essere. Perché è vero, si trattava più che altro di semplice alfabetizzazione, ma poter scrivere una lettera, risolvere un problema e leggere una pagina di un libro era «una grande conquista»¹⁴¹ per gli adulti analfabeti, che cinque o sei mesi prima non avrebbero mai pensato che a quest'età¹⁴² non solo sarebbero riusciti «a fare la firma, ma anche a leggere il titolo di un giornale»¹⁴³, che per aver acquisito la licenza elementare «erano contentissimi, come se avessero preso la laurea»¹⁴⁴ e che «quando imparavano qualcosa erano molto entusiasti [...] e si meravigliavano come i bambini piccoli»¹⁴⁵. E questo stupore andava lodato perché «nel momento in cui il meraviglioso si palesa, c'è ricominciamento»¹⁴⁶.

I maestri, i professori, gli educatori e chiunque abbia il compito di formare altri individui, più di tutti hanno l'obbligo e il dovere di non dimenticare mai che sono esempi per gli altri, le cui scelte future potranno dipendere da ogni loro minimo gesto e da ogni loro singola parola. Il soggetto in formazione vede nel suo maestro una guida e un modello da seguire, da imitare, pertanto la sua fiducia e il suo incoraggiamento sono il primo nutrimento per le proprie speranze e per la propria autostima. Possiamo concludere, dunque, che nonostante le interviste abbiano mostrato un duplice volto della Scuola popolare, uno positivo, l'altro negativo, non è possibile oggi pervenire facilmente ad un giudizio univoco di tale iniziativa. Certamente non si può non tener conto delle lacune e delle criticità

¹³⁷ Cfr. intervista di Carmela Mucciaccito.

¹³⁸ *Ibidem.*

¹³⁹ *Ibidem.*

¹⁴⁰ *Ibidem.*

¹⁴¹ *Ibidem.*

¹⁴² Cfr. intervista di Giovanna Nardacchione.

¹⁴³ *Ibidem.*

¹⁴⁴ Cfr. intervista di Amalia Olivieri.

¹⁴⁵ Cfr. intervista di Cecilia Franchino.

¹⁴⁶ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma 1998, p. 72.

che hanno ostacolato i corsi, né si può affermare in maniera obiettiva che l'istituzione abbia raggiunto pienamente l'obiettivo auspicato. Tuttavia, di fronte all'entusiasmo e allo stupore di adulti e di anziani che alla fine della loro vita «*si meravigliavano come i bambini piccoli quando imparavano qualcosa*», anche se si trattava solo di una parola, di una frase, di un semplice numero, come possiamo negare l'utilità della Scuola popolare? Come possiamo dichiarare che l'alfabetizzazione, anche quando era solo alfabetizzazione, è stata inefficace e improduttiva? È proprio in quello stupore che occorre trovare il senso dei corsi popolari perché esso nasceva nelle stesse persone che inizialmente si vergognavano di avere le *mani sporche* e che pertanto non osavano immaginare che un giorno avrebbero potuto avvicinarsi e addirittura entrare a far parte di un'istituzione nobile, quale era considerata la scuola. Il loro senso di vergogna e di inadeguatezza esprimeva un retaggio culturale che da sempre vedeva contrapposte natura e cultura, lavoro manuale e lavoro mentale, per cui colui che aveva le mani sporche era destinato a restare nella terra, in quella stessa terra che lo teneva ancorato ad una posizione subalterna e che ne inficiava la possibilità di un'ascesa sociale. La scuola, invece, tesa a formare intelligenze, si rivolgeva a chi beneficiava di una posizione sociale più elevata e che quindi sarebbe riuscito ad offrire un contributo migliore alla società mediante il suo lavoro intellettuale. Le maestre, tuttavia, condividendo, elogiando, celebrando e accrescendo quello stupore hanno annullato tale dicotomia dimostrando che non esiste un confine in grado di separare gli essere umani e al di là del quale una persona non può spingersi; non esiste l'uomo *destinato* alla carta e l'uomo *destinato* alla zappa. Il futuro risiede nell'uomo stesso, non in ciò che possiede, e viene costruito, modificato e trasformato solo attraverso l'impegno, la volontà, la fiducia in se stessi e il coraggio di oltrepassare barriere apparentemente insormontabili, ma sicuramente validabili se al di là di esse vi sono i propri sogni e la possibilità di ottenere tutto ciò che si desidera.

3. La voce degli alunni

Tanto si è detto, finora, sull'analfabetismo degli iscritti alla Scuola popolare, ma esso affonda le sue radici in un periodo antecedente a quello in cui si inserisce tale iniziativa e si connette a storie che vedono come protagonisti non adulti, bensì bambini, la cui infanzia ha un sapore amaro e doloroso. La presenza degli adulti ai corsi popolari, i risultati raggiunti e il senso stesso di questa scuola devono essere riletti, allora, alla luce di tali vicende, perché è proprio da esse che trae origine il bisogno di cultura. Narrate dalla voce di coloro che le hanno vissute in prima persona, queste storie assumono un'importanza fondamentale perché da un lato consentono di approfondire e di giustificare l'alto numero di analfabeti adulti presenti sul territorio meridionale, dall'altro lato «danno testimonianza della costruzione dell'io, della sua sofferenza soprattutto, ma anche delle sue lotte, delle sue capacità di resistere e di dare risposte alle condizioni e agli eventi, del suo impegno a costruirsi un destino più scelto e consapevole»¹⁴⁷ e in tale ottica hanno delle ricadute educative preziose.

Numerosi sono infatti i benefici del racconto autobiografico sia a livello collettivo sia a livello individuale. Nel primo caso diventa una fonte di ammaestramento e di formazione, nel secondo caso si erge come una possibilità per il soggetto di rispondere al bisogno di conferire un senso alla realtà e alle proprie esperienze, che vengono rilette «in un'ottica educativa e progettuale di cambiamento e di trasformazione»¹⁴⁸. Raccontare la propria storia aiuta a tirar fuori parti nascoste o dimenticate di sé e ad avviare una buona meditazione e riflessione su se stessi e diviene fondamentale per “far pa-

¹⁴⁷ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, cit., p. 108.

¹⁴⁸ B. De Serio, *Il sapere femminile tra cura degli altri e cura di sé*, in D. Dato, B. De Serio, A. G. Lopez, *Dimensioni della cura al femminile. Percorso pedagogico-letterario sull'identità di genere*, Mario Adda Editore, Bari 2007, p. 56.

ce” con ricordi dolorosi, che spesso rievocano ingiustizie subite e «il fatto stesso di riuscire a trasformare ricordi non sempre amabili [...] in un arcipelago di appigli è la prova che accettiamo gli approdi quali essi siano stati»¹⁴⁹. Ancora, scrutare nel proprio passato permette al soggetto di capire chi è, da dove viene e cosa o chi l’ha aiutato ad essere ciò che è diventato¹⁵⁰.

Precedute da una breve presentazione del narratore¹⁵¹ le seguenti interviste sono state somministrate a sette ex alunni della Scuola popolare di Lucera, e ci trasportano in una realtà molto dura, fatta di privazioni e sacrifici, ma che oggi diventano grandi esempi di coraggio e di umiltà.

¹⁴⁹ D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, cit., p. 48.

¹⁵⁰ Ivi, p. 20.

¹⁵¹ Alcune sono in forma anonima.

Antonio Ricci è un imprenditore agricolo in pensione e attualmente ha ottantadue anni. All'età di tredici-quattordici anni, a cavallo tra il 1947 e il 1948, si iscrisse ad un corso popolare di tipo B presso la Scuola Edoardo Tommasone di Lucera al fine di acquisire maggiori conoscenze che gli avrebbero permesso di gestire in maniera più competente la sua attività. La guerra ha segnato la sua infanzia e l'ha costretto ad interrompere gli studi e ad entrare prematuramente nel mondo del lavoro. Da allora non ha mai smesso di occuparsi con costante dedizione e profonda passione della sua azienda agricola, che oggi ha lasciato alle cure del figlio.

D: In quali anni ha frequentato la Scuola popolare? Quanti anni aveva?

R: *Io ho frequentato la prima, la seconda e la terza elementare a San Marco, quando ero bambino. Andavo a scuola di mattina, poi nel 1943 c'è stata l'invasione dei tedeschi, hanno adibito la scuola ad ospedale e non ho potuto più proseguire gli studi. Ho cercato anche di studiare da privatista, ma ho concluso ben poco. Poi mi sono trasferito a Lucera e nel 1947-1948 mi sono iscritto alle scuole serali al Tommasone; le ho frequentate per un anno, per prendere la licenza elementare. Avevo circa tredici-quattordici anni. Di giorno si lavorava e la sera si andava a scuola. Questa è stata la nostra vita. Lo ricordo bene perché era un periodo di scioperi e di rivoluzioni e nel 1947 hanno ammazzato anche un poliziotto qui a Porta Foggia.*

D: Perché ha deciso di iscriversi alla Scuola popolare?

R: *I miei genitori erano molto anziani, mia sorella era ammalata, mio fratello era andato in America e io ho dovuto gestire l'attività agricola e per questo volevo avere qualche conoscenza in più. Io ho fatto sempre l'imprenditore agricolo.*

D: Perché non ha studiato in età scolare?

R: *Perché c'era necessità di lavorare.*

D: È stato difficile trovarsi tra i banchi di scuola da adulto?

R: *No, era una cosa normalissima per me.*

D: Gli altri frequentanti avevano la sua stessa età o erano più grandi?

R: *Più o meno avevamo tutti la stessa età, però c'era qualcuno più grande perché con la guerra molte persone non hanno potuto più frequentare la scuola. Fino al 1945 qui c'erano gli americani, quindi a scuola non tutti andavano, c'erano altre necessità.*

D: E quali erano le necessità dei suoi compagni? Come mai si sono iscritti alla Scuola popolare?

R: *Sentivano anche loro, come me, il bisogno di dovere imparare qualcosa in più.*

D: Era difficile conciliare lo studio con il lavoro?

R: *Io lavoravo in proprio perché avevo l'azienda agricola e per me non era difficile conciliare studio e lavoro. Quando una cosa la fai con piacere non è una fatica, non ci sono difficoltà, anzi è una soddisfazione.*

D: Il suo lavoro ostacolava la frequenza scolastica?

R: *No, io non ho mai smesso di lavorare; si andava a scuola di sera, dalle 18.00 alle 20.00 circa.*

D: Venivano assegnati i compiti a casa?

R: *Come no, certo!*

D: Lei riusciva a terminarli nonostante il lavoro?

R: *Sì, io li facevo la sera stessa quando tornavo o la mattina se avevo un po' di tempo libero. Però non erano molto impegnativi, si faceva il minimo, quello che riuscivamo a fare.*

D: La frequenza della scuola al termine di una giornata di lavoro era motivo di stanchezza?

R: *No, uno quando è giovane non si stanca mai. Ma ancora oggi, fino allo scorso anno ho curato dodici-tredici ettari di terreno, l'uliveto, la vigna. Trattavo la terra, aravo i campi, potavo gli ulivi, accendevo le frattaglie, raccoglievo le olive, facevo tutto da solo.*

D: Sapeva leggere e scrivere quando ha cominciato a frequentare le scuole serali?

R: *Sì, perché avevo fatto i primi tre anni a San Marco; allora la terza elementare rappresentava già un titolo di studio.*

D: I docenti tenevano in considerazione le sue esigenze, le sue aspirazioni e la sua età? Ad esempio vi insegnavano a scrivere una domanda di lavoro?

R: *No no, solo storia, geografia, matematica... le materie principali. Il minimo indispensabile, almeno per poter firmare un documento, ma tante altre cose non ce le spiegavano, non approfondivano. Al militare ho imparato qualcosa in più: lì c'era un ragazzo che insegnava e io mi sono sempre iscritto ai corsi serali che organizzavano, mi è sempre piaciuto imparare e lì ho imparato tante cose che a scuola invece non mi hanno mai insegnato.*

D: Ricorda se alle scuole popolari vi parlavano dei diritti dell'uomo e del cittadino o se vi insegnavano i principi della Costituzione?

R: *No, forse ci hanno insegnato solo a votare, ma la Costituzione e le altre cose no.*

D: I suoi genitori erano istruiti?

R: *No no. Eppure noi avevamo uno zio prete; eravamo dieci nipoti ma lui non ha insegnato a nessuno di noi a fare la propria firma. Infatti io dico che la religione ha portato l'ignoranza. Loro sono stati sempre i primi a volere il popolo ignorante.*

D: Aveva libri a casa?

R: *Come no! Avevamo una bella enciclopedia, ma poi col trasloco è andata perduta. Mi è dispiaciuto perché era un testo del 1800 e aveva un gran valore.*

D: Parlava della Scuola popolare con i suoi familiari?

R: *Allora la priorità era lavorare per mangiare, non si dava tanta importanza alle altre cose, ai libri, ecc.*

D: *Pensa che sarebbe stato più facile frequentare la scuola da bambino?*

R: *Forse sì. Però anche al serale si insegnavano le cose essenziali. Oggi è tutto cambiato, c'è la tecnologia.*

D: *Chi forniva i libri?*

R: *Non ricordo bene, ma credo che li desse la scuola. Allora non si comprava niente per la scuola, solo i quaderni e le penne, quelle con il calamaio, l'inchiostro e il pennino.*

D: *Cosa ha provato quando ha conseguito la licenza elementare?*

R: *Sinceramente non so nemmeno se sono stato promosso perché non mi hanno mai chiamato per darmi il certificato. Lavorando in proprio non ho mai avuto bisogno del certificato di licenza elementare quindi non sono andato più a ritirarlo.*

Gli ho assicurato che è stato promosso in quanto ho ritrovato il suo nome nei registri di classe, allora sua figlia gli ha fatto i complimenti e lui ha sorriso timidamente, felice e soddisfatto.

D: *Ha proseguito gli studi?*

R: *No.*

D: *Quali vantaggi ha ottenuto dall'istruzione? È cambiata la sua vita?*

R: *No, la mia vita non è cambiata. Il mio lavoro è andato avanti come prima. Ho fatto l'imprenditore agricolo fino allo scorso anno. Ora ho ottantadue anni e devo assistere mia moglie che non sta bene e ho ceduto l'attività a mio figlio, così è finita la mia storia da imprenditore. Ad un certo punto bisogna lasciare il lavoro e cedere il proprio posto a qualcun altro. Vedremo i risultati come saranno. L'agricoltura è un lavoro molto impegnativo. Non puoi dedicarti alla terra quando vuoi, ma costantemente e con qualsiasi condizione climatica: pioggia, vento, freddo.*

D: *Quindi la scuola cosa le ha dato?*

R: *Devo ammettere che la vita pratica e l'esperienza mi hanno insegnato di più della scuola. Quest'ultima avrebbe dovuto insegnarci i diritti e i doveri, invece fin dalla prima elementare sai cosa ci insegnavano? A marciare, a fare i soldati e a sparare per Mussolini. Anche alla scuola serale la priorità era abbassare il livello di analfabetismo, infatti c'era molta gente che non sapeva nemmeno fare la propria firma. E anche oggi la scuola non riesce a dare ai ragazzi ciò di cui hanno veramente bisogno. Dopo tanti anni di studio, dopo aver preso una laurea un ragazzo non sa cosa deve fare e si trova senza lavoro.*

Pasquale Gramegna, dopo aver frequentato le scuole elementari durante l'infanzia, all'età di diciotto-diciannove anni si iscrisse ad un corso popolare di tipo C a Lucera. La sua è stata una vita molto dura, segnata da esperienze drammatiche e dalla mancanza di denaro, che l'hanno costretto a lavorare fin da bambino e a svolgere i più svariati mestieri pur di riuscire a sfamare la sua famiglia. L'intervista ha risvegliato prepotentemente emozioni dolorose che ancora oggi occupano un posto di rilievo nella sua memoria, a tal punto da rendere sbiaditi e confusi alcuni ricordi relativi agli studi. I disagi familiari e la povertà hanno segnato profondamente la sua infanzia e la sua adolescenza, ma Pasquale ha saputo trarne insegnamenti preziosi che gli hanno dato la forza di lottare per migliorare la sua vita e offrire un futuro migliore alla sua famiglia. Oggi è un marito e un padre affettuoso e le sofferenze subite vengono giorno dopo giorno riscattate dai traguardi dei suoi figli, che lo riempiono di orgoglio e soddisfazione.

D: In quali anni ha frequentato la Scuola popolare?

R: *Dunque io ho fatto le elementari in campagna, da bambino e, se non ricordo male, la quinta non sono riuscito a prenderla. Ricordo che l'ultimo anno in cui ho frequentato la scuola da bambino era presso la Masseria di Ardito, qui a Santa Lucia e l'insegnante era la nipote del proprietario della Masseria. Io allora avevo undici-dodici anni e lei aveva diciotto-diciannove anni. Non c'era una grande differenza di età tra noi alunni e l'insegnante. E lei veniva in campagna con la camionetta dell'Ente Riforma, che era un Ente che espropriava i terreni ai proprietari che ne avevano tanti e li incorporava. Ad esempio Centrogallo, Palmori, San Giusto sono tutti stati formati dall'Ente Riforma e sono agglomerati di poderi tutti uguali. C'era la chiesa, c'era la scuola e tutto era gestito dall'Ente Riforma, che se non sbaglio era statale. E io presumo che la maestra non venisse neanche pagata; lavorava solo per acquisire i punteggi che le potevano essere utili per diventare di ruolo. Dunque, era un corso scolastico un po' campato in aria. Ecco perché non ho preso la quinta, questa scuola non mi poteva rilasciare una vera licenza. Poi mio padre prese in affitto dei terreni presso una contrada di Casalnuovo e una classe l'ho fatta lì, ma non ricordo quale. C'era un solo insegnante e in una classe c'erano tutti gli alunni delle elementari, dalla prima alla quinta e si faceva lezione tutti insieme. Eravamo tutti bambini delle varie masserie vicine. E ricordo che io e un'altra bambina di sette-otto anni la mattina dovevamo percorrere quattro chilometri a piedi per arrivare a scuola e altri quattro per tornare a casa e avevamo anche un po' paura, da soli per i campi di grano, era aperta campagna, c'erano cani randagi, però i nostri genitori dovevano lavorare, non ci potevano accompagnare. La licenza di scuola media l'ho presa a Serracapriola quando già lavoravo. Invece la Scuola popolare di cui parla lei la frequentavo a Lucera con un altro compagno, però ricordo che non andavamo tutti i giorni, perché i professori si assentavano spesso.*

D: Quanti anni aveva quando ha frequentato la Scuola popolare?

R: *Se non ricordo male tredici-quattordici anni*¹⁵².

D: Quando frequentava la Scuola popolare lavorava?

¹⁵² La moglie va a prendere le pagelle e i documenti scolastici del marito e leggiamo che ha frequentato il corso C di Scuola popolare nell'anno 1965-1966, all'età di 18-19 anni. Lui non ricordava di aver frequentato la quinta elementare, requisito necessario per l'iscrizione al corso C. Troviamo infine la pagella della quinta elementare, conseguita nel 1959, quando aveva 12 anni, ma Pasquale non ricorda precisamente dove l'ha frequentata.

R: *Io allora lavoravo con mia madre e mia zia. Noi eravamo gente povera. In realtà quando io ero piccolo mio padre aveva qualche terreno di sua proprietà a Volturino. Poi ha preso dei terreni in affitto a Casalnuovo, ma è capitato in un brutto periodo, perché ci sono stati sette anni in cui il terreno non produceva, non si riusciva ad ottenere un buon raccolto, ed è andato in fallimento e ci hanno sequestrato tutto, terreni, animali, ecc. Siamo dovuti scappare di notte per non farci prendere dai carabinieri, che altrimenti non ci lasciavano portare niente.*

D: *Può spiegarmi meglio questa esperienza?*

R: *I carabinieri volevano toglierci tutto perché c'era il sequestro da parte del Consorzio Agrario dei beni di coloro che non avevano fatto fronte agli impegni presi. Noi non avevamo raccolto niente per sette anni, come potevamo fare? Poi io ero piccolissimo, avevo sette-otto anni, non potevo aiutare mio padre. Forse se ne avessi avuti quattordici-quindici sarebbe stato diverso, sarei potuto andare a lavorare. Da quel momento abbiamo perso anche quei pochi beni che avevamo. Noi avevamo in affitto ventidue appezzamenti di terreno a Casalnuovo, mentre prima a Volturino ne avevamo solo sette. In realtà la qualità della vita non era migliorata però mio padre voleva farci vivere in condizioni migliori e prese questi terreni. Avendo un figlio maschio pensava di fare un buon investimento per il mio futuro. Invece siamo andati completamente in rovina. E allora è venuto un mio zio da Lucera con un carretto, noi abbiamo preso tutto ciò che potevamo trasportare e siamo scappati. Siamo arrivati alle 2.00 di notte a Lucera e da allora la nostra situazione è peggiorata. Siamo andati ad abitare a Santa Lucia, in casa di mia nonna, e mio padre, un po' per il dispiacere un po' per altri motivi suoi ha iniziato a bere e quindi io, mia madre e mia zia, che viveva con noi, abbiamo cominciato a lavorare; prendevamo 300 lire.*

D: *Che lavoro faceva?*

R: *Qualsiasi tipo di lavoro che trovavo. Io ho cominciato a lavorare già quando stavamo a Casalnuovo. Mio padre mi ha insegnato ad arare con un solo mulo, un solo animale, e lui arava con un altro, vicino alle montagne. E il braccio dell'aratro era più alto di me. Il lavoro vero e proprio però l'ho iniziato a Lucera. A casa di nonna non potevamo rimanere perché era piccola e noi eravamo tanti, due bambini, io e mio fratello, mia madre, mia zia, mio padre, e quindi siamo andati ad abitare in una casa provvisoria. Era composta da una sola camera e si trovava subito dopo del cimitero, dietro alla ragioneria e lì di fronte c'era una masseria che aveva le pecore, le mucche, le capre, ecc. Mio padre chiese al padrone se voleva prendermi a lavorare perché avevamo bisogno di soldi – erano tempi tristi – e lui accettò e mi fece fare il pastore. La mattina mi alzavo alle 4.00 – pensa, ero solo un bambino – e dovevo passare vicino al cimitero quando era ancora buio. Arrivato in masseria dovevo pulire prima sotto le mucche e mettere la paglia asciutta per prepararle alla mungitura, appena si faceva giorno dovevo uscire con le pecore. Però non andavo da solo, ma insieme a mio zio che lavorava lì, perché un bambino non poteva avere la responsabilità di un gregge. E prendevo 25 lire ogni settimana e con quelli si mangiava. Poi hanno cominciato a lavorare anche mia madre e mia zia; io ero cresciuto un po' e ho cominciato a lavorare anche a giornata per guadagnare qualcosa in più e così siamo andati avanti.*

D: *Le persone che frequentavano con lei la Scuola popolare erano adulte?*

R: *Sì, c'era qualche adulto, ma la maggior parte aveva la mia stessa età. Si sperava che questo documento potesse servire a qualcosa, ma in realtà non è servito a niente. Io allora lavoravo per le*

corriere della SITA, facevo il bigliettaio; per prendere la qualifica di autista serviva la terza media e dal lavoro mi hanno concesso delle ore per poter frequentare la scuola e prendere questo titolo¹⁵³. Invece la Scuola popolare era diversa. Lì si andava a tempo perso, la sera tardi, dopo una giornata di lavoro.

D: Per lei è stato difficile trovarsi tra i banchi di scuola con persone adulte?

R: *No, la scuola mi è sempre piaciuta.*

D: Riusciva a conciliare lo studio con il lavoro?

R: *Sì, si faceva volentieri perché la scuola mi è sempre piaciuta, tanto è vero che i maestri quando ho lasciato la scuola hanno detto ai miei genitori di farmi continuare a studiare. Ma noi non avevamo soldi e io dovevo andare a lavorare per forza.*

D: Quindi non era duro per lei affrontare qualche ora di scuola dopo una giornata di lavoro?

R: *No, non mi è mai pesato, perché quando si è ragazzi si ha una forza sovranaturale. Noi la sera avevamo così tanta voglia di uscire che non mangiavamo nemmeno. Eravamo un gruppo di tre o quattro amici; lavoravamo insieme di giorno e la sera andavamo insieme a scuola, sempre molto volentieri, con la speranza che potesse servire per il futuro. Erano altri tempi, non era come oggi. Anche se ora è più difficile trovare lavoro. Allora se un giorno non si trovava lavoro eravamo obbligati ad andare a cogliere i lampascioni per venderli e si guadagnava in qualche modo. Oggi non c'è questa possibilità, non c'è niente. Prima in un modo o nell'altro un lavoro lo trovavi. Io ho fatto tutti i mestieri: zappavo le barbabietole, guardavo i maiali, facevo il motorista, il camionista, il pastore perché potevo farlo, c'era questa possibilità. Oggi non c'è.*

D: Ritieni che i maestri rispettassero le esigenze e le aspirazioni degli studenti?

R: *Sinceramente non ricordo da parte loro una vera passione verso l'insegnamento. Loro lo facevano più che altro per il punteggio e per guadagnare qualcosa. Ci insegnavano semplicemente le cose necessarie. Ma non tutti erano così, c'era anche chi ci teneva molto e veniva a scuola con passione. E si notava perché non si limitava a trasmettere solo nozioni scolastiche. Un insegnante dovrebbe anche e soprattutto insegnare a vivere.*

D: Vi insegnavano a compilare una domanda di lavoro?

R: *No, non me l'hanno mai insegnato.*

D: Discutevate di Costituzione, diritti e doveri dell'uomo e del cittadino?

R: *Ci insegnavano com'era composto lo Stato, il Parlamento, il Senato, ma non la Costituzione.*

D: Si parlava della Scuola popolare in famiglia?

R: *Sì, perché mia zia si interessava e mi faceva domande, voleva vedere le mie pagelle e mi spronava. Mia mamma no e nemmeno mio padre.*

¹⁵³ Si riferisce alle 150 ore.

D: I suoi genitori erano istruiti?

R: *I miei genitori sapevano leggere e scrivere ma non avevano la licenza elementare e nemmeno mia zia. Però loro hanno vissuto proprio nel periodo della guerra, quando c'erano i tedeschi. Ma mia zia ci teneva all'istruzione e alla cultura e fino a novantacinque anni ha sempre letto molti libri. Mia figlia le portava i suoi testi, i suoi romanzi e per verificare che li avesse realmente compresi le faceva qualche domanda su ciò che aveva letto e lei glielo spiegava interamente.*

D: A scuola utilizzavate libri?

R: *Sì, forse ne ho ancora qualcuno. Ricordo che usavamo il sussidiario e il libro di lettura.*

D: Li forniva la scuola?

R: *No, io ricordo che li dovevamo comprare noi.*

D: Quali vantaggi ha ottenuto frequentando la Scuola popolare? Come è cambiata la sua vita?

R: *Il corso di Scuola popolare non è servito a niente, invece la licenza delle scuole medie sì. L'ho presentata alla società per cui lavoravo e ho preso la qualifica di autista.*

Il certificato è un documento ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione. In alto a sinistra è presente il numero del Registro (N. 5) e a destra il numero del modulo (Mod. S. P. - 3). Al centro, sopra un emblema, si legge "MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE". Sotto, sono indicate le informazioni relative all'istituto: "Provveditorato agli Studi Foggia" e "Direzioni didattiche Lucera 3ª", con la specificazione della "Comune Lucera" e della "Frazione".

Il titolo principale del documento è "SCUOLA POPOLARE CERTIFICATO DI STUDIO", con l'anno scolastico "1955-1956".

Il testo certifica che l'allievo "Pasquale Gramegna", nato a "Vulturno" il "25-4-1942", ha frequentato il "Corso tipo C (aggiornamento)" di cui all'art. 2, lett. C del D. L. 17-12-1947, n. 1599, e ha superato gli esami finali riportando i seguenti voti:

LINGUA ITALIANA	sei
ARITMETICA	sette
CULTURA GENERALE	sei
Insegnamenti facoltativi:	

Il presente attestato è titolo preferenziale per l'ammissione a impieghi per i quali sia richiesto il certificato degli studi elementari superiori (Art. 6 D. L. 17-12-1947, n. 1599).

Il documento è datato "Lucera, li 9-5-1956".

In basso a sinistra, la "LA COMMISSIONE" è firmata da "Luigi Brestic", "Rosario De Lorenzo" e "Giuseppe Cattano". Al centro c'è un timbro circolare del Ministero della Pubblica Istruzione. A destra, il "DIRETTORE DIDATTICO" è firmato da "M. Gramegna".

Una nota in basso spiega: "(1) Le votazioni - in decimali - devono essere scritte in lettere."

Figura 5: certificato di studio del corso popolare di tipo C, conseguito da Pasquale Gramegna.

C. D. M. ha frequentato, all'età di sedici anni, un corso popolare di tipo B negli anni Sessanta. Aveva bisogno di conseguire la licenza elementare per poter accedere ai concorsi. La priorità dei genitori era lavorare per sfamare otto figli. Ha condotto fin dall'infanzia una vita di stenti e di miseria e dopo aver frequentato la terza elementare ha dovuto abbandonare gli studi per lavorare. Fino all'età di ventotto anni ha lavorato come manovale nell'edilizia, nelle fornaci per fare i mattoni e poi come carpentiere. La licenza elementare, successivamente, gli ha permesso di accedere ad un concorso e trovare un lavoro migliore. L'intervista è arricchita dalla foto del suo certificato di Scuola popolare¹⁵⁴ che ancora oggi lo riempie di orgoglio e di soddisfazione.

D: In quali anni ha frequentato la Scuola popolare? Quanti anni aveva?

R: *Negli anni Sessanta, avevo circa sedici anni.*

D: Quali classi ha frequentato?

R: *Ho frequentato un anno scolastico perché mi mancavano la quarta e la quinta elementare. Io da bambino avevo frequentato fino alla terza elementare e in seguito ho preso al volo l'opportunità di concludere gli studi primari. La scuola si faceva alle A.C.L.I., nei locali di Santa Caterina.*

D: Mi può descrivere i locali?

R: *Erano i locali dell'Ente A.C.L.I. C'erano sei o sette stanze e una era adibita a scuola.*

D: Perché ha deciso di iscriversi alla Scuola popolare?

R: *Perché all'epoca per accedere ai concorsi serviva la quinta elementare.*

D: Perché non ha terminato gli studi in età scolare?

R: *Per necessità di lavorare.*

D: Come ha vissuto l'infanzia?

R: *Come tutti gli altri miei coetanei, scalzi, con pochi vestiti addosso, con un po' di pane quando c'era. E subito sono andato a lavorare, ad imparare un mestiere. Facevo il manovale nell'edilizia, nelle fornaci per fare i mattoni, poi ho fatto il carpentiere.*

D: I suoi genitori erano istruiti?

R: *Mio padre è nato nel 1895 ed era proprio analfabeta. Ha vissuto due guerre mondiali, la vita era difficile e si doveva lavorare. Eravamo otto figli e vivevamo in una casa grande quanto questa stanza. Puoi immaginare!*

D: I suoi fratelli sono riusciti ad andare a scuola?

R: *No, nessuno. Abbiamo fatto tutti la scuola serale se non ricordo male.*

¹⁵⁴ Dalla foto sono stati eliminati i nomi per privacy.

R: Quanti anni avevano i suoi compagni della Scuola popolare?

R: *Erano tutti adulti dai sedici ai venticinque anni circa. Ricordo che c'era anche una donna che si era iscritta perché per vendere la verdura aveva bisogno della licenza elementare.*

D: Eravate per la maggior parte uomini?

R: *Eravamo quasi tutti uomini, c'erano solo due o tre donne.*

D: A che ora cominciava la lezione?

R: *Alle 18.00 e in base agli orari della settimana si rimaneva a scuola per due ore, due ore e mezza, tre ore.*

D: Si andava a scuola tutti i giorni della settimana?

R: *Sì, tutti i giorni fino al sabato.*

D: È stato difficile trovarsi tra i banchi di scuola da adulto?

R: *No, eravamo tutti grandi. Prima la scuola non era obbligatoria, era diverso da oggi.*

D: Era difficile conciliare lo studio con il lavoro?

R: *Certo che era difficile, però all'epoca ero un giovanotto, avevo buona volontà e il desiderio di avere un titolo di studio era più forte della stanchezza.*

D: Pensa che sarebbe stato più facile frequentare la scuola da bambino?

R: *E beh certo!*

D: Svolgeva anche compiti a casa?

R: *No, si studiava solo in classe, quello che si apprendeva si apprendeva durante le ore scolastiche.*

D: Cosa vi insegnavano? Quali erano le materie principali?

R: *Non era come le scuole elementari di oggi, in cui si insegnano tante materie, le lingue straniere, ecc. Ci facevano fare dettati, temi, semplici problemi di matematica adatti al nostro livello culturale.*

D: Vi fornivano nozioni pratiche utili alla carriera professionale?

R: *Sì, perché veniva un sindacalista a spigare qualcosa sul mondo del lavoro.*

D: Si discuteva di diritti e doveri dell'uomo e del cittadino?

R: *No, perché ovviamente gli insegnanti dovevano adattare il programma al nostro livello culturale e alle nostre conoscenze, che erano molto esigue. Con noi era difficile approfondire gli studi, si faceva il necessario.*

D: I libri venivano forniti dalla scuola?

R: Sì, li dava la scuola però non si potevano portare a casa, dovevano restare sempre in classe. Ne erano pochi, non c'era un libro per ogni alunno, quindi li dovevamo condividere. Noi portavamo solo il quaderno e la penna.

D: Non aveva quindi la possibilità di approfondire lo studio a casa?

R: No, ma anche perché dovevo andare a lavorare, non avevo il tempo di studiare. Ricordo però che allora si faceva un programma in televisione che si chiamava "Non è mai troppo tardi" e ti spiegava tante cose. Si parlava tanto di questo programma ed era molto seguito, perché la gente analfabeta voleva imparare qualcosa, soprattutto a leggere e a scrivere.

D: Conosce qualcuno che è riuscito a sostenere l'esame di quinta elementare grazie a questo programma?

R: No.

D: Come si è svolto l'esame di quinta elementare?

R: Abbiamo fatto un dettato e un problema di matematica.

D: Quali emozioni ha provato quando ha conseguito la licenza elementare?

C. non risponde verbalmente, ma il suo volto si illumina con un sorriso e gli occhi sono pieni di gioia e di orgoglio. Semplicemente si alza dalla sedia e va a prendere il suo certificato di Scuola popolare per mostrarmelo.

D: Ha proseguito gli studi?

R: Ho preso la licenza di scuola media con le 150 ore per i lavoratori.

D: Quali vantaggi ha ottenuto dalla Scuola popolare?

R: Ho avuto la possibilità di partecipare a qualche concorso della Provincia. In seguito hanno bandito anche un corso per imparare ad usare il computer ma non l'ho frequentato. Poi però me ne sono pentito.

N. 7 del Registro Mod. S. P. - 2

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Provveditorato agli Studi di Foggia Direzione didattica Suera
 Comune Suera Frazione //

SCUOLA POPOLARE
 CERTIFICATO DI STUDIO

Anno scolastico 1961-1962

Si certifica che l'allievo C. M.
 figlio di S. e di S.
 nato a Suera il 2 - 1931
 ha frequentato il Corso tipo B, di cui all'art. 2, lett. B del D. L. 17-12-1947, n. 1599,
 e ha conseguito la licenza del Corso elementare superiore, riportando i seguenti voti:

LINGUA ITALIANA . . .	<u>sette</u>	} (1)
ARITMETICA	<u>novi</u>	
INSEGNAMENTI VARI . . .	<u>otto</u>	

Suera il 30-6 1962

LA COMMISSIONE
Vincenzo
Lidia
Anna

IL DIRETTORE ALBERTO
 (Nogaro)

(1) Le votazioni - in decimi - devono essere scritte in lettere.

MINISTERO PULCRANO D'ALTO STATO - ROMA

Figura 6: certificato di studio del corso popolare di tipo B, conseguito da C. D. M.

M. D. G. ha frequentato la Scuola popolare all'età di quarant'anni. Grazie a questa esperienza ha avuto la possibilità di accedere per la prima volta all'istruzione, diritto negatogli da bambino per la necessità di lavorare. Essendo il maggiore di dieci figli ha dovuto ben presto affiancare suo padre nei lavori agricoli. Conseguire la licenza elementare da adulto ha rappresentato per M. D. G. una grande conquista. L'intervista è stata somministrata telefonicamente per volontà del narratore.

D: Perché ha deciso di iscriversi alla Scuola popolare?

R: *Per avere un titolo di studio e un po' di istruzione utile al mio futuro.*

D: Perché non è andato a scuola in età scolare?

R: *Non sono andato a scuola da bambino perché mio padre mi portava a lavorare in campagna. Lui faceva l'ortolano, io ero il figlio più grande e c'era necessità di guadagnare, quindi dovevo necessariamente aiutare mio padre.*

D: I suoi genitori erano istruiti?

R: *Mio padre aveva la terza elementare, mia madre invece non era andata a scuola.*

D: È stato difficile trovarsi tra i banchi di scuola da adulto?

R: *All'inizio sì, poi è diventato più facile perché ho stretto amicizia con le persone che frequentavano con me e vedendo che avevano tutti le mie stesse necessità mi sono sentito meno solo.*

D: Era difficile conciliare lo studio con il lavoro?

R: *Sì, infatti cercavo di fare quel che potevo durante le ore di scuola.*

D: Il lavoro impediva in qualche modo la frequenza scolastica?

R: *No, perché i corsi erano serali, quindi quando andavo a scuola la mia giornata di lavoro era finita.*

D: Le piaceva studiare?

R: *Sì, mi piaceva molto perché imparavo qualcosa ed avendo un po' di istruzione riuscivo a dialogare meglio con la gente evitando di fare brutta figura.*

D: È stato difficile per lei imparare a leggere e a scrivere?

R: *Sì, un po'.*

D: Cosa ha provato quando ha imparato a leggere e a scrivere?

R: *Tanta emozione naturalmente perché vedevo che riuscivo a parlare meglio con la gente.*

D: In che modo l'analfabetismo incideva nella sua quotidianità?

D: Avevo molte lacune e avevo timore di sbagliare a parlare. Era come guidare un treno senza patente.

D: Venivano prese in considerazione le sue esigenze e le sue aspirazioni?

R: *Certamente sì, i docenti erano molto comprensivi e cercavano di venirci incontro.*

D: Si parlava della Scuola popolare a casa?

R: *No. Eravamo dieci figli e in famiglia avevamo tanto lavoro da fare, non c'era tempo per fare altro.*

D: Cosa provava a stare in classe con persone di età differente alla sua?

R: *Eravamo quasi tutti coetanei. Io avevo circa quarant'anni e la classe era formata da persone dai venti anni in su, quindi avevamo tutti le stesse esigenze.*

D: Pensa che sarebbe stato più facile frequentare la scuola in età scolare?

R: *Naturalmente sì, perché la mente è più elastica ed inoltre si pensa solo alla scuola, non c'è il lavoro ad ostacolare lo studio e non ci sono altri pensieri.*

D: A casa aveva libri?

R: *No, i libri li dava la biblioteca della scuola. Noi a casa avevamo a stento i soldi per comprare da mangiare, non potevamo permetterci di comprare anche i libri.*

D: Cosa ha provato quando ha conseguito la licenza elementare?

R: *È stata una grande emozione perché avevo tagliato un traguardo importante. Allora non si dava molta importanza al titolo di studio, quasi nessuno ce l'aveva quindi per me è stato importante.*

D: Ha proseguito gli studi?

R: *No.*

D: Ha ottenuto vantaggi dall'istruzione? Come è cambiata la sua vita?

R: *In minima parte sì. Mi ha fatto aprire gli occhi ed ero in grado di parlare meglio o di scrivere correttamente una domanda di lavoro.*

Maggiore di undici figli, D. F. è entrato precocemente nel mondo del lavoro. Fin dalla sua adolescenza ha lavorato sempre presso un bar di Lucera. Divenuto adulto e spinto dal suo datore di lavoro ha deciso di iscriversi presso un corso popolare di tipo B, grazie al quale ha potuto concludere gli studi, interrotti da bambino per necessità di lavorare. Ha proseguito la sua carriera scolastica e grazie alle 150 ore ha conseguito la licenza media. La scuola non ha cambiato la sua vita, ma oggi a differenza del passato la sua casa è piena di libri a cui si dedica con molto piacere durante il tempo libero.

D: Perché ha deciso di iscriversi alla Scuola popolare?

R: *Io da bambino ho frequentato la scuola fino alla quarta elementare, poi ho cominciato a lavorare presso un bar di Lucera. I tempi erano difficili e quando sono cresciuto ho deciso di iscrivermi alla Scuola popolare al Tommasone per prendere la licenza elementare.*

D: Perché non ha terminato la scuola in età scolare?

R: *Perché noi eravamo undici figli, io ero il più grande e c'era bisogno di lavorare. Non era come oggi, anche se ci ritorneremo.*

D: È stato difficile trovarsi tra i banchi di scuola da adulto?

R: *No, perché c'erano persone più grandi di me, anche anziane, ecco perché io non mi vergognavo. Però non ricordo quanti anni avevo.*

D: Era difficile conciliare lo studio con il lavoro?

R: *No, non è stata dura. Anche perché mi permetteva di staccare un po' dal lavoro.*

D: Le piaceva andare a scuola?

R: *A me, in verità, piaceva imparare e perfezionare il mio mestiere. Sono andato a scuola spinto dal mio datore di lavoro che mi diceva: "Non si può mai sapere nelle vita, un titolo di studio è sempre utile".*

D: I suoi genitori erano istruiti?

R: *Mio padre aveva la seconda elementare, mia madre o la seconda o la terza.*

D: A casa aveva libri?

R: *No, non avevo niente. Oggi sì, ho tanti libri a casa, soprattutto sulla storia di Lucera.*

D: Chi forniva testi e materiali di cancelleria?

R: *Non ricordo.*

D: Pensa che sarebbe stato più facile frequentare la scuola da bambino?

R: *Non so, io so solo che dovevo lavorare.*

D: Quali emozioni ha provato quando ha conseguito la licenza elementare?

R: *Ero felice perché avevo fatto un passo avanti.*

D: Ha proseguito gli studi?

R: *Sì, ho preso la licenza delle scuole medie. Allora c'era una legge che ci permetteva di assentarci dal lavoro per andare a scuola, se non sbaglio erano le famose 150 ore.*

D: Quali vantaggi ha ottenuto dall'istruzione? Come è cambiata la sua vita?

R: *Ma io sono rimasto a lavorare per cinquantadue anni al bar, a fare il pasticciere. Forse sapevo leggere meglio e conoscevo qualcosa in più, ma la mia vita non è cambiata. Purtroppo erano tempi tristi.*

Luigi Iannelli ha vissuto la sua infanzia durante la seconda guerra mondiale e gli eventi bellici hanno interrotto bruscamente i suoi studi elementari. La povertà e la miseria l'hanno costretto a lavorare come bracciante agricolo fin dall'età di undici anni e solo dopo il matrimonio è riuscito a riprendere gli studi. Si è iscritto alla Scuola popolare per conseguire un titolo che gli permettesse di accedere ai concorsi. Col tempo è riuscito a migliorare la sua condizione e ad offrire ai suoi figli un futuro migliore, seppur con molti sacrifici. Luigi è scomparso pochi mesi dopo il nostro incontro, ma il suo cuore era sereno e privo di rimpianti. Questa intervista gli ha permesso di ripercorrere la sua vita e di accorgersi che nonostante tutto è stata molto soddisfacente.

D: In quali anni ha frequentato la Scuola popolare? Quanti anni aveva?

R: *Negli anni Settanta, avevo trentaquattro-trentacinque anni.*

D: Perché ha deciso di iscriversi alla Scuola popolare?

R: *Siccome da bambino non avevo potuto prendere la licenza elementare, dopo essermi sposato mi sono iscritto alle scuole serali al Tommasone perché mi serviva la quinta elementare. Allora si poteva presentare domanda di lavoro presso i vigili, presso l'ispettorato di Foggia e io non sono entrato perché non avevo un titolo di studio. Per questo mi sono iscritto a scuola, con la speranza di riuscire ad ottenere un posto statale o parastatale.*

D: Perché non è andato a scuola in età scolare?

R: *Era appena finita la guerra e c'era la crisi, ma non come oggi, molto peggio. E quindi noi ci dovevamo adattare alle esigenze del momento. Eravamo otto figli, sei femmine e due maschi e quindi mio padre aveva bisogno di aiuto e sono dovuto andare a lavorare rinunciando alla scuola. Io per tre anni non sono potuto andare a scuola perché c'erano i bombardamenti, finita la guerra avevo tredici-quattordici anni e ormai ero troppo grande per riprendere; devo ammettere che mi vergognavo un po' a tornare a scuola e ho cominciato a lavorare.*

D: Come ha vissuto l'infanzia?

R: *Io ho cominciato a lavorare a undici anni e ho smesso tre anni fa. È stata una vita travagliata, però grazie a Dio il lavoro non è mai mancato. Ero bracciante agricolo completo, ovvero potatore, innestatore, squadravo i vigneti per le piantagioni, costruivo i tendoni per i vigneti; d'inverno! Invece d'estate coltivavo pomodori, peperoni... È stata una vita molto impegnativa però oggi non ho rimpianti perché ho fatto tutto ciò che dovevo fare: mi sono sposato, ho avuto dei figli e con i miei guadagni e con tanti sacrifici sono riuscito a comprare tre appartamenti.*

D: È stato difficile trovarsi tra i banchi di scuola da adulto?

R: *No, perché eravamo tutti adulti, più o meno sui trenta-quaranta anni. Allora come insegnante c'era una signora di nome Lepore ed era bravissima e sono riuscito a prendere la quinta elementare, che allora era paragonabile alla terza media, rappresentava un titolo di studio importante.*

D: Era difficile conciliare lo studio con il lavoro?

R: *No, perché quando c'è volontà le cose si fanno con piacere anche se con molti sacrifici. Poi dopo la scuola, anche se avevamo lavorato duramente tutto il giorno, la sera ci si incontrava con i compagni, al duomo, per chiacchierare e svagarci un po'.*

D: Le piaceva andare a scuola?

R: *Sì, mi piaceva.*

D: Ricorda quali materie venivano insegnate?

R: *Lingua italiana, aritmetica, storia.*

D: Si discuteva dei diritti e dei doveri dell'uomo e del cittadino?

R: *Sì, era appena stata fatta la Costituzione quindi ci insegnavano anche queste cose.*

D: Venivano prese in considerazione le sue esigenze e le sue aspirazioni?

R: *Sì, c'era un'insegnante di nome Lepore che era molto brava, molto umana e insegnava bene.*

D: Quali erano le vostre esigenze?

R: *Noi volevamo essere informati sulla Costituzione, perché essendo usciti da una guerra erano i primi anni in cui c'era la Costituzione e ci interessava sapere. Poi volevamo imparare la matematica per poter fare i conti. Allora serviva quel tipo di cultura, certo è diverso da oggi, non era uno studio molto impegnativo, ma la scuola ci ha saputo dare quello che ci serviva.*

D: I suoi genitori erano istruiti?

R: *Mio padre aveva la terza elementare, mia madre aveva la quarta o la quinta, non ricordo bene. Tra le mie sorelle invece c'è chi ha concluso le scuole elementari e chi non le ha proprio frequentate sempre per necessità di lavorare.*

D: Pensa che sarebbe stato più facile frequentare la scuola da bambino?

R: *Sì, molto più facile perché da bambino si apprende di più. Però nel mio caso la scuola serale è stata un'esperienza in più che mi ha permesso di recuperare ciò che non avevo potuto fare da bambino e mi è stata molto utile anche per l'attività che sto svolgendo ora¹⁵⁵.*

D: I testi venivano forniti dalla scuola?

R: *No, dovevamo comprare tutto noi, ma non era come oggi, non c'era una grande quantità di testi. Avevamo il sillabario e altri pochi libri. Anche il materiale di cancelleria dovevamo acquistarlo da soli. Immagina quanti sacrifici abbiamo fatto! Io vedo oggi le persone che vengono qui a fare richieste per ottenere agevolazioni per la mensa scolastica o universitaria, per l'acquisto dei testi, ecc. A noi invece non dava niente nessuno.*

¹⁵⁵ Collaborava presso un sindacato.

D: Ho fatto questa domanda perché sui registri di classe ho letto che molti alunni venivano assistiti dallo Stato.

R: *No, io non avuto mai niente.*

D: Quali emozioni ha provato quando ha conseguito la licenza elementare?

R: *Certamente ero soddisfatto perché c'era la speranza di ottenere un buon lavoro. Oggi è diverso; c'è bisogno del diploma e della laurea, invece allora con la quinta elementare si poteva accedere ai concorsi. Quindi ero entusiasta di aver conseguito questo titolo. Non sono per niente pentito e ho affrontato gli studi elementari con molto piacere.*

D: Ha proseguito gli studi?

R: *No, non ho potuto proseguire perché con una famiglia avevo esigenze lavorative. Mi sarebbe piaciuto prendere almeno la terza media però ho rinunciato perché avevo già due figli e dovevo lavorare.*

D: Quali vantaggi ha ottenuto dal conseguimento della licenza elementare?

R: *Mi è stato utile anche quel poco di cultura che mi ha offerto la Scuola popolare, sia a livello professionale sia a livello personale. Ho avuto una vita impegnativa, travagliata però abbastanza soddisfacente.*

A. Z. da bambino non volle terminare la scuola perché non gli piaceva studiare e all'età di tredici anni circa, a causa della povertà della sua famiglia, cominciò a lavorare. Negli anni Settanta si iscrisse ai corsi popolari per necessità; aveva bisogno di un titolo di studio che gli permettesse di ottenere un lavoro migliore. La scuola non è mai rientrata tra i suoi interessi e ha dedicato tutta la sua vita al lavoro, affrontato sempre con molta costanza e dedizione. Andava a lavorare notte e giorno e ancora oggi, ormai in pensione, continua a curare con amore e passione i suoi terreni.

D: In quali anni ha frequentato la Scuola popolare? Quanti anni aveva?

R: *Negli anni Settanta.*

D: Perché ha deciso di iscriversi alla Scuola popolare?

R: *Per avere un titolo che mi permettesse di trovare un lavoro come autista di circolare o anche come bidello. Dovevo portare la circolare e serviva la licenza per prendere la patente.*

D: Perché non è andato a scuola in età scolare?

R: *Io ho frequentato fino alla quarta elementare. I miei amici sono diventati vigili urbani, architetti, ecc. Infatti io quando li incontro mi vergogno un po'. A me la scuola non piaceva, volevo giocare. Noi eravamo sette figli, io dissi a mamma: "A me la scuola non mi piace", e quindi a tredici anni sono andato a lavorare alle fornaci. I miei genitori volevano che io andassi a scuola, ma io non avevo testa.*

D: I suoi compagni di classe erano adulti?

R: *Sì, erano tutti grandi. Alcuni avevano addirittura settanta-ottanta anni. E loro dicevano che a scuola non erano mai andati, perché c'era bisogno di lavorare, e avevano il desiderio di istruirsi.*

D: È stato difficile trovarsi tra i banchi di scuola da adulto?

R: *Sì, io non capivo molto e copiavo dai miei compagni. La maestra si chiamava Tetta, era una brava signora. Ora non c'è più.*

D: Era difficile conciliare lo studio con il lavoro?

R: *No, anche perché non era uno studio impegnativo. Si trascorrevano due o tre ore in compagnia, scrivevamo qualcosa. Infine abbiamo fatto l'esame e io qualcosa l'avevo imparata e sono riuscito a farla da solo, qualcosina l'ho copiata e mi hanno promosso. Facemmo anche una cena alla sala Eden tutti insieme, anche con l'insegnante, per festeggiare la fine degli studi. Fummo tutti promossi.*

D: Quali emozioni ha provato quando ha conseguito il titolo?

R: *Ero contento, perché speravo di ottenere un posto di lavoro. Ma poi un mio amico mi chiamò a lavorare alle fornaci, quindi il titolo di studio non mi è servito più a questo scopo. Ma prima era diverso. I datori di lavoro ti pregavano per andare a lavorare, ora sei tu che devi pregare loro.*

D: Venivano prese in considerazione le sue esigenze e le sue aspirazioni?

R: *Io lo dicevo all'insegnante che non ero adatto per gli studi e avevo difficoltà a capire e lei mi ri-spiegava tutto e mi diceva di farmi aiutare da i miei compagni. A lavorare andavo notte e giorno, ma lo studio non faceva proprio per me.*

D: Quale titolo di studio avevano i suoi genitori?

R: *Erano entrambi analfabeti, firmavano con la croce. Però anche se non erano andati a scuola erano molto in gamba.*

D: Pensa che sarebbe stato più facile frequentare la scuola da bambino?

R: *Se avessi avuto voglia di studiare sì, ma io non sentivo ragioni. Volevo giocare a pallone. Poi a tredici-quattordici anni ho cominciato a lavorare e non potevo andare più a giocare in strada tutto il giorno. Eravamo sette figli e c'era bisogno di guadagnare per mangiare meglio. A volte andavamo a rubare un po' di finocchi, i fichi, l'uva per mangiare qualcosa in più. Mio padre era contadino e le condizioni climatiche non gli permettevano di andare a lavorare tutti i giorni. Prima a Lucera nevicava spesso, faceva molto freddo e quel povero padre mio come faceva a lavorare! Doveva stare in casa, quindi noi ci siamo dovuti rimboccare le maniche. Anche mia madre andava a lavorare presso alcuni anziani per aiutarli nelle faccende domestiche.*

D: Ha proseguito gli studi?

R: *No, ho preso la licenza e basta. Già è stato tanto per me.*

D: Ha ottenuto dei vantaggi dal conseguimento della licenza elementare?

R: *Non molti, perché il lavoro l'ho trovato grazie ad un amico. Devo essere sincero io non leggo mai, non mi interesso alla cultura. Anche le bollette o i documenti li legge mia moglie e me li spiega. Mi piace lavorare, andare in campagna. Finito il lavoro mi faccio una passeggiata in piazza Duomo ed è finita la mia giornata. Anche ora che sono pensionato, continuo a lavorare. Vado a curare i terreni in campagna.*

Rileggendo queste storie non è difficile comprendere quanto gravose siano state le condizioni storiche e sociali che hanno contribuito ad innalzare l'analfabetismo nel Subappennino Dauno. I racconti degli intervistati dipingono una realtà complessa che, durante la seconda guerra mondiale e negli anni immediatamente successivi, accomunava gran parte della popolazione infantile dauna e che neanche lo Stato e la legge hanno saputo contrastare.

In tale periodo, infatti, si assistette al varo di alcuni documenti legislativi a tutela dei diritti del bambino e dell'uomo in generale e forte era l'attenzione riservata all'istruzione e all'educazione. La *Carta dell'infanzia*, del 1942, annoverava tra i cinque «diritti essenziali da assicurare e da garantire a tutti i fanciulli senza considerazione alcuna di sesso, di razza, di nazionalità, di confessione religiosa e di posizione sociale»¹⁵⁶ l'accesso «alle sorgenti del sapere»¹⁵⁷ e alla «formazione scolastica»¹⁵⁸; la *Costituzione della Repubblica Italiana* (1947) riconosceva il mantenimento, l'istruzione e l'educazione dei figli come un diritto e un dovere di ogni genitore¹⁵⁹ e stabiliva che la scuola dovesse essere aperta a tutti, obbligatoria e gratuita fino agli otto anni¹⁶⁰; principio ribadito nel testo della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (1948)¹⁶¹. Eppure tutte queste leggi nulla hanno potuto contro la fame e la miseria di un popolo costretto a servirsi del lavoro minorile pur di sopravvivere. La cultura, lungi dal divenire realmente un diritto e un dovere universale, rimase di fatto un privilegio di pochi.

A fornirci l'immagine di un'infanzia chiamata a fare i conti con la povertà è C. D. M. che nel rivedersi bambino si ricorda come tutti i suoi coetanei «scalzo, con pochi vestiti addosso, con un po' di pane quando c'era»¹⁶². Nato da genitori analfabeti C. D. M. viveva in una casa grande quanto una stanza, da condividere con altri sette fratelli, a nessuno dei quali fu concesso di studiare. «La vita era difficile e si doveva lavorare»¹⁶³ per «imparare un mestiere» utile ad assicurare un minimo di sostentamento a se stessi e alla propria famiglia.

Le famiglie meridionali, con prole numerosa, spesso non riconoscevano alcun privilegio al primogenito, la cui infanzia veniva sacrificata a favore di quella degli altri fratelli. Non importa se si trattava di un bambino; la sua maggiore età gli imponeva degli obblighi precisi e per quanto giovane potesse essere doveva crescere prima e più in fretta degli altri perché dal suo ingresso nel mondo del lavoro dipendeva il benessere della famiglia.

Tale fu il sacrificio richiesto a M. D. G. e ad D. F. che, entrambi primogeniti, per «necessità di guardare»¹⁶⁴, dovettero ben presto abbandonare la scuola e affiancare i propri padri nel lavoro dei campi.

Ad aggravare notevolmente la povertà e l'analfabetismo della popolazione dauna contribuì anche la guerra. Antonio Ricci racconta che nel 1943, in seguito all'invasione dei tedeschi, la scuola fu adibita ad ospedale e molti bambini si trovarono improvvisamente privati di ogni possibilità di costruirsi un futuro dignitoso. Lo stesso destino toccò a Luigi Iannelli, per tre anni bruscamente allon-

¹⁵⁶ Carta dell'infanzia, in:

<http://www.liberamente.pr.it/Cartainfanzia.htm> consultato il 14-10-2016.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ Art. 30 della Costituzione della Repubblica italiana, p. 10, in:

<http://www.quirinale.it/grnw/statico/costituzione/pdf/Costituzione.pdf> consultato il 12-01-2016.

¹⁶⁰ Art. 34 della Costituzione della Repubblica italiana, p. 11, cit.

¹⁶¹ Art. 26, comma 1, della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, in:

<http://www.privacy.it/diruomo.html> consultato il 14-10-2016.

¹⁶² Cfr. intervista di C. D. M.

¹⁶³ *Ibidem*.

¹⁶⁴ Cfr. intervista di M. D. G.

tanato dalla scuola a causa dei bombardamenti. La successiva invasione degli americani e la crisi che inevitabilmente seguì negli anni a venire resero impossibile la ripresa degli studi perché tutti, adulti e bambini, dovettero adattarsi «*alle esigenze del momento*»¹⁶⁵. In quel periodo, afferma Antonio Ricci, «*la priorità era lavorare per mangiare, non si dava tanta importanza alle altre cose, ai libri, ecc.*»¹⁶⁶. Inoltre la prolungata assenza scolastica aveva ormai compromesso e danneggiato il futuro di molti bambini che, finita la guerra, non erano più disposti a riprendere gli studi sia per non rinunciare ad un guadagno sicuro, sia per l'imbarazzo di ritornare da "giovani adulti" tra i banchi di scuola. Luigi Iannelli, infatti, racconta: «*finita la guerra avevo tredici-quattordici anni e ormai ero troppo grande per riprendere; devo ammettere che mi vergognavo un po' a tornare a scuola e ho cominciato a lavorare*»¹⁶⁷.

Non sempre però la rinuncia agli studi era frutto di un'imposizione e talvolta si rivelava una scelta personale presa in maniera del tutto consapevole e autonoma. È il caso di A. Z. che, nel raccontare la sua storia, ammette: «*a me la scuola non mi piaceva, volevo giocare [...]. I miei genitori volevano che io andassi a scuola, ma io non avevo testa [...]. Non sentivo ragioni. Volevo giocare a pallone*»¹⁶⁸. Espressioni ripetute in maniera sistematica, come un motivetto imparato a memoria e propinato più volte nel corso della sua vita a chiunque avesse cercato di modificare la sua decisione. Tentativo attuato perfino dai suoi genitori, entrambi analfabeti. Questo racconto apparentemente sembra confermare l'opinione comune secondo la quale i figli di analfabeti hanno meno probabilità di intraprendere o completare gli studi rispetto ai figli degli istruiti, ma di fatto la smentisce. Alla base di tale opinione infatti, vi è il pregiudizio che porta a considerare tutti gli analfabeti indifferenti o addirittura ostili verso la cultura e di conseguenza cattivi esempi genitoriali, da cui i figli non possono trarre altro che stimoli e consigli inadeguati riguardo alla propria istruzione. Z. invece tiene a precisare che i suoi genitori non solo lo invogliarono a studiare, ma «*anche se non erano andati a scuola erano molto in gamba*»¹⁶⁹ e in questo modo inconsapevolmente ha voluto confutare il preconcetto, molto diffuso in passato, secondo cui l'intelligenza è proporzionale al livello di istruzione. In altri termini, si tendeva ad accostare impropriamente il termine "intelligenza" con il termine "cultura". Idea, questa, avvalorata per anni e fonte di continue umiliazioni per gli analfabeti, da sempre inascoltati e scherniti a causa della loro ignoranza. «L'analfabetismo non è l'assenza di pensiero e dell'azione o della mobilità o del progredire; non è un limbo in cui si vive senza vivere, perché assente il dio-istruzione che dà la vera vita»¹⁷⁰. Indubbiamente la cultura valorizza e migliora la vita dell'uomo, ma «essere povero o mancante di "alfabeti" [...] non significa di per sé essere carente quanto a capacità intellettive; significa [...] non aver potuto fruire di tutti gli strumenti culturali che avrebbero permesso a quel patrimonio intellettuale di meglio [...] esprimersi»¹⁷¹. Ed è proprio questo pregiudizio la causa dell'imbarazzo provato ancora oggi da Z. che racconta: «*Io ho frequentato fino alla quarta elementare. I miei amici sono diventati vigili urbani, architetti, ecc. Infatti io quando li incontro mi vergogno un po'*»¹⁷² e con amarezza termina l'intervista affermando: «*Devo essere*

¹⁶⁵ Cfr. intervista di Luigi Iannelli.

¹⁶⁶ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

¹⁶⁷ Cfr. intervista di Luigi Iannelli.

¹⁶⁸ Cfr. intervista di A. Z.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

¹⁷⁰ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, cit., p. 45.

¹⁷¹ F. Pinto Minerva, *L'indecifrabile vecchiaia. Tra destrutturazione e continuità evolutiva*, in Id. (a cura di), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p. 33.

¹⁷² Cfr. intervista di A. Z.

sincero io non leggo mai, non mi interesso alla cultura. Anche le bollette o i documenti li legge mia moglie e me li spiega»¹⁷³. Parole, queste, che sembrano un'ammissione di colpevolezza piuttosto che un semplice dato di fatto e che probabilmente il mondo degli istruiti gli ha sempre fatto pesare. Da qui nasce anche una percezione negativa di sé: «non ero adatto per gli studi [...] non faceva proprio per me». Z. si è autoescluso da un mondo che lo faceva sentire “disadattato”, senza mai pensare che probabilmente quel mondo nulla ha fatto per rispondere ai suoi bisogni concreti. La “teoria delle attitudini”¹⁷⁴, quando non è utilizzata per stimolare l'allievo, per promuovere in lui l'amore per lo studio, diviene solo un alibi con cui la scuola assolve se stessa e costringe lo studente alla rinuncia. Nella scuola la cultura si apprende dai libri, ma questi sono stati scritti da altre persone, diverse dai lettori, con altri bisogni, altri interessi, e di conseguenza risultano spesso incomprensibili. Ciò non significa che chi li legge non ha la capacità di comprendere. Senza tale abilità non si può nemmeno coltivare un terreno. Eppure nel mondo del lavoro l'analfabeta non si sente più un “cretino”¹⁷⁵ perché non gli si chiede di ripetere teorie inutili e astratte, ma ciò che apprende lo apprende al vaglio dell'esperienza¹⁷⁶. E non a caso questa conferma ci giunge anche da Z.: «a lavorare andavo notte e giorno, ma lo studio non faceva proprio per me [...]. Mi piace lavorare, andare in campagna [...]. Anche ora che sono pensionato, continuo a lavorare. Vado a curare i terreni in campagna»¹⁷⁷. Nel corso della sua vita, dunque, non ha avuto modo di cambiare idea riguardo alla cultura e di fatto l'iscrizione alla Scuola popolare fu motivata solo da esigenze concrete: «serviva la licenza per prendere la patente» e «trovare un lavoro come autista di circolare»¹⁷⁸. Occorre sottolineare, tuttavia, che se inizialmente l'abbandono scolastico fu il frutto di una libera scelta, probabilmente, all'età dei tredici anni gli sarebbe stato imposto ugualmente:

A tredici-quattordici anni ho cominciato a lavorare e non potevo andare più a giocare in strada tutto il giorno. Eravamo sette figli e c'era bisogno di guadagnare per mangiare meglio. A volte andavamo a rubare un po' di finocchi, i fichi, l'uva per mangiare qualcosa in più. Mio padre era contadino e le condizioni climatiche non gli permettevano di andare a lavorare tutti i giorni. Prima a Lucera nevicava spesso, faceva molto freddo e quel povero padre mio come faceva a lavorare? Doveva stare in casa, quindi noi ci siamo dovuti rimboccare le maniche. Anche mia madre andava a lavorare presso alcuni anziani per aiutarli nelle faccende domestiche¹⁷⁹.

Non meno dolorosa fu l'infanzia di Pasquale Gramegna. A differenza degli altri intervistati riuscì a completare, da bambino, gli studi elementari, ma non senza ostacoli e sacrifici. Le prime classi le frequentò in una zona rurale dell'agro lucerino, l'ultima classe la svolse presso una contrada di Casalnuovo¹⁸⁰. Qui

c'era un solo insegnante e in una classe c'erano tutti gli alunni delle elementari, dalla prima alla quinta e si faceva lezione tutti insieme. Eravamo tutti bambini delle varie masserie vicine. E ricordo

¹⁷³ *Ibidem*.

¹⁷⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1996, p. 81.

¹⁷⁵ G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, cit., 39.

¹⁷⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit.

¹⁷⁷ Cfr. intervista di A. Z.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ Il riferimento è a Casalnuovo Monterotaro, piccolo Comune del Subappennino Dauno.

*che io e un'altra bambina di sette-otto anni la mattina dovevamo percorrere quattro chilometri a piedi per arrivare a scuola e altri quattro per tornare a casa e avevamo anche un po' paura, da soli per i campi di grano, era aperta campagna, c'erano cani randagi, però i nostri genitori dovevano lavorare, non ci potevano accompagnare*¹⁸¹.

Malgrado numerose difficoltà, dunque, Pasquale continuò a frequentare la scuola anche se si trattava di un corso scolastico «*un po' campato in aria*»¹⁸² tenuto dall'insegnante solo «*per acquisire i punteggi*»¹⁸³. Ha sempre amato lo studio – dichiara durante l'intervista – e sicuramente avrebbe proseguito la sua carriera scolastica se non fossero avvenute disgrazie familiari che hanno interrotto drammaticamente la sua infanzia. Nella speranza di assicurare ai propri figli un futuro migliore, il padre di Pasquale acquistò dei terreni che, per una serie di sfortunate circostanze, lo portarono al fallimento, mandando in rovina l'intera famiglia. Le conseguenze furono disastrose: la presenza dei carabinieri, la fuga improvvisa di notte, la perdita di tutti i propri beni e la successiva disperazione paterna segnarono profondamente la vita di Pasquale che, da quel momento, non fu più la stessa. La povertà in cui erano caduti lo costrinse a lavorare come pastore:

*La mattina mi alzavo alle quattro – [...] ero solo un bambino – e dovevo passare vicino al cimitero quando era ancora buio. Arrivato in masseria dovevo pulire prima sotto le mucche e mettere la paglia asciutta per prepararle alla mungitura, appena si faceva giorno dovevo uscire con le pecore [...]. E prendevo 25 lire ogni settimana e con quelli si mangiava. Poi hanno cominciato a lavorare anche mia madre e mia zia, io ero cresciuto un po' e ho cominciato a lavorare anche a giornata per guadagnare qualcosa in più e così siamo andati avanti*¹⁸⁴.

Questi ricordi generano ancora oggi nell'intervistato un vero e proprio conflitto di emozioni poiché rappresentano le pene pagate da un bambino a causa di errore genitoriale che, a sua volta, è riconosciuto come l'esito, seppur disastroso, di un gesto d'amore.

Generalmente quando si subisce un'ingiustizia si tende sempre a cercare un colpevole sul quale scaricare i sentimenti negativi che non ci permettono di vivere serenamente. Dal sollievo che ne deriva, seppur momentaneo, traiamo la forza di andare avanti. Quando invece il colpevole è contemporaneamente anche la vittima che subisce le sofferenze altrui come la conseguenza più grave dei propri errori, allora occorre imparare a convivere con il proprio dolore che, benché placato dal tempo, prima o poi tenderà a riemergere soprattutto nel ricordo delle rinunce e delle privazioni derivate. Per Pasquale la perdita più significativa è stata la scuola ed è per questo motivo che l'immagine più dolorosa non è quella del bambino costretto a lavorare o del bambino strappato di notte dalla sua casa, ma è proprio l'immagine di sé, adulto tra i banchi di scuola, che oggi «*torna come una ferita [e] dà lacrime alla voce*»¹⁸⁵. Allora l'unico modo per far pace con questi ricordi è ri-conferire ad essi un senso. Dando voce alle emozioni e forma ai ricordi Pasquale ha potuto riflettere retrospettivamente su quegli episodi e li ha trasformati in risorse da cui di fatto ha tratto la forza per cambiare la sua vita. Duccio Demetrio sostiene che «*dall'autobiografia del passato [...] si accede all'autobiografia del tempo attuale*»¹⁸⁶ che diviene significativa proprio in virtù di ciò che abbiamo fatto; pertanto la feli-

¹⁸¹ Cfr. intervista di Pasquale Gramegna.

¹⁸² *Ibidem.*

¹⁸³ *Ibidem.*

¹⁸⁴ *Ibidem.*

¹⁸⁵ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 150.

¹⁸⁶ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit., p. 16.

cità del presente rappresenta una conquista, un traguardo raggiunto proprio grazie alle sofferenze del passato. «Ciò che è stato poteva forse compiersi altrimenti, [...] ma comunque sia, ora quella storia è ciò che è. E si tratta di cercare di amarla poiché la nostra storia di vita è il primo e l'ultimo amore che ci è dato in sorte»¹⁸⁷.

Ripercorrere l'infanzia dei sette intervistati è stato, dunque, essenziale perché solo dopo aver compreso le cause dell'analfabetismo si può giungere ad una maggiore comprensione delle motivazioni che spinsero gli adulti ad iscriversi ai corsi popolari. Tre i fattori principali all'origine di tale decisione: necessità, speranza e desiderio di conoscenza.

La licenza elementare era il primo requisito necessario per «*accedere ai concorsi*»¹⁸⁸ e chi non la possedeva veniva automaticamente escluso. Luigi Iannelli racconta: «*Allora si poteva presentare domanda di lavoro presso i vigili, presso l'ispettorato di Foggia, e io non sono entrato perché non avevo un titolo di studio. Per questo mi sono iscritto a scuola, con la speranza di riuscire ad ottenere un posto statale o parastatale*»¹⁸⁹. Per lo stesso motivo C. D. M. ha colto «*al volo l'opportunità di concludere gli studi primari*»¹⁹⁰. Pasquale Gramegna, M. D. G. e D. F. speravano invece che «*questo documento potesse servire a qualcosa*»¹⁹¹ perché «*nella vita, un titolo di studio è sempre utile*»¹⁹². Infine c'era chi desiderava acquisire maggiori conoscenze e competenze per svolgere al meglio il proprio lavoro. È il caso di Antonio Ricci: «*I miei genitori – racconta – erano molto anziani, mia sorella era ammalata, mio fratello era andato in America e io ho dovuto gestire l'attività agricola e per questo volevo avere qualche conoscenza in più*»¹⁹³.

A prescindere dall'età, che nei ricordi degli intervistati era compresa tra i sedici e gli ottant'anni circa, gli alunni dei corsi popolari erano tutti "adulti", cresciuti e maturati troppo in fretta proprio a causa di esperienze forti e dolorose. Ne portavano i segni nel corpo e nell'anima e ognuno li poteva leggere nell'altro perché erano identici ai propri. Tale vicinanza ha permesso agli intervistati di vivere con serenità il ritorno a scuola: «*c'erano persone più grandi di me, anche anziane, ecco perché io non mi vergognavo*»¹⁹⁴ – dichiara D. F.; tutti «*sentivano [...] il bisogno di dovere imparare qualcosa in più*»¹⁹⁵ e se all'inizio andare a scuola da grandi suscitò un po' di imbarazzo, ben presto divenne «*una cosa normalissima*»¹⁹⁶ perché vedere «*che avevano tutti le [...] stesse necessità [ti faceva sentire] meno solo*»¹⁹⁷. Scoprire le proprie fragilità nell'altro «*innalza l'autostima, dà consapevolezza della propria unicità e insieme somiglianza rispetto agli altri, crea disponibilità a rimettersi in gioco*»¹⁹⁸.

Tutti cercavano dalla scuola un intervento educativo immediato e concreto, scevro da nozionismi e scolasticismi, ma connesso il più possibile alla realtà e alla vita quotidiana. Se la Scuola popolare sia riuscita a raggiungere questo intento non si può né confermare né negare poiché i racconti degli intervistati a tal proposito appaiono discostanti e offrono due giudizi opposti. Alcuni sostengono

¹⁸⁷ Ivi, p. 11.

¹⁸⁸ Cfr. intervista di C. D. M.

¹⁸⁹ Cfr. intervista di Luigi Iannelli.

¹⁹⁰ Cfr. intervista di C. D. M.

¹⁹¹ Cfr. intervista di Pasquale Gramegna.

¹⁹² Cfr. intervista di D. F.

¹⁹³ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

¹⁹⁴ Cfr. intervista di D. F.

¹⁹⁵ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ Cfr. intervista di M. D. G.

¹⁹⁸ L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, cit., p. 129.

che nei corsi popolari «*si faceva il minimo [...] tante cose non le spiegavano*»¹⁹⁹. Motivo per il quale Pasquale Gramegna definisce questa istituzione come una scuola «*a tempo perso*»²⁰⁰, denunciando anche il reiterato assenteismo e il disinteresse dei docenti, che insegnavano «*più che altro per il punteggio e per guadagnare qualcosa*»²⁰¹. Tuttavia questo giudizio resta relativo, in quanto «*c'era anche chi ci teneva molto e veniva a scuola con passione. E si notava perché non si limitava a trasmettere solo nozioni scolastiche*»²⁰². Una di queste insegnanti viene ricordata da Iannelli: era una maestra «*bravissima, molto umana e insegnava bene*»²⁰³. C. D. M. inoltre riconosce che la provenienza culturale e le conoscenze degli alunni erano talmente «*esigue*» da non permettere ai maestri di approfondire l'insegnamento. «*Con noi era difficile – afferma – si faceva il necessario*»²⁰⁴. In alcuni corsi il maestro era affiancato da un sindacalista che spiegava «*qualcosa sul mondo del lavoro*»²⁰⁵, offrendo così un insegnamento più vicino agli interessi degli adulti. Tra questi ultimi rientravano anche i diritti e doveri dell'uomo e del cittadino: «*Essendo usciti da una guerra – spiega Iannelli – erano i primi anni in cui c'era la Costituzione e ci interessava sapere. Poi volevamo imparare la matematica per poter fare i conti. Allora serviva quel tipo di cultura; certo era diverso da oggi, non era uno studio molto impegnativo, ma la scuola ci ha saputo dare quello che ci serviva*»²⁰⁶. Occorre considerare infatti che

i soggetti adulti il più delle volte effettuano un ritorno in formazione, con domande e bisogni di formazione quasi sempre urgenti, con riferimento alle loro condizioni socio-culturali e/o affettivo-relazionali. La formazione in età adulta si costruisce di conseguenza sul qui e ora, in risposta a specifici bisogni/domande, predisponendo e sollecitando itinerari cognitivi coinvolgenti in quanto tali anche i livelli affettivo-relazionali lungo cui i soggetti possono sperimentare la necessità/possibilità di cambiare²⁰⁷.

Spesso le scuole popolari hanno ricevuto un giudizio negativo, connesso soprattutto alla scarsità di risorse materiali e alla cattiva organizzazione, ma anche al mancato raggiungimento della finalità perseguita²⁰⁸. Non si può negare tuttavia che l'obiettivo auspicato, ovvero promuovere una formazione integrale dell'uomo a partire in primo luogo dalla trasformazione del suo modo di pensare e di agire e in secondo luogo dalle dinamiche del contesto in cui era immerso, era estremamente distante dai bisogni e dagli interessi immediati degli alunni, collocati in un tempo più che mai presente. Certamente la pedagogia ha il compito di rinnovare la società attraverso progetti utopici e rivolti al futuro, ma essi devono innanzitutto calarsi nella realtà per attraversarla.

Contrapposte sono anche le informazioni inerenti ai materiali e ai testi. Secondo Gramegna e Iannelli toccava agli alunni comprare tutte le risorse necessarie per la scuola e questo ha richiesto loro molti sacrifici²⁰⁹. Antonio Ricci, C. D. M. e M. D. G., al contrario, ricordano che gli alunni acqui-

¹⁹⁹ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

²⁰⁰ Cfr. intervista di Pasquale Gramegna.

²⁰¹ *Ibidem.*

²⁰² *Ibidem.*

²⁰³ Cfr. intervista di Luigi Iannelli.

²⁰⁴ Cfr. intervista di C. D. M.

²⁰⁵ *Ibidem.*

²⁰⁶ Cfr. intervista di Luigi Iannelli.

²⁰⁷ P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 1997, p. 146.

²⁰⁸ Cfr., tra gli altri, I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004; D. Demetrio, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotta all'analfabetismo» (1947-1977)*, Guaraldi Editore, Firenze 1977; L. Mazzocchi, D. Rubinacci, *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, Giuffrè Editore, Milano 1975.

²⁰⁹ Cfr. intervista di Luigi Iannelli.

stavano «solo i quaderni e le penne, quelle con il calamaio, l'inchiostro e il pennino»²¹⁰; i libri li forniva la scuola, perché gli studenti avevano «a stento i soldi per comprare da mangiare»²¹¹. Però «non si potevano portare a casa, dovevano restare sempre in classe. Ne erano pochi, non c'era un libro per ogni alunno»²¹².

Lo studio extrascolastico era ostacolato, dunque, sia dalla mancanza di testi sia dagli impegni professionali. Negli anni Sessanta, però, chi voleva approfondire le sue conoscenze aveva la possibilità di farlo attraverso la televisione. C. D. M. racconta: «Si faceva un programma [...] che si chiamava "Non è mai troppo tardi" e ti spiegava tante cose. Si parlava tanto di questo programma ed era molto seguito, perché la gente analfabeta voleva imparare qualcosa, soprattutto a leggere e a scrivere»²¹³.

Altro aspetto evidenziato dai racconti è la conciliazione dei tempi di studi e di lavoro, punto sul quale ci siamo soffermati più volte in questa sede e che ci ha portato a riflettere sull'enorme difficoltà incontrata dagli alunni nel frequentare la scuola dopo una dura giornata di lavoro. Conclusione, tuttavia, inaspettatamente smentita, seppur in parte, dalle testimonianze degli studenti, le cui parole a riguardo divengono un prezioso esempio formativo.

Dunque, le lezioni si tenevano ogni sera, dal lunedì al sabato²¹⁴, e si concentravano tra le 18.00 e le 20.00 circa²¹⁵. Indubbiamente la frequenza richiedeva un certo sforzo, ma «il desiderio di avere un titolo di studio era più forte della stanchezza»²¹⁶. Vissuta in questo modo la scuola diveniva gioia, mai pesantezza, perché «quando una cosa la fai con piacere non è una fatica, non ci sono difficoltà, anzi è una soddisfazione»²¹⁷. Inoltre gli alunni erano mossi dalla speranza, concetto che assume una forte valenza pedagogica, in quanto tensione motivazionale da cui il soggetto trae la forza e il coraggio per trasformare la propria vita. Si andava a scuola «sempre molto volentieri»²¹⁸ con la speranza che il titolo di studio «potesse servire per il futuro»²¹⁹ – afferma Gramegna – e aggiunge: «quando si è ragazzi si ha una forza sovranaturale»²²⁰ e «non [ci] si stanca mai»²²¹. Opinione, condivisa tra gli intervistati, che riflettono sulle differenze tra l'età adulta e l'età giovanile. Nella prima le preoccupazioni inerenti al lavoro prevalgono e non consentono di affrontare le altre attività con serenità; nella seconda, invece, «non c'è il lavoro ad ostacolare lo studio e non ci sono altri pensieri»²²². Inoltre, secondo M. D. G. nei bambini «la mente è più elastica»²²³.

A partire dagli anni Sessanta, tuttavia, tale paradigma interpretativo entrò in crisi determinando «l'avvio di un ripensamento [...] epistemologico»²²⁴ dell'adulthood. Le neuroscienze, infatti, dimostrarono che «la funzionalità mentale è solo in parte legata all'età o al numero delle cellule neuroniche [...] di cui si dispone, ma piuttosto alla ricchezza delle connessioni tra i suoi miliardi di cellule.

²¹⁰ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

²¹¹ Cfr. intervista di M. D. G.

²¹² Cfr. intervista di C. D. M.

²¹³ *Ibidem.*

²¹⁴ *Ibidem.*

²¹⁵ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

²¹⁶ Cfr. intervista di C. D. M.

²¹⁷ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

²¹⁸ Cfr. intervista di Pasquale Gramegna.

²¹⁹ *Ibidem.*

²²⁰ *Ibidem.*

²²¹ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

²²² Cfr. intervista di M. D. G.

²²³ *Ibidem.*

²²⁴ I. Loidice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, cit., p. 19.

Il funzionamento e la conservazione dei dispositivi cognitivi sono strettamente dipendenti dalla capacità [...] a imparare-a-imparare»²²⁵.

Anche l'idea di Iannelli, secondo la quale durante l'infanzia «*si apprende di più*»²²⁶ si rivela inesatta. Indubbiamente la crescita e l'invecchiamento comportano il «progressivo declino delle capacità fisiche e mentali»²²⁷, a cui tuttavia non consegue una diminuzione delle capacità di apprendimento, piuttosto solo un rallentamento²²⁸ delle stesse.

L'intervista ha dato poi modo ai narratori di riflettere sui vantaggi offerti dalla Scuola popolare e sui cambiamenti che l'istruzione ha apportato nella loro vita. Significative a tal proposito sono le parole di M. D. G: non saper leggere e scrivere per lui «*era come guidare un treno senza patente*»²²⁹, metafora nella quale il *treno* simboleggia la parola e la *patente* la capacità di utilizzarla correttamente. Questa lacuna veniva vissuta con angoscia e imbarazzo perché gli impediva di dialogare serenamente con la gente per il «*timore di sbagliare a parlare*»²³⁰ e di «*fare brutta figura*»²³¹. L'obiettivo dell'intervistato era acquisire la capacità di utilizzare un dono che per natura gli era stato concesso e per quanto banale possa sembrare resta di fondamentale importanza, perché la comunicazione è un'attività vitale per l'uomo. Riuscire a rimuovere tale ostacolo attraverso l'istruzione «è stata una grande emozione»²³², afferma M. D. G., «[la scuola] *mi ha fatto aprire gli occhi ed ero in grado di parlare meglio o di scrivere correttamente una domanda di lavoro*»²³³. Molto concreti anche i vantaggi ottenuti da C. D. M. che grazie alla licenza elementare ha «*avuto la possibilità di partecipare a qualche concorso della Provincia*»²³⁴. Quando gli è stato chiesto di descrivere le emozioni connesse al conseguimento del titolo di studio ha lasciato che a “parlare” fosse proprio quel “pezzo di carta”. Nessuna parola avrebbe saputo rendere giustizia al profondo orgoglio e alla gratitudine espressa nel suo sguardo. Rilevanti anche le riflessioni di Luigi Iannelli: «*Allora con la quinta elementare si poteva accedere ai concorsi. Quindi ero entusiasta di aver conseguito questo titolo [...]. Mi è stato utile anche quel poco di cultura che mi ha offerto la Scuola popolare, sia a livello professionale sia a livello personale*»²³⁵. Emozioni che anche a distanza di tempo restano immutate: «*non sono per niente pentito e ho affrontato gli studi elementari con molto piacere [...]. Ho avuto una vita impegnativa, travagliata però abbastanza soddisfacente*»²³⁶.

Se da un lato i racconti autobiografici si rivelano preziose fonti storiche, in grado di fornirci una conoscenza più approfondita del passato, dall'altro lato rappresentano un'occasione, per coloro che si raccontano, di ridefinire il significato degli eventi della propria vita da una prospettiva diversa²³⁷. Nel caso di Iannelli la narrazione ha confermato, se non addirittura arricchito, il senso delle esperienze e delle scelte compiute in passato e ciò diviene maggiormente significativo alla luce della sua recente scomparsa. Accettare con serenità la propria vita e sentire che essa ha avuto un senso è «una

²²⁵ F. Frabboni, *Un capitale da non disperdere: la terza età*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (a cura di), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 26.

²²⁶ Cfr. intervista di Luigi Iannelli.

²²⁷ M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L'anziano e l'educazione permanente*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (a cura di), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, cit., p. 65.

²²⁸ Ivi, p. 66.

²²⁹ Cfr. intervista di M. D. G.

²³⁰ *Ibidem*.

²³¹ *Ibidem*.

²³² *Ibidem*.

²³³ *Ibidem*.

²³⁴ Cfr. intervista di C. D. M.

²³⁵ Cfr. intervista di Luigi Iannelli.

²³⁶ *Ibidem*.

²³⁷ Cfr. M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L'anziano e l'educazione permanente*, cit., p. 84.

possibilità laica e mondana di salvezza»²³⁸ perché si connette alla consapevolezza di poter lasciare un'impronta positiva di sé alle generazioni future. Pertanto, nell'età senile, più che in ogni altra stagione della vita, la narrazione acquista un potere catartico e curativo nella misura in cui riesce a produrre il «superamento delle recriminazioni a favore dell'accettazione della propria avventura»²³⁹.

Se per alcuni la Scuola popolare si è rivelata utile al proprio futuro, per altri ha rappresentato un'esperienza superflua che ha fornito ben pochi benefici. D. F. dichiara che l'istruzione gli ha permesso semplicemente di leggere un po' meglio e di conoscere qualcosa in più²⁴⁰, ma non gli ha cambiato la vita. Lo stesso vale per A. Z., che ha trovato lavoro per merito di un amico, non grazie al titolo di studio. Molto più dure sono le parole di Gramegna: «*il corso di Scuola popolare non è servito a niente*»²⁴¹. È opportuno sottolineare che nel suo caso si trattava di un corso di tipo C, finalizzato semplicemente all'aggiornamento delle proprie conoscenze, non al conseguimento di un vero e proprio titolo. Questo corso rilasciava soltanto un certificato di studi, nel quale Pasquale aveva comunque risposto molte speranze, alimentate dal forte desiderio di trasformare le sue condizioni di indigenza. Tuttavia quando la «passione per lo studio [nasce] da sé è così forte da non lasciarsi abbattere»²⁴² e fu proprio grazie al suo amore per la scuola che Pasquale riuscì a superare la delusione e a trovare la forza di proseguire gli studi fino al conseguimento della licenza media che, presentata successivamente alla società per cui lavorava, gli ha permesso di prendere la qualifica di autista. La storia di Antonio Ricci, infine, ha dato spazio ad una riflessione interessante, in quanto le sue parole celano dei sentimenti contrastanti nei confronti dell'istruzione, maturati sulla base di diverse esperienze ad essa connesse. Vediamo, infatti, che quando l'istruzione viene accostata alla scuola assume, nella visione di Ricci, un valore negativo:

*[La scuola] avrebbe dovuto insegnarci i diritti e i doveri, invece fin dalla prima elementare sai cosa ci insegnavano? A marciare, a fare i soldati e a sparare per Mussolini. Anche alla scuola serale la priorità era abbassare il livello di analfabetismo, infatti c'era molta gente che non sapeva nemmeno fare la propria firma. E anche oggi la scuola non riesce a dare ai ragazzi ciò di cui hanno veramente bisogno. Dopo tanti anni di studio, dopo aver preso una laurea un ragazzo non sa cosa deve fare e si trova senza lavoro*²⁴³.

Al contrario, quando l'istruzione viene accostata alla vita acquista un valore positivo: «*Al militare ho imparato qualcosa in più: lì c'era un ragazzo che insegnava e io mi sono sempre iscritto ai corsi serali che organizzavano, mi è sempre piaciuto imparare e lì ho imparato tante cose che a scuola invece non mi hanno mai insegnato*»²⁴⁴.

Differenti esperienze, dunque, che lo portano a tale conclusione: «*Devo ammettere che la vita pratica e l'esperienza mi hanno insegnato di più della scuola*»²⁴⁵. Alla luce della riflessione appena illustrata l'apparente ostilità che questa frase esprime nei confronti dell'istruzione si trasforma in un sentimento di sfiducia che non si estende al mondo della cultura in generale, ma resta circoscritto

²³⁸ Ivi, p. 86.

²³⁹ Ivi, p. 84.

²⁴⁰ Cfr. intervista di D. F.

²⁴¹ Cfr. intervista di Pasquale Gramegna.

²⁴² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 53.

²⁴³ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ibidem*.

all'ambiente-scuola. Opinione che di fatto non può essere contraddetta se consideriamo il periodo storico a cui fa riferimento il racconto. Il primo contatto di Ricci con l'istituzione scolastica si colloca nei primi anni Quaranta, in piena epoca fascista, quando «la scuola elementare [...] si allineò compatta alle direttive del regime»²⁴⁶ perdendo la sua funzione emancipatrice e democratica. Divenne quindi uno strumento teso al consenso, passivo e attivo, del popolo, ottenuto anche attraverso il contributo della religione. Quest'ultima, non a caso, nel racconto di Ricci assume le stesse caratteristiche negative della scuola: «Avevamo uno zio prete; eravamo dieci nipoti ma lui non ha insegnato a nessuno di noi a fare la propria firma. Infatti io dico che la religione ha portato l'ignoranza. Loro sono stati sempre i primi a volere il popolo ignorante»²⁴⁷.

Il secondo contatto di Antonio Ricci con la scuola avvenne nel 1947-1948; era il primo anno di istituzione dei corsi popolari e dato l'elevato numero di analfabeti l'insegnamento non poteva che ridursi alla semplice alfabetizzazione. Al contrario della maggior parte degli iscritti, Ricci sapeva già leggere e scrivere e inoltre, lavorando presso l'azienda di famiglia, non era neanche interessato al titolo di studio; cercava piuttosto di ottenere maggiori conoscenze e competenze ed evidentemente tale aspettativa fu disattesa. Deluso ben due volte dalla scuola, prima da bambino poi da adulto, ha deciso di non proseguire gli studi e di dedicarsi totalmente al suo lavoro, oggi ceduto, con un pizzico di amarezza e nostalgia, al figlio: «Ho fatto l'imprenditore agricolo fino allo scorso anno. Ora ho ottantadue anni e devo assistere mia moglie che non sta bene e ho ceduto l'attività a mio figlio, così è finita la mia storia da imprenditore. Ad un certo punto bisogna lasciare il lavoro e cedere il proprio posto a qualcun altro. Vedremo i risultati come saranno»²⁴⁸.

Dei sette intervistati solo tre hanno proseguito gli studi²⁴⁹, che tuttavia non vanno oltre la licenza media.

Con Michele Corsi va detto che «educare è insegnare [...] a raggiungere i traguardi dell'esistenza, anche quelli più comuni e materiali»²⁵⁰. Tali sono quelli dei sette ex alunni ma, considerato il periodo storico e le esperienze vissute, essi costituiscono un importante «passo avanti»²⁵¹ da cui oggi dobbiamo trarre un insegnamento prezioso. Gli intervistati hanno saputo reagire con grande umiltà ad una situazione critica e drammatica che ha negato loro l'innocenza e la spensieratezza dell'infanzia e li ha catapultati prematuramente e bruscamente in un mondo adulto a cui si sono dovuti adattare con coraggio. Una volta cresciuti, però, non si sono limitati a rimpiangere ciò che avevano perduto, ma l'hanno cercato, rincorso e ri-conquistato nonostante la meta da raggiungere richiedesse grandi sacrifici. Hanno imparato ad affrontare e a superare gli ostacoli e col tempo a trasformarli in risorse.

Oggi più che mai la società ci pone sfide difficili e complesse di fronte alla quali è semplice arrendersi e scoraggiarsi, di fronte alle quali rinunciare ai nostri obiettivi a volte può sembrare la scelta più facile, pertanto storie come queste vanno recuperate e portate alla luce affinché diventino un esempio da cui trarre la forza di reagire alle avversità con perseveranza e di recuperare i sogni anche quando sembrano perduti. Tutto ciò nella consapevolezza che “non è mai troppo tardi” per realizzarli.

²⁴⁶ D. Veneruso, *L'Italia fascista (1922-1945)*, Il Mulino, Bologna 1981, p. 126.

²⁴⁷ Cfr. intervista di Antonio Ricci.

²⁴⁸ *Ibidem*.

²⁴⁹ Pasquale Gramegna, D. F. e C. D. M. conseguirono la licenza media tramite i corsi della 150 ore.

²⁵⁰ M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, cit., p. 243.

²⁵¹ Cfr. intervista di D. F.

Capitolo V

Dall'alfabetizzazione all'educazione permanente. L'Università della Terza Età

«La vita è come una stoffa ricamata della quale ciascuno nella propria metà dell'esistenza può osservare il diritto, nella seconda invece il rovescio; quest'ultimo non è così bello, ma più istruttivo, perché ci fa vedere l'intreccio dei fili».

Arthur Schopenhauer

1. L'educazione. Necessità o scelta?

Nel corso della storia l'educazione degli adulti è andata progressivamente evolvendosi. Se inizialmente essa nacque «per ragioni democratiche e di emancipazione delle classi più sfruttate e subalterne»¹, col tempo è divenuta una strategia per vivere meglio e una risorsa indispensabile per l'uomo durante la sua intera esistenza.

Dal periodo in cui è stata istituita la Scuola popolare ad oggi, infatti, l'educazione degli adulti ha assunto un volto completamente nuovo. Inserita nella più ampia categoria dell'«educazione permanente» essa non ha più solo carattere di necessità e non è più connessa unicamente al sistema scolastico, ma diviene una vera e propria scelta, «un atteggiamento nei confronti della vita [...] che si configura nella disponibilità sempre operante dell'individuo nei confronti del proprio perfezionamento culturale e della società nel fornire strutture sempre disponibili alla crescita dell'individuo e dei gruppi sociali»². Pertanto si colloca in una pluralità di contesti formativi e si rivolge ad individui di tutte le età. In tal senso l'educazione permanente diviene uno strumento emancipativo che va in direzione di progresso e che è finalizzato all'acquisizione di un benessere globale e integrale della persona, che sarà in grado non solo di partecipare in maniera attiva e consapevole alla vita sociale, politica e culturale del Paese, ma saprà anche gestire in maniera efficace e resiliente la propria vita. Nella misura in cui, tuttavia, si vuole superare una concezione puramente funzionalista dell'apprendimento, secondo la quale quest'ultimo è inteso solo come un mezzo per raggiungere un determinato scopo, un'attenzione particolare va posta all'educazione in età senile. Infatti, «l'utopico slancio pedagogico dell'educazione permanente mostra la sua carica 'eversiva' proprio dove sembra non sia possibile intervenire, dove l'idea di progettualità pedagogico-esistenziale perde consistenza, ossia durante la vecchiaia»³.

Se nel vecchio modello a parabola dello sviluppo umano la vecchiaia si caratterizzava come un periodo involutivo, nel quale l'educazione perdeva la sua funzione di preparazione alla vita futura, oggi l'età senile riacquista valore e si erge come una fase caratterizzata da limiti, ma ricca anche di potenzialità e di progettualità e in grado di offrire all'individuo opportunità per ripensarsi, per ritrovare se stesso e per realizzare sogni e progetti che per vari motivi erano stati messi da parte. Nell'ultima stagione della vita, dunque, l'educazione permanente acquista un valore profondamente

¹ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma 1998, p. 17.

² A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, Edizioni Studium, Roma 1976, p. 81.

³ A. M. Volpicella, *Gli anziani oggi: ri-pensare le vecchieie*, in Id. (a cura di), *Ri-pensare le vecchieie*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 7-8.

significativo poiché diviene essa stessa uno scopo «che fa tutt'uno con un'esistenza capace di serbare fino all'ultimo il proprio significato umano»⁴.

Una società capace di investire sull'educazione in età senile risponde inoltre ad un duplice obiettivo in quanto da una lato contrasta l'emarginazione sociale a cui l'anziano spesso è esposto, promuovendo il suo benessere psico-fisico e allo stesso tempo un'elevata qualità di vita; dall'altro lato interviene anche a favore dell'educazione dei più giovani. L'anziano, infatti, svolge un ruolo fortemente educativo nei confronti delle nuove generazioni in quanto «è capace di creare una continuità di valori e di insegnamenti tra passato, presente e futuro»⁵. Sergio Tramma sottolinea che «aver vissuto più degli altri [...] significa [...] aver accumulato più degli altri esperienze e una quantità maggiore di quel sapere [...] in grado di [...] fornire le coordinate per orientare la vita delle comunità e degli individui»⁶. E ancora, gli anziani di oggi sono coloro che hanno vissuto le più importanti trasformazioni sociali del Novecento e in quanto tali sono preziosi custodi di memoria, detentori di una storia che va recuperata e trasmessa ai giovani, poiché una «società che ignora il passato rischia di ripeterne più facilmente gli errori»⁷. Pertanto se non si valorizzano le risorse degli anziani si rischia di privare i giovani di un'eredità storico-culturale essenziale per la loro formazione e di un patrimonio culturale fondamentale da cui partire per produrre nuove conoscenze.

Tra i servizi tesi a promuovere l'educazione permanente e l'invecchiamento attivo spiccano le Università della Terza Età. Esse si ergono come associazioni «dichiaratamente orientate alla realizzazione di attività formative [...] e si pongono l'obiettivo di promuovere la diffusione della cultura, favorire l'inserimento delle persone anziane nella vita socioculturale delle comunità in cui risiedono e offrire risposte adeguate ai fabbisogni educativi e formativi dei cittadini»⁸. Hanno un carattere estremamente sociale, pertanto rientrano nella rete composta da tutte quelle agenzie culturali poste a servizio della realtà territoriale. Si rivolgono generalmente agli anziani, ma sono aperte anche a persone più giovani interessate ai corsi e alle attività realizzate. Queste ultime toccano un'ampia gamma di tematiche come la letteratura, la medicina, la religione, la storia, la psicologia, il ballo, il canto, il teatro, la pittura, l'attività motoria, ecc. e in questo modo rispondono alle esigenze e agli interessi di ogni iscritto, che è libero di frequentare i corsi per lui più soddisfacenti. L'attività didattica, articolata in lezioni frontali e laboratoriali, viene completata e arricchita da seminari, convegni, manifestazioni, visite guidate, viaggi e momenti di incontro conviviali che favoriscono la socializzazione tra i membri e allo stesso tempo accrescono la loro cultura. Caratterizzandosi come libere associazioni non possono essere accostate alle comuni università in quanto la frequenza non è obbligatoria, i partecipanti non sono vincolati da obblighi di natura economica, a parte una esigua quota associativa, il servizio offerto dai docenti è del tutto volontario e non viene rilasciato alcun titolo di studio certificabile.

La prima Università della Terza Età italiana nasce a Torino nel 1975 e ancora oggi coordina a livello nazionale tutte le altre, ormai ampiamente diffuse sull'intero territorio italiano. Tre sono le federazioni italiane delle Università della Terza Età: la Federuni, l'Unitre e la Auser.

⁴ M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L'anziano e l'educazione permanente*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (a cura di), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 67.

⁵ M. C. Rossiello, A. G. Di Giovine, *L'anziano è "l'altro da sé"*, in A. M. Volpicella, *Ri-pensare le vecchie*, cit., p. 94.

⁶ S. Tramma, *Inventare la vecchiaia*, Meltemi, Roma 2000, p. 51.

⁷ A. M. Volpicella, *Senso e valore della vecchiaia*, in Id. (a cura di), *Ri-pensare le vecchie*, cit., p. 135.

⁸ E. Luppi, *Pedagogia e terza età* (2004), Carocci, Roma 2008, p. 74.

La Federuni, Federazione Italiana tra le Università della Terza Età, nasce nel 1982, su proposta delle Università della Terza Età e del Tempo Libero di Trento e Vicenza. Nel 1985 la Federazione insieme all'Unitre elaborò un documento «nel quale si precisa il carattere pedagogico, didattico, organizzativo e culturale dell'Unitre e il carattere rappresentativo della Federuni. Il documento non viene sottoscritto dalla Presidenza dell'Unitre e, così, da allora si creano due organismi paralleli»⁹: l'Unitre e la Federuni. Quest'ultima, oltre a supportare le sedi federate è tesa anche ad offrire approfondimenti culturali, pertanto organizza numerosi congressi incentrati sull'educazione permanente, sugli studi scientifici relativi alla condizione degli anziani e al loro ruolo sociale¹⁰.

L'Auser, associazione di volontariato e promozione sociale, nasce nel 1989 per iniziativa della CGIL e del Sindacato dei pensionati Spi-Cgil ed è impegnata a combattere ogni forma di emarginazione sociale, a promuovere la diffusione della cultura in qualsiasi età, a favorire l'invecchiamento attivo e il ruolo degli anziani nella società, a sviluppare incontri e scambi intergenerazionali¹¹. In particolare si pone come obiettivi di trasmettere la «memoria, la conoscenza e la valorizzazione delle risorse locali e comunitarie, lo sviluppo della cultura, delle relazioni e della cittadinanza attiva e sociale»¹².

2. Il sostegno della Regione Puglia alle Università della Terza Età

Nel 2002, per opera dell'allora Presidente della Regione Puglia Raffaele Fitto, è stata promulgata una legge volta a promuovere «interventi di sostegno alle attività svolte dalle Università popolari e della terza età»¹³. Si tratta della legge del 26 luglio 2002, n. 14, a cui fa seguito il Regolamento regionale del 25 novembre 2004, n. 8, «per la concessione di contributi a sostegno delle attività svolte dalle Università Popolari e della Terza Età»¹⁴, in attuazione del disegno di legge.

L'intervento legislativo si compone di dieci articoli che stabiliscono i requisiti necessari affinché ogni Unitre possa ricevere contributi a sostegno delle proprie attività, nonché la natura e la modalità di erogazione degli stessi contributi.

Art. 1 (Finalità)

1. La Regione Puglia riconosce alle Università popolari e della terza età, comunque denominate, un ruolo di particolare rilevanza per la più ampia diffusione della cultura e della tradizione, per il pieno sviluppo della personalità dei cittadini pugliesi adulti e anziani, per il loro inserimento nella vita socio-culturale delle comunità in cui risiedono favorendone l'interazione intergenerazionale e ogni forma di espressione e socializzazione.

2. Si definiscono Università popolari e della terza età gli enti, le associazioni e le istituzioni a carattere volontaristico e che non perseguono scopi di lucro, che si danno un ordinamento autonomo mediante propri statuti o regolamenti, che hanno autonomia gestionale, organizzativa, finanziaria e contabile e che hanno come finalità quella della promozione culturale rivolta alle persone adulte e anziane.

Art. 2 (Forme di sostegno)

1. Per l'organizzazione e lo sviluppo della propria attività le Università popolari e della terza età di cui all'articolo 1 possono ricevere contributi volontari pubblici e privati e usufruire di supporti forniti dalla Regione,

⁹ A. M. Volpicella, *L'invecchiamento attivo per una Pedagogia della solidarietà intergenerazionale*, in Id. (a cura di), *Ri-pensare le vecchie*, cit. p. 118.

¹⁰ Ivi, pp. 118-120.

¹¹ <http://www1.auser.it/chi-siamo/> consultato il 10-10-2016.

¹² A. M. Volpicella, *L'invecchiamento attivo per una Pedagogia della solidarietà intergenerazionale*, cit., p. 120.

¹³ Legge 26 luglio 2002, n. 14, in:

http://www.regione.puglia.it/burp_doc/pdf/xxxiii/bur-096.pdf consultato il 10-07-2016.

¹⁴ Regolamento regionale 25 novembre 2004, n. 8, in:

http://www.regione.puglia.it/burp_doc/pdf/xxxv/bur-142.pdf consultato il 10-07-2016.

dagli enti locali e dalle Comunità Montane. Tali supporti consistono: a) nella concessione in comodato gratuito di sedi e attrezzature; b) nella concessione di contributi finanziari.

Art. 3 (Soggetti beneficiari)

1. La regione può erogare contributi a favore delle Università popolari e della terza età di cui all'articolo 1.
2. Per accedere ai contributi regionali previsti dalla presente legge i soggetti interessati devono: a) avere la sede associativa nel territorio regionale; b) essere regolarmente costituiti come associazioni o enti culturali con statuti e regolamenti che sanciscano e disciplinino le condizioni e le finalità di cui all'articolo 1, ovvero siano strutture operative di enti culturali, giuridicamente riconosciuti, che operano nel settore con caratteristiche di universalità per iniziative e metodi; c) operare senza fini di lucro e perseguire finalità esclusivamente culturali nell'interesse della generalità dei cittadini; d) svolgere già da almeno due anni una regolare attività, costituita da cicli di lezioni, seminari, laboratori, corsi e attività parallele della durata complessiva annua di almeno centocinquanta ore; e) disporre di strutture idonee allo svolgimento delle attività.
3. La Regione istituisce apposito Albo delle Università popolari e della terza età, comunque denominate, e verifica periodicamente il permanere dei requisiti di cui al comma 1 validi per l'iscrizione all'Albo.

Art. 4 (Attività didattica e culturale)

1. I corsi promossi dalle Università popolari e della terza età devono prevedere cicli di lezioni, seminari e laboratori nei limiti previsti dall'articolo 3, comma 1, lettera d).
2. I suddetti corsi possono prevedere anche la realizzazione di altre attività culturali collegate o collaterali con le seguenti finalità: a) socializzazione e valorizzazione del tempo libero; b) sviluppo della formazione permanente per il confronto tra culture generazionali diverse; c) studio della realtà storica, socio-economica e artistico-monumentale della Puglia; d) sensibilizzazione socio-culturale del territorio per una maggiore integrazione sociale degli anziani e delle persone adulte nel rapporto intergenerazionale.
3. I docenti delle materie scientifiche, storiche e letterarie devono essere in possesso di laurea attinente l'argomento dei rispettivi corsi. I docenti di materie tecniche devono essere professionisti laureati del settore e/o aver maturato esperienze specifiche nel settore stesso. Per le materie concernenti le attività a carattere ricreativo e associativo può essere prevista la figura di un docente esperto nella conduzione delle attività promosse.

Art. 5 (Accesso e partecipazione ai corsi)

1. L'iscrizione e la frequenza dei corsi delle Università popolari e della terza età sono libere e senza alcuna distinzione di razza, religione, appartenenza politica e condizione fisica e sociale.
2. L'accesso e la partecipazione ai corsi e alle varie attività collegate e collaterali sono liberi e gratuiti, fatto salvo il versamento della quota individuale di iscrizione. A fronte di particolari situazioni di bisogno, i regolamenti delle Università possono prevedere e disporre esenzioni totali o parziali della quota di iscrizione.
3. Per l'accesso e la partecipazione ai corsi non è necessario il possesso di alcun titolo di studio.
4. Al termine dell'anno accademico, le Università popolari e della terza età possono rilasciare un attestato di frequenza ai corsi che non può comunque assumere valore legale.

Art. 6 (Ammissione ai contributi regionali)

1. I contributi previsti dalla presente legge sono erogati sulla base di domande da presentare alla Giunta regionale entro il 30 giugno di ogni anno e corredate di: a) programma dettagliato delle iniziative previste con la corrispondente relazione di spesa; b) relazione sulle attività svolte nell'anno accademico precedente, corredata di copia dei programmi, delle dispense e dei sussidi didattici eventualmente prodotti e contenente la documentazione relativa ai corsi svolti e alla frequenza di ciascun corso; c) consuntivo finanziario; d) indicazione delle rette individuali dei frequentanti; e) indicazione delle strutture organizzative, ivi compreso l'elenco delle cariche sociali; f) indicazione dei contributi pubblici e privati eventualmente concessi per le medesime iniziative.

Art. 7 (Natura dei contributi)

1. I contributi di cui all'articolo 3 sono concessi a parziale copertura dei costi nelle seguenti misure: a) fino al 50 per cento della spesa ritenuta ammissibile per le docenze e le attività integrative connesse alle materie dei corsi, limitatamente al rimborso spese; b) fino al 50 per cento della spesa ritenuta ammissibile per la pubblicazione dei programmi, delle dispense e di altro materiale didattico; c) fino al 50 per cento delle spese di affitto, manutenzione, attrezzatura e arredamento delle sedi di attività.

Art. 8 (Destinazione dei contributi)

1. La Giunta regionale approva con propria deliberazione il piano di riparto dei contributi tra i soggetti beneficiari e l'erogazione degli stessi, che sono vincolati alla realizzazione dei programmi per cui sono stati assegnati, non possono essere utilizzati per finalità diverse e sono a parziale copertura dei costi preventivati.

2. In caso di mancata o parziale attuazione dei programmi finanziati, o di destinazione dei fondi diversa da quella per cui è stato assegnato il contributo, la Giunta regionale provvede al recupero totale o parziale del contributo stesso.

Art. 9 (Norma transitoria)

1. In sede di prima applicazione le domande di contributo di cui all'articolo 6 devono essere presentate entro il termine di trenta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge.

Art. 10 (Norma finanziaria)

1. Agli oneri rivenienti dalla applicazione della presente legge, per l'esercizio finanziario 2002, si provvede mediante riduzione pari ad euro 51.642,00 della autorizzazione di spesa di cui al cap. 4910, approvata con legge regionale 21 maggio 2002 n. 7, da iscriversi in termini di competenza e cassa alla unità previsionale di base 6.1, capitolo di nuova istituzione epigrafato "Interventi a sostegno delle attività svolte dalle Università popolari e della terza età".

2. Per gli esercizi finanziari futuri, si provvederà in sede di approvazione dei corrispondenti bilanci di previsione¹⁵.

Tale disegno legislativo rappresenta una prova concreta della forte valenza assunta dalle Unitre, le quali «non nascono solamente per soddisfare e rispondere ad un bisogno di colmare del tempo»¹⁶, ma costituiscono dei veri e propri punti di riferimento per la popolazione adulta e anziana e per la società tutta, tanto da essere tutelate dalla legge.

L'art. 1 riassume efficacemente le principali caratteristiche di questa nobile iniziativa, attenta a molteplici esigenze individuali e collettive, tra cui la necessità di mantenere un aggiornamento culturale costante e continuo, di contrastare l'isolamento e l'emarginazione che colpisce gli individui della terza età attraverso il loro coinvolgimento nella vita socio-culturale della comunità di appartenenza, di partecipare a preziosi scambi intergenerazionali e, infine, di valorizzare la memoria e la tradizione del proprio territorio, di cui l'anziano, più di chiunque altro, è custode.

A favore della legge si sono espresse alcune autorità pubbliche, tra cui Angelo Cera, allora Assessore alla Pubblica Istruzione, che afferma:

Le Università Popolari e della Terza Età presenti sul territorio regionale [...] rappresentano un fenomeno di aggregazione sociale, culturale, morale, di educazione permanente.

Sull'intero territorio pugliese non si può trovare un altro fenomeno culturale con le stesse caratteristiche di spontaneità, di genuinità, di creatività, di moralità, di crescita in comunione.

In un momento storico e sociale, in cui troppo spesso viene ritenuto fondamentale il benessere materiale e tutto si misura con il metro del possesso e del consumismo, le U.T.E. dimostrano che esiste ancora un forte tessuto sociale ricco di sani principi; dimostrano che vi sono persone che vogliono continuare ad incontrarsi, a frequentarsi, a discutere, a valutare il mondo nella sua vera essenza, senza alcun interesse materiale, con chiara e cristallina coerenza, con la sola volontà di apprendere dagli altri e di comunicare agli altri le proprie esperienze, per vivere serenamente, moralmente, cristianamente, la quotidianità.

Non è imprudente affermare che nella società dei consumi le U.T.E. sono un punto di riferimento sociale e un fenomeno morale, impegnate nella difesa dei valori fondamentali dell'uomo, per dimostrare l'importanza della solidarietà, della onestà, del rispetto tra le generazioni.

Le U.T.E. rappresentano il proseguire della tradizione del dialogo tra le generazioni, quel dialogo che [...] per molti secoli avveniva con serenità e quotidianità e rappresentava la forza della saggezza e della tradizione rafforzando le radici morali e culturali del proprio Paese.

L'integrazione culturale ed il recupero delle tradizioni è, poi, la linfa vitale delle U.T.E.

Negli incontri avuti con le U.T.E. ho verificato un grande fermento culturale, una partecipazione ampia e interessata, un livello culturale medio-alto, la voglia di sapere, di conoscere, di aggiornarsi nelle varie discipline, ma soprattutto, DI CONFRONTARSI, di proseguire nell'eterna ricerca della verità e della conoscenza.

¹⁵ Legge 26 luglio 2002, n. 14, cit.

¹⁶ A. M. Volpicella, *L'invecchiamento attivo per una Pedagogia della solidarietà intergenerazionale*, cit., p. 117.

Le Università Popolari e della Terza Età rappresentano, nella loro tipicità, il futuro della cultura e della società pugliese.

A giusta ragione la Regione guarda con interesse alle U.T.E. per incentivare l'educazione permanente sul proprio territorio e per offrire servizi culturali ai propri cittadini, giacché esse danno ampie garanzie di un corretto utilizzo dei contributi concessi dalla Regione Puglia e di operare in sintonia con la sua programmazione culturale e le sue finalità¹⁷.

Dalle parole di Angelo Cerca emerge l'idea di vecchiaia come *continuum*. Diventare anziani, infatti, significa affacciarsi ad un'età della vita in cui è possibile continuare a vivere¹⁸ e soprattutto continuare a crescere attraverso esperienze di confronto e di apprendimento condiviso. Queste ultime devono essere garantite da interventi formativi capaci di investire sulla totalità della vita¹⁹, promuovendo un'educazione permanente che sappia contrastare qualsiasi forma di emarginazione sociale e rispondere in maniera adeguata alle esigenze di ogni individuo. «Non si parlerà più della vecchiaia in termini negativi se si realizza un'etica centrata sulla persona e questo è possibile solo se ci si avvicina all'anziano considerando anche la sfera emozionale, psicologica, culturale e sociale in cui è coinvolto»²⁰. Per questo motivo le Unitre offrono una molteplicità di attività che si connettono sia all'ambito propriamente culturale sia a quello sociale, artistico e morale.

Rilevante anche il commento di Tiziana Di Cosmo, responsabile del procedimento UTE:

Gli studi scolastici [...] presentano l'inconveniente di piegare l'apprendimento a risultati pratici, ridimensionando il piacere della conoscenza [...]. Tuttavia nel corso della nostra esistenza, noi tutti continuiamo a tendere a quel desiderio di conoscere e di sapere, rinviando al tempo libero e al periodo di pensionamento sogni e progetti. Ed ecco che entra in gioco l'Università della Terza Età. Essa [...] è la struttura che maggiormente propizia quell'innato desiderio dell'uomo di conoscere. Un desiderio [...] che ci apre a nuovi piacevoli orizzonti del sapere. Ogni nozione [...] acquisita contribuisce ad allargare la mente e l'intelletto. È questo il momento in cui la vita si presenta in tutto il suo fascino [...]. Le Università della Terza Età [...] grazie alla essenziale funzione sociale che sono chiamate a svolgere, ci permettono di guardare al nostro futuro con più serenità²¹.

L'Unitre, dunque, fornisce all'individuo la possibilità di scoprire e ri-scoprire il gusto della cultura. L'anziano non si pone finalità né si aspetta ricadute immediate dal proprio apprendimento, ma è orientato ad imparare per il puro piacere di apprendere²² ed è per questo motivo che, oltre ad approfondire tematiche note, spesso predilige corsi incentrati su discipline nuove delle quali non è a conoscenza.

L'intervento legislativo, come già anticipato, viene disciplinato dal Regolamento regionale 25 novembre 2004, n. 8, che ribadisce i termini, i criteri, i requisiti e le modalità per la concessione o l'eventuale revoca dei contributi. Poiché sostanzialmente il regolamento riprende la legge del 2002 ci soffermiamo solo su uno dei requisiti richiesti alle Unitre, ovvero l'iscrizione all'Albo delle Università popolari e della terza età, la cui istituzione rappresenta un valore aggiunto in quanto consente di accreditare e monitorare le attività delle Unitre.

¹⁷ Intervento di A. Cera, citato in A. Augiuli, T. Di Cosmo, M. Vitale (a cura di), *Gli orizzonti dell'apprendimento. Le Università della Terza Età*, S.c.e., S.l.e., S.d., pp. 7-8.

¹⁸ Cfr. S. Tramma, *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi, Roma 2003.

¹⁹ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1994.

²⁰ M. C. Rossiello, A. G. Di Giovine, *L'anziano è "l'altro da sé"*, cit., p. 96.

²¹ Intervento di T. Di Cosmo, citato in A. Augiuli, T. Di Cosmo, M. Vitale (a cura di), *Gli orizzonti dell'apprendimento. Le Università della Terza Età*, cit., pp. 41-42.

²² Cfr. E. Luppi, *Pedagogia e terza età*, cit.

Di fatto l'iscrizione all'Albo se da una parte comporta precisi obblighi e doveri, dall'altra parte offre cospicui vantaggi poiché assicura alle Unitre un riconoscimento legislativo e, dissuadendo da ogni forma di comportamento scorretto, ne garantisce il buon operato.

In Puglia più di cinquanta Università della Terza Età risultano iscritte all'Albo e dal 2004 tra queste rientra anche l'Unitre della città di Lucera, che verrà presentata in questa sede.



Figura 1: attestato di iscrizione all'Albo Regionale delle U.T.E. conferito all'Unitre della città di Lucera.

3. L'Università della Terza Età di Lucera

La scelta di analizzare tale servizio, con particolare riferimento alla città di Lucera, muove dalla necessità di entrare direttamente al suo interno per comprenderne in maniera più approfondita le finalità e il funzionamento, nonché dalla volontà di dare rilievo ad una realtà territoriale poco nota che arricchisce enormemente l'intera comunità.

Si è trattato di una ricerca condotta principalmente sul campo, attraverso l'osservazione e la partecipazione ai corsi e alle attività dell'Associazione. L'indagine si è svolta nel corso di cinque mesi, da gennaio a maggio 2016, e si è arricchita di testimonianze dirette. Queste ultime sono state raccolte mediante interviste precedentemente costruite in forma semi-strutturata in base ai fini della ricerca. Si è preferito utilizzare l'intervista narrativa piuttosto che quella autobiografica in quanto lo scopo era raccogliere solo la parte relativa al fenomeno studiato. Le interviste sono state somministrate al Presidente dell'Unitre, a tutti i quindici docenti e a sette corsisti che hanno offerto la propria disponibilità a collaborare.

3.1. *L'Unitre di Lucera. Statuto e Regolamento*

L'Università della Terza Età di Lucera venne istituita il 24 ottobre 1991.

Lo Statuto attualmente in vigore, redatto nel 1991 e poi rivisto e ampliato nel 2007, si compone di 22 articoli che stabiliscono le caratteristiche, le finalità, i componenti e le norme dell'Associazione.

L'art. 1 recita:

È costituita la Sede Locale dell'UNITRE di Lucera (FG), Associazione di promozione sociale e culturale senza scopo di lucro, basata sul volontariato e aderente all'Associazione Nazionale delle Università della Terza Età, avente sede in Torino in Corso Francia n. 5, istituita con atto costitutivo a rogito del dott. Francesco Di Bitonto, notaio in Lucera (Rep. 37.300-Racc. 16.4.16) in data 24/10/1991 e registrato in Lucera in data 4/11/1991 n. 133. L'Associazione locale assume la denominazione "Università della Terza Età – sede di Lucera, siglabile UNITRE, Università delle Tre Età, con sede legale in LUCERA alla Via IV Novembre n. 8²³.

Si evince subito il carattere "socio-culturale" dell'Associazione, impegnata non solo a promuovere il costante aggiornamento culturale dei corsisti, ma anche ad aprirsi al territorio per favorire la socializzazione e la partecipazione attiva dei membri alla vita della comunità di appartenenza.

Tre le finalità principali dell'Unitre di Lucera, elencate nell'art. 3 dello Statuto:

- a) educare, formare, informare, fare prevenzione nell'ottica di una educazione permanente, ricorrente e rinnovata e di un invecchiamento attivo; promuovere la ricerca, aprirsi al sociale ed al territorio, operare un confronto ed una sintesi tra le culture delle precedenti generazioni e quella attuale al fine di realizzare una "Accademia di Umanità" che evidenzi "l'Essere oltre che il Sapere".
- b) Contribuire alla promozione culturale e sociale degli Associati mediante l'attivazione di incontri, corsi e laboratori su argomenti specifici e la realizzazione di altre attività affini predisponendo ed attuando iniziative concrete.
- c) Promuovere, sostenere ed attuare studi, ricerche ed altre iniziative culturali e sociali per realizzare un aggiornamento permanente e ricorrente degli Associati e per il confronto fra le culture generazionali diverse²⁴.

²³ Associazione nazionale delle Università della Terza Età, Unitre, Statuto della sede locale di Lucera approvato l'8 gennaio 2007.

²⁴ *Ibidem*.

Gli elementi fondamentali su cui viene posto l'accento sono l'*educazione permanente*, l'*invecchiamento attivo*, la *partecipazione attiva alla vita sociale*, l'*incontro intergenerazionale*.

Dunque, l'*educazione permanente*, intesa come «l'organizzazione sociale dei processi di apprendimento in vista di uno sviluppo personale esteso all'intera esistenza»²⁵, rappresenta una risorsa primaria che consente agli individui di tutte le età di vivere meglio. «La pienezza della vita – afferma Massimo Baldacci – risulta connessa a un processo educativo continuo, tale da fare della vita un processo di permanente espansione dell'essere umano»²⁶. La capacità di apprendere, dunque, va coltivata fin dall'infanzia perché in questo modo sarà più facile esercitarla anche in età senile²⁷. Non a caso nella prima finalità dell'Unitre emerge il concetto di “prevenzione” connesso all'*invecchiamento attivo*. Franca Pinto Minerva sostiene a tal proposito che «la vecchiaia va affrontata molto prima del suo apparire»²⁸ attraverso la moltiplicazione di esperienze formative che permettono di acquisire e di esercitare conoscenze e competenze utili per fronteggiare le criticità e la complessità della vita. Nella terza età si va incontro a processi di cambiamento e trasformazione che comportano inevitabilmente delle perdite, riscontrabili a livello fisico, professionale, relazionale, ecc. Invecchiare in maniera attiva non significa sfuggire a tali perdite, ma saperle affrontare in maniera consapevole e costruttiva. In primo luogo occorre evitare il decadimento mentale e a tal fine la formazione «si candida da principale antidoto»²⁹; in secondo luogo bisogna accogliere le opportunità offerte da questa nuova fase della vita che, lungi dall'essere un periodo di tragico declino, diviene una stagione di nuove possibilità e in quanto tale progettuale e aperta al futuro.

L'evento che comunemente sembra segnare l'ingresso nell'età anziana è il pensionamento che indubbiamente implica la perdita del proprio ruolo professionale e degli impegni connessi al lavoro, ma offre anche l'opportunità di ritrovare tempo per sé, accanto alla possibilità di realizzare sogni e desideri messi da parte e a cui precedentemente si è stati costretti a rinunciare.

Da qui la *partecipazione attiva alla vita sociale*, i cui benefici si riscontrano sia a livello individuale sia a livello collettivo: nel primo caso si fa riferimento alla promozione dell'autostima e alla percezione che l'anziano ha di sé, non soggetto bisognoso di cure, ma fonte di aiuto e di cura per gli altri, accanto alla possibilità di combattere la solitudine sentendosi parte attiva di contesti di vita condivisi; nel secondo caso si fa riferimento al coinvolgimento dell'anziano in associazioni di volontariato o alle iniziative culturali e sociali che lo rendono un vero e proprio «*capitale sociale*, una risorsa per il benessere»³⁰ di tutti i membri della comunità. A tal proposito tra le finalità dell'Unitre emerge la creazione di una “Accademia di Umanità”³¹ che evidenzia “l'Essere oltre che il Sapere”³². Si tratta, infatti, della realizzazione e della partecipazione ad attività significative per la crescita dell'essere umano che conferiscono senso e valore alla vita. Infine, è importante sottolineare che con la vecchiaia si acquistano senno e saggezza che consentono di avere una percezione molto più profonda di sé e della vita in generale, ma anche di trasmettere valori e insegnamenti preziosi agli altri.

²⁵ M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L'anziano e l'educazione permanente*, cit., p. 62.

²⁶ Ivi, p. 67.

²⁷ R. De Luigi, *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*, Mondadori, Milano 2014, p. 25.

²⁸ F. Pinto Minerva, *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (a cura di), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, cit., p. 50.

²⁹ F. Frabboni, *Un capitale da non disperdere: la terza età*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (a cura di), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, cit., p. 26.

³⁰ M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L'anziano e l'educazione permanente*, cit., p. 70.

³¹ Associazione nazionale delle Università della Terza Età, Unitre, Statuto della sede locale di Lucera approvato l'8 gennaio 2007.

³² *Ibidem*.

Ciò conduce all'*incontro intergenerazionale*, quale occasione di apprendimento reciproco tra giovani e anziani.

L'art. 4 dello Statuto precisa che

le adesioni alla Sede Locale avvengono senza alcuna distinzione di etnia, religione, nazionalità, condizione sociale, convinzione politica nel pieno rispetto dei principi di democrazia, apertività e aconfessionalità³³.

Ciò conferma il carattere democratico dell'Associazione e della cultura in generale.

L'art. 5 riguarda invece gli associati:

- 1) Sono Associati della Sede Locale:
 - a) Gli Associati fondatori che hanno dato vita alla fondazione firmando l'atto costitutivo della Sede Locale;
 - b) Gli Associati ordinari che vengono successivamente chiamati a far parte dell'Assemblea generale degli Associati, secondo la procedura stabilita dal Regolamento;
 - c) Gli Associati onorari, scelti secondo la procedura stabilita dal Regolamento, fra persone che, per professionalità, competenza, esperienza acquisita e particolari benemeritenze possano concorrere al prestigio, alla crescita ed all'efficacia della Sede Locale;
 - d) Gli Associati studenti italiani e stranieri, che, avendo raggiunto la maggiore età, chiedano di frequentare i corsi, i laboratori ed altre eventuali attività e siano in regola con il versamento della quota associativa annuale;
 - e) Gli Associati docenti dei corsi.
- 2) Indipendentemente dalle loro qualifiche, partecipano alla vita sociale ed esercitano i diritti conseguenti solo gli Associati che sono in regola con la quota associativa annuale.
- 3) Si perde la qualità di Associato per decesso o dimissioni; la decadenza per indegnità è deliberata dal Consiglio Direttivo e deve essere ratificata dall'Assemblea generale degli Associati.
- 4) Il numero complessivo dei Soci fondatori ed onorari non può essere superiore a dieci persone³⁴.

Al punto d) di tale articolo leggiamo che tra i corsisti dell'Unitre può rientrare chiunque abbia raggiunto la maggiore età. Elemento significativo poiché nel primo Statuto del 1991 il limite minimo anagrafico era fissato al trentesimo anno³⁵. Col tempo, quindi, è aumentato l'interesse nei confronti dell'Associazione, che pertanto si è aperta anche ad un pubblico più giovane in una prospettiva sempre più *lifelong*.

Dall'art. 6 all'art. 15 vengono indicati gli organi che compongono la Sede Locale e i rispettivi compiti:

Art. 6 – Organi della Sede Locale

Sono organi della Sede Locale:

- a) Assemblea generale degli Associati;
- b) Il Consiglio Direttivo;
- c) Il Presidente;
- d) Il Vice-Presidente;
- e) Il Direttore dei Corsi;

³³ Associazione nazionale delle Università della Terza Età, Unitre, Statuto della sede locale di Lucera approvato l'8 gennaio 2007.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Associazione nazionale delle Università della Terza Età, Unitre, Statuto della sede locale di Lucera. Atto costitutivo dell'Università della Terza Età di Lucera, costituito a rogito del dott. Francesco Di Bitonto (Rep. 37.300, racc. 16.4.16) in data 4-11-1991.

- f) Il Segretario;
- g) Il Tesoriere;
- h) Il Collegio dei Revisori dei Conti;
- i) L'Assemblea degli Associati Studenti.

Art. 7 – Composizione e competenze dell'Assemblea Generale

- 1) L'Assemblea generale degli Associati è formata da:
 - a) Associati Fondatori;
 - b) Associati Onorari;
 - c) Associati Ordinari;
 - d) N. 2 (due) Soci Studenti, eletti annualmente, con votazione segreta, dagli stessi studenti in regola con la quota associativa annuale.
- 2) L'Assemblea generale elegge, con votazione segreta scegliendo tra i soli Associati, i Componenti di tutti gli Organi e cariche associative.
- 3) Tutte le cariche associative hanno una durata di tre anni accademici e sono rinnovabili.
- 4) L'Assemblea è convocata dal Presidente di norma almeno una volta all'anno. Si riunisce in via straordinaria quando lo ritiene necessario il Presidente, il Consiglio Direttivo o su richiesta di almeno un terzo dei componenti l'Assemblea; in quest'ultimo caso il Presidente deve convocare l'Assemblea entro quindici giorni dalla richiesta.
- 5) L'avviso di convocazione dell'Assemblea generale degli Associati, sia ordinaria che straordinaria, deve essere inviato con lettera indicante la data, l'ora, il luogo della riunione e l'ordine del giorno, almeno quindici giorni prima della data fissata, oppure con un avviso in bacheca in segreteria e nelle sedi dei corsi.
- 6) L'Assemblea è regolarmente costituita con la presenza di almeno il 51% dei suoi componenti in prima convocazione e con qualunque sia il numero dei presenti in seconda convocazione da tenersi almeno un'ora dopo. È ammessa una sola delega per partecipante.
- 7) L'Assemblea generale degli Associati ha le seguenti competenze:
 - a) approva lo Statuto e i regolamenti della Sede locale e le eventuali modifiche;
 - b) accetta lo Statuto nazionale e le eventuali variazioni;
 - c) elegge il Presidente, il Vice-Presidente; il Direttore dei Corsi, il Segretario, il Tesoriere, n. 2 Consiglieri membri del Consiglio Direttivo e il Collegio dei Revisori dei Conti, che durano in carica tre anni;
 - d) approva il rendiconto preventivo e quello consuntivo dell'esercizio sociale. Il consuntivo deve essere approvato entro quattro mesi dalla chiusura dell'anno finanziario e precisamente entro il mese di Aprile dell'anno successivo;
 - e) approva le quote associative annuali preposte dal Consiglio direttivo e dichiara la decadenza dei Soci;
 - f) delibera la costituzione di Sezioni dipendenti dalla Sede locale da proporre al Presidente Nazionale, a norma dell'art. 2 del regolamento Nazionale;
 - g) ratifica i provvedimenti disciplinari deliberati dal Consiglio Direttivo;
 - h) dichiara la decadenza e l'espulsione degli Associati;
 - i) delibera su ogni altro oggetto che non sia di competenza del Consiglio Direttivo e del Presidente.
- 8) L'Assemblea delibera a maggioranza relativa dei votanti. Per le delibere relative a modifiche statutarie si richiede la maggioranza assoluta dei votanti, cinquanta per cento più uno degli aventi diritto.

Art. 8 – Consiglio Direttivo

- 1) Il Consiglio Direttivo è composto da:
 - a) Il Presidente;
 - b) Il Vice Presidente;
 - c) Il Direttore dei Corsi;
 - d) Il Segretario;
 - e) Il Tesoriere;
 - f) N. 2 (due) Consiglieri nominati dall'Assemblea degli Associati;
 - g) I Rappresentanti eletti dall'Assemblea degli Associati Studenti.
- 2) Al Consiglio Direttivo compete:
 - a) proporre all'Assemblea le quote sociali annuali;
 - b) curare la formazione del rendiconto preventivo e di quello consuntivo da sottoporre all'approvazione dell'Assemblea degli Associati;

- c) deliberare le spese e gestire l'ordinaria e la straordinaria amministrazione, nel rispetto della normativa;
- d) formulare il programma dei corsi e dei laboratori, informandone l'Assemblea;
- e) eleggere i Delegati per l'Assemblea Nazionale, secondo le modalità previste dal Regolamento;
- f) elaborare proposte di modifica dello Statuto della Sede ed approvare ogni Regolamento previsto;
- g) adottare, in casi di assoluta urgenza, deliberazioni di competenza dell'Assemblea degli Associati sottoponendole alla ratifica nella prima riunione dell'Assemblea stessa;
- h) disporre, secondo la gravità di atti contestati, l'adozione a carico degli Associati e di coloro che prestano volontaria collaborazione con la Sede Locale, di provvedimenti disciplinari da far ratificare all'Assemblea.

3) Le riunioni del Consiglio Direttivo sono valide con la presenza di almeno la metà dei Componenti e le deliberazioni devono essere prese a maggioranza assoluta (cinquanta per cento più uno dei presenti). In caso di parità è prevalente il voto del Presidente nelle votazioni palesi. Non sono ammesse deleghe.

Art. 9 – Il Presidente

Il Presidente ha la responsabilità legale della Sede Locale ed ha il compito di:

- a) convocare e presiedere l'Assemblea degli Associati e il Consiglio Direttivo, dirigendone i lavori;
- b) proporre gli argomenti da sottoporre all'Assemblea degli Associati e formulare l'ordine del giorno per le riunioni del Consiglio Direttivo;
- c) prendere le iniziative ed adottare i provvedimenti indispensabili per il buon funzionamento della Sede in attuazione delle deliberazioni dell'Assemblea e del Consiglio Direttivo;
- d) attribuire, in accordo con il Consiglio Direttivo, incarichi specifici delegando compiti particolari ai componenti del direttivo e agli Associati competenti in materia.

Art. 10 – Il Vice Presidente

Il Vice Presidente sostituisce il Presidente in caso di assenza o di impedimento.

Art. 11 – Il Direttore dei Corsi

Il Direttore dei Corsi coordina l'attività culturale e didattica della sede e presiede allo svolgimento dei corsi e dei laboratori deciso dal Consiglio Direttivo nonché ad ogni attività didattica e culturale, avvalendosi della collaborazione dei Vice Direttori e dei Coordinatori dei corsi e dei Docenti.

Art. 12 – Il Segretario

- 1) Il Segretario redige i verbali dell'Assemblea degli Associati e del Consiglio Direttivo sottoscrivendoli insieme al Presidente. Dai verbali devono risultare le deliberazioni adottate e l'esito delle votazioni.
- 2) Svolge le altre mansioni amministrative necessarie al buon funzionamento dell'ufficio di Segreteria della Sede Locale.

Art. 13 – Il Tesoriere

- 1) Il Tesoriere tiene tutti i registri contabili e la relativa documentazione nonché l'inventario dei beni di proprietà della Sede Locale.
- 2) Provvede alla compilazione del rendiconto preventivo e di quello consuntivo da presentare in tempo utile al Consiglio Direttivo.
- 3) Redige la relazione finanziaria che accompagna il consuntivo illustrandola ai componenti organi collegiali.
- 4) La Sede Locale dell'Associazione ha la facoltà di aprire conti e depositi bancari e/o postali: l'accensione e l'utilizzo di tali conti e/o depositi intestati alla Sede Locale avverranno con la firma singola del Presidente; il Tesoriere può essere delegato dal Presidente alla firma degli atti di ordinaria amministrazione.

Art. 14 – Collegio dei Revisori dei Conti

- 1) Il Collegio dei Revisori dei Conti è composto da tre membri effettivi e due supplenti. Ha il compito di verificare e controllare il rendiconto e la corretta corrispondente documentazione, ivi compreso un inventario dei beni. Redige la relazione che deve accompagnare il documento contabile.
- 2) I revisori dei conti non possono far parte del Consiglio Direttivo.

Art. 15 – Assemblea degli Associati Studenti. Composizione e competenze

- 1) L'Assemblea degli Associati studenti è composta da tutti gli Associati studenti in regola con il pagamento della quota associativa relativa all'anno accademico in corso. L'Assemblea viene convocata di norma una volta all'anno.
- 2) Competenze dell'Assemblea sono:
 - a) eleggere tra i propri Membri due Rappresentati che entrano a fare parte dell'Assemblea Generale;
 - b) proporre attività sociali, ricreative e assistenziali che possono integrare la parte didattica e culturale della Sede Locale (Accademia di Umanità);

- c) collaborare con il Consiglio Direttivo per migliorare il funzionamento della Sede³⁶.

Tutti gli organi, seppur nel rispetto del proprio ruolo e dei propri compiti, cooperano in maniera attiva per il buon funzionamento dell'Associazione. L'Assemblea Generale, in cui rientrano anche gli studenti, è coinvolta in ogni decisione e ciò conferma che i destinatari delle attività sono posti al centro del processo formativo.

Gli ultimi sette articoli riguardano le sezioni, le questioni finanziarie, il recesso dall'Associazione Nazionale, lo scioglimento della Sede Locale e le norme finali:

Art. 16 – Sezioni

- 1) La Sede Locale può proporre l'apertura di Sezioni al Presidente Nazionale. I rapporti organizzativi, gestionali, contabili e didattici tra le Sezioni e le Sedi di appartenenza saranno disciplinati con apposito regolamento, tenendo comunque conto che la Sezione ha una propria autonomia finanziaria.
- 2) Le Sezioni che raggiungono una sufficiente autonomia funzionale possono chiedere alla Presidenza nazionale di essere riconosciute come sedi locali, richiedendo il riconoscimento ufficiale all'art. 2 del Regolamento allo Statuto Nazionale.

Art. 17 – Rendiconto economico finanziario

- 1) L'anno accademico e finanziario ha inizio il 1° luglio e si chiude il 30 giugno dell'anno successivo, fatte salve le autonomie regionali.
- 2) È fatto obbligo di redigere un rendiconto, sottoscritto dal tesoriere e dal Presidente da far approvare al Consiglio Direttivo e successivamente all'Assemblea Generale entro quattro mesi dalla chiusura dell'esercizio.
- 3) L'Associazione è senza fine di lucro ed è quindi fatto divieto di distribuire dei proventi agli Associati anche in forma indiretta. Eventuali avanzi di gestione devono essere reinvestiti a favore di attività istituzionali.

Art. 18 – Patrimonio

- 1) Il Patrimonio dell'Associazione è costituito:
 - a) dalle quote sociali;
 - b) da contributi o sovvenzioni di Enti Pubblici e/o privati per la realizzazione di obiettivi conformi agli scopi dell'Associazione;
 - c) dai beni mobili e immobili acquisiti;
 - d) da ogni altra entrata consentita dalla legge e accettata dall'Associazione. Gli avanzi di bilancio non possono, in nessun caso, essere divisi tra gli Associati, anche in forme indirette, e devono essere destinati unicamente al conseguimento delle finalità dell'Associazione.
- 2) Non sono ammesse distrazioni di fondi ad altri scopi se non quelli previsti dal presente Statuto.

Art. 19 – Gratuità delle prestazioni

Lo svolgimento delle cariche, delle funzioni e dei compiti previsti dal presente statuto avviene gratuitamente, salvo il rimborso delle spese effettivamente sostenute ad autorizzate.

Art. 20 – Recesso dall'Associazione Nazionale

La Sede Locale può recedere dall'Associazione Nazionale con deliberazione dell'Assemblea degli Associati assunta a maggioranza assoluta dei componenti, dandone comunicazione scritta al Presidente Nazionale.

Art. 21 – Scioglimento della Sede Locale

- 1) Lo scioglimento della Sede Locale è deliberato dall'Assemblea degli Associati con la maggioranza assoluta dei componenti. Il patrimonio viene devoluto alla Associazione Nazionale o ad una Associazione che persegue finalità di utilità sociale, secondo quanto deciderà l'Assemblea al momento dello scioglimento.
- 2) In caso di scioglimento della Sede Locale verbali e la documentazione più importante devono essere trasmessi alla Segreteria Nazionale.

Art. 22 – Norme finali

Per quanto non contemplato nel presente Statuto si fa rinvio al Codice Civile e alle leggi nazionali e regionali vigenti in materia e allo Statuto dell'Associazione Nazionale³⁷.

³⁶ Associazione nazionale delle Università della Terza Età, Unitre, Statuto della sede locale di Lucera approvato l'8 gennaio 2007.

³⁷ *Ibidem*.

Lo Statuto comprende anche il “Regolamento interno”, a sua volta composto da 13 articoli.

Art. 1 – Sigla e Marchio

Sigla e Marchio sono depositati alla Camera di Commercio (C.C.I.A.) di Torino con il n. 40487-C/81 e riconosciuti con brevetti n. 398190 del 03/02/1986 e n. 817971 del 12/06/2000. L'utilizzo in sede locale sia della sigla che del marchio è consentito sotto la diretta responsabilità del Consiglio Direttivo.

Art. 2 – Adesioni

- 1) La quota annuale di associazione non è una quota di iscrizione ai corsi gestiti dall'UNITRE, ma rappresenta la quota di adesione all'Associazione Sede Locale.
- 2) Essa non è mai trasmissibile e non è rimborsabile in caso di recesso dall'Associazione.

Art. 3 – Associati

- 1) Si considerano Associati alla Sede LOCALE:
 - a) Associati fondatori: sono i firmatari dell'atto costitutivo dell'Associazione.
 - b) Associati ordinari: sono i cittadini italiani e/o stranieri che vengono chiamati a far parte dell'Assemblea generale su proposta di almeno due associati fondatori e/o ordinari. La proposta, sentito il parere del Consiglio Direttivo, viene portata in Assemblea dal Presidente. Per l'approvazione è necessaria la maggioranza dei voti. I candidati vengono scelti tra gli Associati che prestano con assiduità e competenza la loro opera di volontari in seno all'Associazione. Gli Associati ordinari si considerano decaduti se per un triennio consecutivo fanno mancare la loro collaborazione all'UNITRE e comunque se risultano assenti per tre Assemblee consecutive, senza giustificato motivo.
 - c) Associati onorari: vengono nominati con l'identica procedura prevista per gli Associati ordinari. Il loro numero non può superare il tre per cento del totale degli Associati fondatori e ordinari.
 - d) Gli Associati studenti italiani e stranieri, che avendo raggiunto la maggiore età chiedano di frequentare i corsi, i laboratori e altre eventuali attività e siano in regola con il versamento della quota associativa annuale.

Art. 4 – Assemblea Generale

È ammessa una sola delega ad altro Associato per la partecipazione all'Assemblea.

Art. 5 – Consiglio Direttivo

- a) Il Consiglio Direttivo viene di norma convocato a mezzo lettera o con altro mezzo atto a garantirne la ricezione con un preavviso di otto giorni; in casi di particolare urgenza è ammessa la convocazione per telefono.
- b) La nomina ha durata triennale ed è rinnovabile, ma decade quando viene a mancare la condizione di Associato all'UNITRE.
- c) Se il numero dei corsi da gestire lo giustifica, il Direttore dei Corsi può avvalersi della collaborazione, oltre che di un Vice Direttore, anche di una Commissione Didattica formata dai Docenti rappresentanti delle varie aree di insegnamento.
- d) Al Consiglio Direttivo possono essere invitati, senza diritto di voto, gli Associati particolarmente esperti sugli argomenti posti all'ordine del giorno.

Art. 6 – Elezione dei Rappresentanti degli studenti

- 1) Il Consiglio Direttivo fissa i giorni e l'orario ed il luogo di svolgimento delle elezioni da tenere entro il mese di dicembre, dandone comunicazione agli Associati studenti mediante locandine o manifesti da affiggere o distribuire nelle aule almeno trenta giorni prima della data fissata per le elezioni.

Art. 7 – Commissione elettorale

- 1) Contestualmente alla convocazione delle elezioni, viene istituita una commissione elettorale formata da almeno 3 (tre) membri, di cui uno con funzione di Presidente, scelti dal Consiglio Direttivo fra gli Associati Studenti con compiti di:
 - a) raccogliere le candidature presentate alla Segreteria della Sede almeno quindici giorni prima della data fissata per le elezioni;
 - b) predisporre le norme elettorali;
 - c) assistere alle operazioni di voto, in modo da assicurare la segretezza ed il regolare svolgimento;
 - d) verbalizzare le operazioni di consultazione che dovranno avvenire subito dopo la chiusura dei seggi e proseguire fino al definitivo scrutinio delle schede e, quindi, alla proclamazione degli eletti;
 - e) depositare il verbale per i provvedimenti conseguenti.

Della Commissione elettorale non possono far parte i candidati.

Art. 8 – Gruppi di lavoro

1) Sono denominati “Gruppi di lavoro” le aggregazioni di Associati studenti che in spirito di puro volontariato, si assumono il compito di proporre e realizzare attività del proprio settore (biblioteca, assistenza sociale, viaggi, partecipazione agli spettacoli, momenti di intrattenimento, ecc.).

Tali gruppi costituiscono la parte operativa dell’Accademia di Umanità.

I loro responsabili, eletti democraticamente all’interno di ciascun gruppo, partecipano alle riunioni della Commissione degli studenti.

Art. 9 – Norme didattiche

1) I corsi ed i laboratori, per essere considerati tali, devono prevedere almeno sei lezioni anche con Docenti diversi; per favorire una libera circolazione della cultura, non esistono piani di studio.

2) Ogni Associato è libero di frequentare qualsiasi corso o laboratorio a proprio insindacabile giudizio. Per ragioni tecniche di organizzazione il Consiglio Direttivo può, su proposta del Direttore dei Corsi, stabilire, per taluni corsi, un numero massimo o minimo di studenti.

Art. 10 – Docenti

1) La Sede locale per lo svolgimento delle proprie attività didattiche si avvale della collaborazione di Docenti volontari che possono essere associati o essere semplici collaboratori esterni.

Art. 11 – Assistenti

1) Qualunque persona associata alla Sede può fare l’Assistente ad un corso.

La sua opera consiste nel registrare la presenza di ogni singolo studente-partecipante e nello svolgere quei compiti di coordinamento tra studenti, docenti e Consiglio Direttivo per assicurare il regolare svolgimento della lezione, soprattutto sotto l’aspetto tecnico.

Art. 12 – Accademia di Umanità

1) L’Accademia di Umanità comprende tutte le attività sociali, ricreative e assistenziali che integrano la parte didattica della Sede locale. Tali iniziative sono affidate all’autogestione degli Associati che prestano volontariamente la loro collaborazione.

Art. 13 – Autonomia delle Sedi

1) Il versamento della quota associativa ad una Sede locale dà diritto a frequentare i corsi della sede e non comporta la partecipazione alle attività di altre Sedi UNITRE, fatte salve eventuali convenzioni esistenti fra Sedi limitrofe³⁸.

Come abbiamo accennato sopra, l’Unitre non può essere accostata alle comuni università perché la partecipazione dei frequentanti è libera e soprattutto motivata da interessi puramente edonistici, non funzionalisti. Pertanto non vi sono obblighi di frequenza né piani di studio prestabiliti. Nella terza età, infatti, la cultura non è più avvertita come un’imposizione, ma diviene un piacere da coltivare con sguardo critico e curioso e da realizzare in assoluta libertà. Per questo motivo si valorizza il «processo più che [il] prodotto dell’apprendimento»³⁹.

L’Associazione, inoltre, si avvale di persone esperte e competenti in determinate discipline, il cui contributo è gratuito e volontario. Ciò valorizza maggiormente l’opera dell’Unitre poiché sia i docenti sia gli studenti sono spinti da un reale amore nei confronti della cultura, elemento, questo, che genera incontri e scambi produttivi da cui entrambe le parti ne escono arricchite.

3.2. I corsi e le attività dell’Unitre di Lucera

L’Unitre di Lucera ha sede presso il Convitto Nazionale Ruggero Bonghi, istituto scolastico che ospita gli studenti della scuola alberghiera e numerosi convittori. La maggior parte dei corsi si tiene presso tale edificio, mentre altre attività, come le lezioni di educazione motoria, si realizzano presso l’Istituto Tecnico Commerciale per geometri, scuola secondaria superiore.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ E. Luppi, *Pedagogia e terza età*, cit., p. 20.

Ogni anno l'Associazione formula il programma didattico in base alle proposte e agli interessi dei corsisti, nonché in base alla disponibilità dei docenti.

Nell'anno accademico 2015-2016 i corsi e i laboratori attivati sono stati i seguenti:

- Archeologia. La civiltà Dauna (Dott. Marco Mariotti);
- La modalità di valutazione della personalità. La misura in psicologia (Dott.ssa Maria Teresa Di Iorio);
- L'azienda famiglia – sua gestione (Dott. Romeo Fanelli);
- La famiglia multiproblematica e mediazione familiare (Dott. Michele Iasottile);
- L'apparenza esteriore e la realtà interiore dell'essere umano (Prof.ssa Clara Labbate);
- La sedentarietà dell'anziano, pericoli e rischi (Dott. Giuseppe Lembo);
- La Sacra Bibbia. Lettura e commento dei libri Levico – Numerico – Deuteronomio (Prof. Don Giovanni Mace);
- Attività motoria: come affrontare la quotidianità (Prof. Biagio Russo);
- Danze e culture nelle tradizioni popolari (Dott. Paolo Serra e Dott.ssa Giuseppina Pisani);
- Poesia e Musica nella canzone italiana (Prof. Mario Tibelli e Maestro Pasquale Ieluzzi);
- Letteratura e arte – dall'immagine alla parola (Prof. Michele Urrasio);
- Tecniche della pittura (Prof. Luigi Valeno);
- L'etimologia del dialetto lucerino (Prof. Romano Petroiani).

La scelta di proporre un'offerta formativa così ricca e variegata muove dalla volontà di rispondere agli interessi di ogni corsista, permettendo ad ognuno di loro di arricchire le proprie conoscenze e competenze pregresse, di accedere a nuovi saperi e di esprimere se stessi attraverso forme e modalità differenti che coinvolgono il corpo, la mente e lo spirito.

Una caratteristica fondamentale del programma è l'interdisciplinarietà. Infatti ogni corso, pur essendo improntato su una disciplina specifica, affronta determinate tematiche da più punti di vista, assicurando una visione globale dell'argomento trattato e un dialogo aperto tra i saperi.

Proviamo ora a condurre un'analisi dei corsi partendo dalle principali aree tematiche e disciplinari.

Una di queste è il territorio locale, sul quale si soffermano in particolar modo il corso di archeologia e quello di etimologia del dialetto lucerino.

Le persone vivono sempre immerse in un contesto che si fa "educante" perché «in esso avviene il processo di costruzione dell'identità del soggetto»⁴⁰. Pertanto recuperare la storia e le tradizioni locali assume un'importanza fondamentale perché consente di mantenere vivo il senso della propria identità⁴¹ e allo stesso tempo permette al soggetto di riconoscersi come parte integrante di una comunità che condivide gli stessi valori e le stesse tradizioni. Queste ultime, inoltre, hanno un impatto rilevante sul mondo di vivere, sulle credenze e sulla esperienze degli individui⁴², pertanto appron-

⁴⁰ E. Biffi, *Educare (con) le storie*, cit., p. 42.

⁴¹ Cfr. L. L. Viney, *L'uso delle storie nel lavoro con l'anziano. Tecniche di terapia dei costrutti*, Erickson, Trento 1994.

⁴² Cfr. R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.

dirne la conoscenza acquista un valore ermeneutico in quanto consente di accedere al significato della propria esistenza⁴³ e ai fattori che, probabilmente, hanno influenzato scelte e stili di vita.

Ancora, la storia del proprio territorio offre l'opportunità di riconoscere le analogie tra se stessi e gli altri⁴⁴ e tra passato e presente, ma anche di connettersi al futuro. Nell'età senile, infatti, più che in ogni altra età della vita, si sente l'esigenza di conservare e salvaguardare la memoria perché attraverso i ricordi di sé si può lasciare un'impronta e trasmettere insegnamenti preziosi alle nuove generazioni che, come sostiene Angela Maria Volpicella, vanno sempre di più «perdendo il senso della storia e con esso la propria identità»⁴⁵.

Sia l'archeologia sia il dialetto, dunque, l'una attraverso lo studio di beni materiali e immateriali della civiltà dauna, l'altro attraverso l'analisi etimologica del lessico locale, diventano vie privilegiate per custodire e preservare le origini e la storia del popolo.

Un'altra area disciplinare che emerge dal programma è l'arte, affrontata in particolare dai corsi di letteratura e arte, di danze popolari, di poesia e musica nella canzone italiana e di pittura.

Si tratta di attività pratiche e teoriche nelle quali l'arte si esplica in modalità differenti. Ognuno di questi corsi si interconnette inoltre ad altre discipline e persegue fini plurali.

Nel corso di letteratura e arte si connettono due tipi di linguaggio, quello della parola e quello dell'immagine. Lo studio dei più grandi autori letterari viene, dunque, associato a quello delle maggiori opere d'arte e in questo modo i corsisti approfondiscono le proprie conoscenze e sono stimolati ad utilizzare ed esercitare più sensi contemporaneamente.

Il corso di danza risponde ad una triplice esigenza: in primo luogo funge da importante momento di incontro e socializzazione; in secondo luogo attiva il movimento del corpo agendo sul benessere fisico del soggetto; in terzo luogo promuove la conoscenza delle culture altre a partire dai vari tipi di suoni e ritmi musicali provenienti da popoli diversi. Quest'ultima finalità appare particolarmente rilevante in quanto un'aula di persone anziane è caratterizzata, più delle altre, da un'eterogeneità connessa alle esperienze pregresse che indubbiamente costituiscono un valore aggiunto, ma talvolta possono presentare anche elementi negativi. «Accumulando esperienza si tendono a sviluppare abiti mentali, presunzioni e pregiudizi che rischiano di chiudere la mente a nuove idee [...] o modi di pensare alternativi»⁴⁶. Rigidità di pensiero che è tanto più difficile contrastare se riscontrata in età senile⁴⁷. Da qui l'importanza dell'intercultura che «aiuta gli anziani a decentrarsi dal proprio punto di vista, consente di confrontare le proprie convinzioni con quelle altrui e andare nella direzione di quella comprensione interculturale che costituisce un obiettivo di cittadinanza per tutti i membri della società»⁴⁸.

Rilevante inoltre anche la funzione terapeutica del ballo in quanto «le persone [...] con limitazioni motorie, che spesso sono escluse da interazioni con gli altri, attraverso il coinvolgimento in proposte musicali quali l'ascolto di gruppo [...] o il ballo d'insieme, diminuiscono il loro senso di solitudine o malessere»⁴⁹.

⁴³ Cfr. L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, Milano 1998.

⁴⁴ L. L. Viney, *L'uso delle storie nel lavoro con l'anziano. Tecniche di terapia dei costrutti*, cit., p. 12.

⁴⁵ A. M. Volpicella, *Senso e valore della vecchiaia*, cit., p. 135.

⁴⁶ E. Luppi, *Pedagogia e terza età*, cit., p. 85.

⁴⁷ Cfr. M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L'anziano e l'educazione permanente*, cit.

⁴⁸ E. Luppi, *Pedagogia e terza età*, cit., pp. 82-83.

⁴⁹ F. Farina, *L'invecchiamento positivo con la musica*, in C. Castelli (a cura di), *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 115.

Dall'osservazione condotta sul campo si è riscontrato che anche coloro che non partecipano attivamente al ballo restano comunque a seguire il corso, seppur in maniera passiva, in quanto lo spirito sereno e conviviale che viene a crearsi grazie alla musica ha delle proprietà benefiche anche a livello mentale e psicologico e diviene una «forma di svago, intrattenimento e rilassamento»⁵⁰.



Figure 2 e 3: foto scattate durante una lezione del corso di danza popolare dell'Unitre di Lucera realizzato nell'anno accademico 2015-2016.

Molteplici anche le finalità del corso di canto. Come il precedente, anch'esso favorisce momenti di incontro conviviali durante i quali i corsisti possono socializzare, svagarsi e divertirsi attraverso il canto. Quest'ultimo, tuttavia, non viene eseguito in maniera disinteressata e inconsapevole, in quanto la preparazione tecnica viene preceduta dallo studio letterario della canzone. Il corso, infatti, connette due tipi di linguaggio, quello poetico e quello musicale. Prima di giungere al canto vero e proprio si analizza il testo di ogni canzone al fine sia di enfatizzarne il valore poetico sia di scoprire i significati nascosti e i messaggi trasmessi dall'autore. Inoltre, essendo incentrato sulla canzone italiana, il corso ripercorre parte della storia del Paese che inevitabilmente risulta connessa alla storia individuale di ogni corsista. «L'esperienza musicale consente di ricordare, esprimere o condividere un particolare vissuto, [...] mette in condivisione le emozioni. Per la persona anziana si rivela particolarmente utile l'ascolto di musiche legate alla propria storia, per ricordare i momenti piacevoli vissuti con le persone care e gli episodi importanti della propria esistenza»⁵¹.



Figure 4 e 5: foto scattate durante una lezione del corso di canto dell'Unitre di Lucera realizzato nell'anno accademico 2015-2016.

⁵⁰ Ivi, p. 113.

⁵¹ Ivi, p. 114.

Il corso di pittura, invece, è principalmente teso a valorizzare il potenziale creativo, estetico, artistico ed espressivo dei corsisti. La vecchiaia è un'età «potenzialmente e liberamente connessa alla creatività»⁵². Tale abilità consente di inventare, immaginare, esprimersi con modalità nuove e originali e il suo sviluppo va inserito «in una prospettiva di adattamento all'ambiente e di scambio relazionale [...]». La persona anziana, che di esperienze ne ha vissute nel corso della propria esistenza [...] possiede un potenziale di creatività non indifferente»⁵³. Ogni corsista dell'Unitre, infatti, si avvicina alla pittura in maniera del tutto personale e originale, dipingendo forme astratte, paesaggi, fiori, persone e scene di vita e ogni tela diviene espressione unica e irripetibile di sentimenti, emozioni e modi diversi di guardare il mondo.



Figure 6-7-8: tre opere realizzate dai corsisti dell'Unitre di Lucera nell'anno accademico 2015-2016.

Occorre sottolineare inoltre che la pittura richiede concentrazione, precisione e cura, pertanto si accosta perfettamente ai tempi dell'anziano che sono non solo quantitativamente maggiori, ma anche più rallentati⁵⁴, caratteristica che in questo caso non è percepita come un limite, ma come una risorsa.

Le attività svolte nell'ambito di questi tre corsi, quello di danza quello di canto e quello di pittura, costituiscono alla fine di ogni anno accademico l'oggetto di esibizioni e mostre.

Nel mese di maggio l'Unitre organizza una mostra di tutte le opere d'arte realizzate dai corsisti che viene inaugurata con una bellissima cerimonia a cui partecipano tutti i membri dell'Associazione e chiunque sia interessato. Quest'anno si è tenuta il giorno 13 maggio 2016 e dopo l'intervento del prof. Luigi Valeno, docente del corso di pittura, e i ringraziamenti di Giuseppe Ferosi, Presidente dell'Unitre, il prof. Michele Urrasio, critico d'arte e letterato, ha recitato una poesia composta per l'occasione e ha commentato ogni opera d'arte, evidenziandone la bellezza estetica e i significati emotivi espressi dall'immagine. La mostra resta aperta alla cittadinanza per una settimana.

⁵² S. Tramma, *Inventare la vecchiaia*, cit., p. 32.

⁵³ F. Farina, *L'invecchiamento positivo con la musica*, cit., pp. 109-110.

⁵⁴ Cfr. F. Pinto Minerva, *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, cit.



Figura 9: cerimonia di inaugurazione della mostra delle opere d'arte realizzate dai corsisti dell'Unitre di Lucera. Al centro il Presidente, Giuseppe Ferosi.



Figura 10: il Presidente, Giuseppe Ferosi, e il Prof. Michele Urrasio durante la cerimonia di inaugurazione della mostra delle opere d'arte realizzate dai corsisti dell'Unitre di Lucera.



Figura 11: mostra delle opere d'arte realizzate dai corsisti dell'Unitre di Lucera nell'anno accademico 2015-2016.

In occasione della cerimonia di chiusura dell'anno accademico, aperta anch'essa a tutta la cittadinanza, i corsisti propongono un'esibizione di canto e una di danza, con le quali presentano tre canzoni e tre balli imparati durante l'anno. Questo, oltre ad essere un commovente momento di festa e di gioia condivisa, costituisce un'occasione per mostrare ai presenti alcune delle attività dell'Unitre e soprattutto i risultati ottenuti da "studenti" e docenti dopo mesi di impegno e dedizione.

Avendo partecipato alla cerimonia in prima persona ho avvertito in maniera molto forte l'entusiasmo e la vitalità di tutti i corsisti e in particolare dei più anziani, persone di novant'anni che mettendosi ancora in gioco, ballando e cantando di fronte a tanta gente senza imbarazzo e senza pregiudizi, trasmettono ai più giovani un grande esempio di forza e coraggio e dimostrano che la vecchiaia è una fase "bella" della vita, aperta come tutte le altre ad ogni nuova prospettiva.



Figura 12: foto scattata durante l'esibizione di ballo svolta in occasione della cerimonia di chiusura dell'anno accademico 2015-2016 dell'Unitre di Lucera.



Figura 13: foto scattata durante l'esibizione di canto svolta in occasione della cerimonia di chiusura dell'anno accademico 2015-2016 dell'Unitre di Lucera.

Tornando al programma, molto importanti sono i corsi inerenti alla salute e al benessere psico-fisico dell'anziano, quali “La sedentarietà dell'anziano, pericoli e rischi” e “Attività motoria: come affrontare la quotidianità”.

Il primo è un corso teorico che consente ai corsisti di affrontare e di discutere, insieme ad un medico, tematiche cliniche legate alle patologie maggiormente riscontrate in età senile.

Non si può negare, infatti, che la malattia è una preoccupazione costante nella vita dell'anziano e se da un lato può generare ansia e frustrazione, dall'altro lato può essere accettata come una «sfida a

cui far fronte»⁵⁵. La prima reazione deriva dalla consapevolezza di non riuscire più a svolgere con facilità determinate azioni, limite vissuto come un fardello e un grave ostacolo per la propria quotidianità. Un ruolo rilevante e profondamente negativo rivestono a tal proposito le rappresentazioni sociali e lo sguardo dell'altro a cui l'individuo non sa sottrarsi e così «finisce con il vivere il proprio corpo come una “cosa” ingombrante, insufficiente e superflua rispetto alle richieste sociali»⁵⁶. Tutto ciò porta con sé un grave rischio che si traduce nell'indebolimento mentale che difficilmente può essere sanato. Nel momento in cui i deficit fisici vengono vissuti con angoscia, infatti, si tende prima ad isolarsi e poi ad arrendersi alla malattia che, col passare del tempo, comprometterà anche le funzioni cognitive. Se al contrario si conserva una buona lucidità mentale si potrà fronteggiare più facilmente il venir meno di alcune condizioni fisiche.

Da qui la seconda reazione, che consiste in una serena, o quantomeno maggiore, accettazione della propria vecchiaia. Alla base c'è un adeguato processo formativo, inteso come una vera e propria pratica di prevenzione, di cura e di accompagnamento della persona. L'educazione permanente, dunque, permette di sviluppare fin dall'infanzia la capacità di «imparare-ad-imparare»⁵⁷, competenza trasversale utile soprattutto per fronteggiare i momenti di criticità. Nell'età anziana, ad esempio, essa consente di apprendere nuove strategie per far fronte al cambiamento e per aprirsi a interessi culturali e sociali grazie ai quali si possono «prevenire ripiegamenti depressivi»⁵⁸ e dispiegare nuove possibilità.

A prescindere dal modo in cui viene vissuta, l'anzianità produce nel soggetto numerosi interrogativi che spesso restano senza risposta. Soprattutto negli ambienti medici, infatti, non sempre la comunicazione risulta chiara ed esaustiva, quindi l'Unitre offre una grandiosa opportunità ai corsisti in quanto permette loro di chiarire e risolvere dubbi, di informarsi sulla prevenzione delle patologie e sulle strategie efficaci per fronteggiarle nel momento in cui si manifestano.

Il secondo corso, invece, è di natura pratica e consiste in lezioni di attività motoria.

Fortemente voluto dal Presidente dell'Associazione, consapevole dell'importanza che avrebbe assunto nella vita dei partecipanti, il corso è sempre stato ostacolato dalla mancanza di una sede adeguata, quest'anno finalmente concessa dall'Istituto Tecnico e Commerciale di Lucera, che ha messo a disposizione dell'Unitre la palestra scolastica.

È risaputo che una costante attività fisica giova sulla salute dell'individuo in tutte le età, ma in quella senile diviene una vera e propria strategia di invecchiamento attivo tesa ad aumentare l'autonomia e a prevenire deficit funzionali del corpo. Non a caso «la limitazione nella mobilità costituisce uno tra i primi segni del processo di disabilità che si instaura nella popolazione anziana»⁵⁹. I benefici sono sia di natura economica, nella misura in cui si evitano cure mediche, sia di natura psico-fisica. Infatti, sentirsi bene a livello fisico incide fortemente anche sulla psiche del soggetto⁶⁰, che impara ad accettare un corpo che cambia.

Non è raro che la percezione negativa di sé da parte dell'anziano derivi soprattutto dalla distanza avvertita tra una mente ancora attiva e un corpo non più giovane che spesso ostacola la realizzazione dei propri desideri. Tuttavia nella vecchiaia si assiste al superamento del dualismo mente-corpo

⁵⁵ L. L. Viney, *L'uso delle storie nel lavoro con l'anziano. Tecniche di terapia dei costrutti*, cit., p. 101.

⁵⁶ F. Pinto Minerva, *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, cit., p. 48.

⁵⁷ Cfr. F. Frabboni, *Un capitale da non disperdere: la terza età*, cit.

⁵⁸ M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L'anziano e l'educazione permanente*, cit., p. 69.

⁵⁹ M. Clemente, R. A. Rosa, I. Sannicandro, *L'invecchiamento e l'attività fisica*, in M. A. Volpicella (a cura di), *Ripensare le vecchie*, cit., p. 62.

⁶⁰ Cfr. S. Tramma, *Inventare la vecchiaia*, cit.

perché è proprio sul fisico che la persona porta i segni del proprio vissuto⁶¹. Quindi disconoscere il proprio corpo o percepirlo come estraneo da sé significa «rinnegare la propria identità»⁶² e cancellare le tracce di eventi, vissuti, storie che si fanno visibili in ogni singola ruga e in ogni singolo dolore o fastidio fisico. In tal senso l'educazione permanente diviene essenziale per «sviluppare pratiche di riflessività in grado di opporsi all'inquietudine dello scoprirsi anziani»⁶³.



Figura 14: foto scattata durante una lezione del corso di attività motoria dell'Unitre di Lucera realizzato nell'anno accademico 2015-2016.

Il corso di attività motoria non si limita alle lezioni settimanali, ma viene completato e arricchito da incontri e manifestazioni nelle quali i corsisti si mettono in gioco, misurano le proprie forze partecipando, ad esempio, a maratone. Tali momenti si rivelano molto importanti per l'autostima dei partecipanti poiché offrono loro l'opportunità di raccogliere i frutti delle proprie fatiche, di ricavare gioia e soddisfazione dalla realizzazione concreta dei propri obiettivi e, cosa assai più essenziale, stimolano il desiderio di porsi nuovi traguardi.



Figura 15: foto scattata in occasione della maratona organizzata dall'Unitre di Lucera il giorno 2 aprile 2016.

⁶¹ Cfr. M. C. Rossiello, A. G. Di Giovine, *L'anziano è "l'altro da sé"*, cit.

⁶² Ivi, p. 88.

⁶³ F. Pinto Minerva, *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, cit., p. 51.

La famiglia è un altro argomento contenuto nel programma e trattato in particolare da due corsi: “L’azienda famiglia – sua gestione” e “La famiglia multiproblematica e mediazione familiare”.

Il primo affronta il tema dal punto di vista economico e patrimoniale, il secondo dal punto di vista sociologico.

In una società adultocentrica, in cui predomina sempre di più la funzione produttiva dell’uomo, l’anziano, ormai fuori dal mercato del lavoro, rischia di divenire vittima di emarginazione in quanto la sua presenza viene percepita non come una risorsa, ma come un «onere per la società»⁶⁴. Si dimentica però che gli anziani sono «produttori di servizi per le altre persone, servizi relativi alla cura degli altri e dell’infanzia in particolare»⁶⁵. Si tratta, dunque, di rovesciare i pregiudizi legati all’età senile e di riconferire senso e valore all’anziano che, soprattutto nel contesto familiare, acquista un’importanza imprescindibile in quanto, fornendo un valido sostegno ai genitori nella conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, si erge come un potente «tessuto connettivo della comunità»⁶⁶.

Il ruolo che l’anziano riveste nella gestione familiare, tuttavia, non è solo strumentale, ma è anche culturale⁶⁷ ed emotivo. Le molteplici trasformazioni subite dalla famiglia comportano, infatti, un necessario ripensamento dei rapporti intergenerazionali che diventano profondamente significativi soprattutto nella relazione tra nonni e nipoti⁶⁸. Quest’ultima ha delle ricadute formative su entrambi i componenti della diade: l’anziano ha la possibilità di rientrare in maniera significativa nella rete degli affetti familiari che assume maggiore rilevanza soprattutto in seguito al pensionamento o alla perdita del coniuge e riscoprirsi utile ha degli effetti positivi sulla propria autostima e autoefficacia; il bambino, invece, ha l’opportunità di avere accanto a sé un valido punto di riferimento educativo per la sana costruzione della propria identità. Inoltre i nonni costituiscono un «prezioso patrimonio esperienziale»⁶⁹ e «narrando le loro esperienze di vita [...], raccontando momenti significativi dell’infanzia dei genitori [...] consentono ai nipoti di conoscere, mettendole a confronto, tre età differenti, rintracciando quel legame di continuità che dà il senso della propria origine e sostiene la costruzione della propria struttura identitaria»⁷⁰. Il racconto, infatti, ha una duplice funzione educativa in quanto, non solo restituisce la parola ai nonni, ma lascia una traccia significativa nella vita dei nipoti⁷¹. Ancora, la vicinanza tra nonni e nipoti produce opportunità di apprendimento reciproco perché le conoscenze “nuove” dei giovani si incrociano con quelle “vecchie” degli anziani e dal loro intreccio possono scaturire progetti originali in grado di avviare profonde trasformazioni⁷².

La sfida pedagogica dell’educazione permanente allora è quella di promuovere l’incontro intergenerazionale e valorizzare la vecchiaia anche attraverso il potere formativo della *nonnità*⁷³, che si trasforma in una vera e propria “genitorialità sociale”⁷⁴.

⁶⁴ M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L’anziano e l’educazione permanente*, cit., p. 64.

⁶⁵ Ivi, p. 69.

⁶⁶ Ivi, p. 70.

⁶⁷ Cfr. M. Ladogana, *Nonni e nipoti. Un’alleanza educativa possibile*, in I. Loiodice (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, Franco Angeli, Milano 2014.

⁶⁸ Ivi.

⁶⁹ Ivi, p. 94.

⁷⁰ Ivi, p. 92.

⁷¹ Ivi.

⁷² Cfr. F. Pinto Minerva, *Narrazioni tra memoria e futuro*, in Id. (a cura di), *La memoria del Parco. Il Parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione*, Progedit, Bari 2011.

⁷³ Cfr. D. Dato, *Progettare il “dopo di noi”. L’altruismo per il futuro della civiltà*, in F. Pinto Minerva (a cura di), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, cit., p. 62.

⁷⁴ *Ibidem*.

Di carattere principalmente morale, infine, sono le tematiche affrontate dai seguenti corsi: “L'apparenza esteriore e la realtà interiore dell'essere umano” e “La Sacra Bibbia. Lettura e commento dei libri Levico – Numerico – Deuteronomio”.

Il primo riflette sulla natura dell'essere umano a partire da una rilettura critica delle maggiori opere di Pirandello, il secondo affronta temi etici e morali a partire dalla religione.

Nella terza età, più che mai, emergono interrogativi esistenziali profondi sul significato della vita e dell'essere umano che si connettono al bisogno dell'anziano di conferire senso e valore al proprio sé, ai propri vissuti e al mondo in generale. «Riuscire in questo compito significa consolidare il senso del proprio essere attraverso la consapevolezza dell'essere stato, e dunque conquistare un senso di compiutezza di sé»⁷⁵, ma anche riacquistare fiducia negli altri e nel mondo, tornare ai valori e riscoprire la vera essenza della vita. Tali domande «esigono lo sfrondamento del superfluo»⁷⁶ a cui l'anziano facilmente riesce a sottrarsi proprio in virtù della sapienza e della saggezza accumulate nel tempo, che lo portano «a non essere più incline ai mascheramenti e alle inautenticità»⁷⁷. Nella terza età si dà priorità all'“essere” piuttosto che all'“apparire”, si acquistano senno e autorità con i quali si fanno valere le proprie opinioni, senza preoccuparsi del giudizio altrui⁷⁸, e si assume uno sguardo più critico e distaccato nei confronti della vita e ciò consente di ricavare gioia e piacere perfino dalle piccole cose. È necessario, quindi, aiutare l'anziano a riappropriarsi del proprio ruolo di “fonte di saggezza”⁷⁹, nel tempo indebolito dall'immagine di una vecchiaia triste, infelice e debole. L'attività didattica dell'Unitre di Lucera viene arricchita anche da manifestazioni, seminari, convegni e progetti, nonché da viaggi nazionali e internazionali che costituiscono un'opportunità estremamente importante per scoprire posti nuovi, per ampliare le proprie conoscenze e per confrontarsi con altre persone e altri membri delle Unitre italiane.



Figura 16: foto scattata in occasione della manifestazione per il venticinquesimo anniversario dell'Unitre di Lucera. Al centro, in piedi, il Presidente nazionale delle Unitre, dott. Gustavo Guccini.

⁷⁵ M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L'anziano e l'educazione permanente*, cit., p. 82.

⁷⁶ D. Demetrio, *La vita schiva. Il sentimento e le virtù della timidezza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007, p. 12.

⁷⁷ D. Dato, *Progettare il “dopo di noi”. L'altruismo per il futuro della civiltà*, cit., p. 51.

⁷⁸ Cfr. S. Tramma, *Inventare la vecchiaia*, cit.

⁷⁹ I. Loiodice, *Bambini e anziani, centro o periferia?*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni. Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione”, a. III, n. 2 (Le periferie dell'educazione), dicembre 2013.

Da plaudire è in particolare il progetto *Nonni in internet*, realizzato in collaborazione con docenti e studenti di una scuola secondaria superiore di Lucera. L'iniziativa ha promosso percorsi formativi tesi non solo a facilitare l'utilizzo delle nuove tecnologie da parte dell'anziano, ma anche a creare preziosi incontri intergenerazionali.

L'offerta formativa ogni anno viene ampliata o modificata in base alle richieste dei corsisti e alle disponibilità dei docenti. I docenti che confermano il proprio supporto presentano comunque un nuovo programma concordato alla fine dell'anno precedente con gli studenti e incentrato su una tematica diversa da quella già affrontata; quanto all'attivazione di nuovi corsi, il Presidente, in accordo con tutti i membri dell'Associazione, sceglie discipline di particolare interesse per i corsisti e di estrema rilevanza per la terza età.

Per l'anno accademico 2016-2017 il nuovo programma prevede i seguenti corsi:

- La resilienza (Dott.ssa Maria Teresa Di Iorio);
- L'azienda famiglia e sua gestione (Prof. Romeo Fanelli);
- Inglese: la cultura dell'inglese nella terza età (Prof.ssa Alessandra Grassone);
- La terza età: la vera frontiera della società (Dott. Michele Iasottile);
- Il mitico Federico II (Prof.ssa Clara Labbate);
- Patologie croniche dell'anziano: come difendersi (Dott. Giuseppe Lembo);
- Primo e secondo libro, salmi dei Re. Primo e secondo libro di Samuele (Prof. Don Giovanni Mace);
- Il linguaggio dei fiori nelle composizioni (Fiorista Matteo Marchitto);
- Archeologia moderna (Dott. Marco Mariotti);
- Educazione motoria. L'utilità del movimento fisico (Prof. Biagio Russo);
- Poesia e musica nella canzone italiana (Prof. Mario Tibelli e Maestro Pasquale Ieluzzi);
- L'arte antica a confronto con l'arte moderna (Prof. Michele Urrasio);
- Danza sportiva (Maestra Lucia Zoppicante).

Come si può notare anche tale programma è estremamente ricco e variegato; le novità sono costituite dal corso di inglese, fortemente richiesto dai corsisti, da un corso inerente al mondo dei fiori e dal corso di danza sportiva.

4. Testimonianze dirette

Durante la ricerca condotta sull'Unitre di Lucera sono state somministrate interviste narrative al Presidente dell'Associazione, a tutti i docenti e ad alcuni corsisti. Le testimonianze ci hanno permesso di conoscere in maniera più approfondita l'opera dell'Associazione, la sua organizzazione, le finalità e il funzionamento di ogni corso, l'importanza e il significato emotivo che assume nella vita dei partecipanti e l'impatto socio-culturale che produce sull'intera comunità.

4.1. Il Presidente dell'Unitre di Lucera

Giuseppe Ferosi è un ex comandante della polizia municipale, ex sovrintendente ai monumenti e alle antichità della Provincia di Foggia, ex atleta dell'Unione Sportiva Foggia e vincitore di numerosi campionati sportivi e di molteplici titoli regionali tra cui quello di salto triplo, staffette 4x100 e 110

ostacoli. Le numerose conoscenze e competenze acquisite nel tempo gli hanno permesso di tenere presso l'Unitre di Lucera, in qualità di docente, corsi di varia natura inerenti alla pubblica amministrazione, all'arte, ecc. Dopo alcuni anni di docenza è stato eletto Presidente dai membri dell'Associazione e da due anni assolve il suo ruolo con instancabile impegno e profonda dedizione.

D: Da quanto tempo presiede L'Unitre?

R: *Effettivamente da due anni, però operativamente da sette anni, perché l'ex Presidente non stava bene, non se la sentiva di proseguire e mi ha chiesto di aiutarlo. Facevo i programmi, organizzavo le gite, tutto ciò che era necessario. Ad esempio l'anno scorso, in concomitanza con l'Expo, ho organizzato, in collaborazione con "Terra e Gusto", una conferenza sull'alimentazione dal titolo "Nutrire la vita per nutrire la mente. Alimentazione della cultura e cultura dell'alimentazione. Pericoli dell'anziano".*

D: Cosa l'ha spinto a diventare Presidente dell'Unitre?

R: *Io quando ero in servizio come comandante dei vigili urbani sono stato chiamato come docente per le materie riguardanti la Pubblica Amministrazione, i regolamenti comunali, ecc. In seguito ho tenuto un corso sul codice della strada, sui passaporti, quando è necessario rinnovarli, e su tutto ciò che è di interesse comune. Poi per alcuni anni sono stato docente di pittura e disegno, perché sono appassionato all'arte; ho iniziato poi a collaborare col vecchio Presidente e quando lui ha dato le dimissioni, all'unanimità è stato fatto il mio nome durante le elezioni, che si fanno ogni quattro anni, e sono stato scelto io.*

D: Quali sono i suoi principali compiti?

R: *I miei principali compiti riguardano l'organizzazione della scuola. Organizzare la scuola significa predisporre i docenti per le varie materie, scegliere le discipline più interessanti per i corsisti, organizzare delle gite, partecipare ai convegni, organizzare convegni e seminari inerenti in particolare alla terza età. Lo scopo dell'Unitre è soprattutto quello di tenere attiva la mente, ma anche il fisico.*

D: Quali sono le sue maggiori difficoltà in qualità di Presidente?

R: *La difficoltà riguarda soprattutto la reperibilità dei docenti, perché è un servizio gratuito, gli insegnanti non hanno nessun compenso. Quest'anno ho avuto difficoltà a trovare i docenti di inglese e di archeologia perché la prof.ssa di archeologia, nonostante avesse dato la sua disponibilità, aveva degli impegni scolastici che le hanno impedito di esercitare le funzioni. Quindi la difficoltà sta nel rintracciare persone che siano in grado di insegnare. Fortunatamente sono riuscito ad avere un altro archeologo che sta portando avanti l'insegnamento. La stessa cosa si è verificata per l'inglese, perché la docente che aveva iniziato le lezioni aveva già anticipato che probabilmente sarebbe andata via per impegni scolastici, e così è stato. Però ho provveduto subito alla sostituzione; tuttavia non ho trovato un altro docente di inglese, ma un esperto del dialetto lucerino, disciplina che rientrava tra gli interessi di corsisti che, come ho potuto notare, frequentano costantemente il corso. Impariamo l'etimologia delle parole, da quali termini sono composte, come sono nate, ecc. E*

tutto ciò arricchisce i saperi dell'individuo, soprattutto dei più giovani, che non conoscono l'origine di alcune parole, le motivazioni per cui si usa una determinata espressione.

D: Quale criterio viene utilizzato per scegliere i docenti?

R: *In primo luogo deve esserci la disponibilità del docente. Ovviamente noi cerchiamo di scegliere delle materie che si avvicinano agli interessi dei frequentati per offrire loro ciò che chiedono. Ad esempio l'anno scorso mi hanno chiesto di fare delle lezioni di economia e io sono riuscito a trovare un professore universitario che insegna economia e fa lezione per due ore al mese sui prestiti, sui mutui, sulle tasse, su tutto ciò che è di interesse sociale.*

D: Vengono richiesti requisiti precisi?

R: *Secondo le direttive della Regione i docenti devono avere il titolo per esercitare un determinato insegnamento. Generalmente noi scegliamo sempre gente capace che ha una certa esperienza e professionalità riguardo alla materia che deve insegnare altrimenti è inutile. Cerco di avere il meglio.*

D: A distanza di quanti anni cambiano i docenti?

R: *Generalmente restano gli stessi. Infatti io ora sto già chiedendo loro se confermano la disponibilità per l'anno prossimo, perché il 20 di giugno devo mandare alla Regione l'organizzazione per il nuovo anno accademico. Poi possono esserci delle modifiche e infatti in itinere noi facciamo una comunicazione generale di quelli che sono i corsi e le attività definitive.*

D: Come viene organizzato l'anno accademico?

R: *Ogni docente mi dà un programma per la propria materia. Poi se si presentano difficoltà cerchiamo di fare delle sostituzioni. Inoltre, il 24 di ottobre l'Unitre di Lucera compie venticinque anni e noi vogliamo fare una bellissima manifestazione. Ho già chiamato tutti i soci fondatori che fanno parte del Lions Club; erano venti in tutto, però alcuni non ci sono più e ne sono rimasti quindici. La settimana prossima ho una riunione con tutti loro per ascoltare le loro idee e proporre le mie, tra cui quella di allargare l'invito a tutta la cittadinanza; dobbiamo inoltre decidere dove farla, se al Convitto o in un altro luogo al fine di consentire una maggiore partecipazione sia dei soci sia degli altri cittadini. Quindi il nuovo anno accademico comincerà con il festeggiamento del venticinquesimo compleanno dell'Unitre.*

D: Esiste un consiglio che decide il programma didattico ad inizio anno?

R: *Dunque il Consiglio Direttivo è composto da Presidente, Vice-Presidente, Segretario, Tesoriere, Responsabile dei corsi. Quando c'è una decisione da prendere io sono abituato a riunire il Consiglio Direttivo e ad esternare le attività che intendiamo realizzare per chiedere il loro parere e il loro consenso. Generalmente io condivido sempre ogni decisione con tutti i soci del Direttivo. Poi ci sono i revisori dei conti che approvano la contabilità, che io devo mandare alla Regione spiegando quali sono state le attività svolte durante l'anno, ecc.*

D: Quali sono le attività didattiche svolte quest'anno?

R: *I corsi di quest'anno sono molteplici, come puoi vedere dal programma. Inoltre sono riuscito ad organizzare un progetto dal titolo "Nonni in internet", realizzato attraverso delle lezioni sull'utilizzo del computer a cui ha partecipato più di un quarto di tutti gli iscritti – gli altri non hanno partecipato perché sapevano già usare il computer oppure perché non erano interessati –. La Preside dell'IPSIA e del Convitto, su mia richiesta, ha acconsentito e ha messo a nostra disposizione i docenti, i locali scolastici, in particolare il laboratorio informatico. Per ora abbiamo terminato la prima parte del progetto, la seconda parte si svolgerà l'anno prossimo per dare modo ai corsisti di perfezionare le loro conoscenze e competenze informatiche, e la Preside ha già approvato la mia richiesta. Quindi ritorneremo a fare corsi di computer, di tablet per tenerci aggiornati. Un'altra novità assoluta di quest'anno è stato il corso di attività motoria tenuta dal Prof. Biagio Russo. Fino ad ora non eravamo riusciti ad ottenere una palestra per svolgere attività fisica, che è importantissima per i corsisti. Con grande soddisfazione il Preside dell'Istituto Tecnico Commerciale per geometri, ricevuta la mia richiesta, l'ha presentata immediatamente in Consiglio scolastico, che l'ha approvata e io, successivamente, ho fatto la domanda alla Provincia di Foggia, alla quale appartiene l'Istituto Tecnico. Il Direttore della Provincia ha preso in esame la richiesta e l'ha passata al dirigente specialistico e ci hanno dato l'autorizzazione per frequentare i locali scolastici. E io a settembre, immediatamente, provvederò ad ottenere il rinnovo.*

D: Il Convitto non dispone di una palestra?

R: *Sì, ma non è agibile. All'inizio facevamo ginnastica in una sala vuota del Convitto, ma non era idonea per svolgere educazione fisica. Ora fortunatamente abbiamo a disposizione una palestra.*

D: Ritieni che il progetto *Nonni in internet* sia una buona opportunità di incontro intergenerazionale?

R: *Penso proprio di sì. Il corso è stato realizzato con due docenti, ma anche con cinque ragazzi, allievi della stessa scuola, che aiutavano tutti i corsisti. Nella proposta che io ho fatto per realizzare questo progetto, infatti, avevo previsto la presenza di allievi dell'ultimo anno che avrebbero ottenuto dei crediti formativi, quindi è stato un beneficio anche per loro.*

D: Durante l'anno sono previste delle prove di valutazione tese ad indagare i contenuti o le competenze acquisite?

R: *No, anche se la professoressa d'inglese aveva iniziato ad assegnare qualche compito per casa. Ci dava delle domande e noi dovevamo portare le risposte per vedere se avevamo inteso quello che lei aveva spiegato. È una cosa positiva anche questa.*

D: Durante l'anno i corsisti avanzano delle richieste per aggiungere o modificare qualche corso?

R: *Sì, certo, succede che facciano delle richieste. Quando è possibile io cerco di soddisfarle. Ad esempio quando si assenta un docente io inserisco subito un sostituto che possa trattare un argomento interessante per i frequentati, come la storia di Lucera. Infatti fino all'anno scorso uno dei nostri docenti era Dionisio Morlacco, che è un esperto conoscitore di Lucera, e noi avevamo inserito nel programma la materia "Toponomastica di Lucera: determinazioni e curiosità"; quindi si studiava, ad esempio, la derivazione dei nomi delle strade della città, come Via Maddalena Candida Mazzaccara, chi è questo personaggio a cui è stata intitolata la strada, ecc. Abbiamo tenuto*

questo insegnamento per due anni, ma poi il docente è venuto meno per vari impegni. Noi cerchiamo sempre di avere novità interessanti e argomenti che riguardano la quotidianità della vita.

D: Qual è l'età media dei corsisti?

R: *Il regolamento prevede la partecipazione di persone dai trent'anni in su, ma noi non poniamo limiti; se uno di diciotto o di venti anni vuole frequentare può farlo tranquillamente. Noi abbiamo anche gente di novantadue-novantatré anni.*

D: Qual è il livello di istruzione dei corsisti?

R: *Il livello di istruzione è misto. C'è la casalinga, l'artigiano, il diplomato, il laureato, l'operaio, l'ex impiegato di banca, tutti le persone appartenenti alla società.*

D: Quali sono secondo lei le maggiori motivazioni dei corsisti?

R: *Tenere attiva la mente ed essere impegnati. Essere impegnati significa tanto tanto tanto perché loro sentono il desiderio di partecipare anche per avere molti aggiornamenti, per acquisire conoscenze che non possiedono, nonostante l'età. Quindi avere la possibilità di stare al passo con i tempi è la maggiore intenzione da parte nostra.*

D: L'Unitre di Lucera rilascia un documento alla fine dell'anno accademico?

R: *Nessun documento; non ci sono esami, non ci sono votazioni né criteri di valutazione.*

D: Neanche un attestato di partecipazione?

R: *No, perché è una libera associazione culturale che si chiama Università della Terza Età o delle Tre Età, ma non rilascia un titolo scolastico. Infatti c'era una signora che voleva partecipare all'Unitre e si voleva trasferire da Chieti e ci chiese se ci fosse un'attestazione. Ma anche se l'avessi fatta non avrebbe avuto alcun valore, perché è una libera associazione. La frequenza è facoltativa, ognuno è libero di frequentare le materie che più si addicono ai propri interessi e alle proprie esigenze.*

D: Pensa che l'Unitre sia un'adeguata forma di educazione degli adulti?

R: *Di educazione non direi, più che altro di aggiornamento. Il nostro principale scopo è quello di offrire la possibilità di stare al passo con i tempi, di tenere attiva la mente. Questa è una cosa importantissima. Io stesso, che ho compiuto ottant'anni, cerco sempre di stare in movimento, mi do da fare per non abbandonarmi.*

D: Quali vantaggi offre l'Unitre all'individuo?

R: *Si sentono ancora attivi e interessati alla vita.*

D: Anche lei frequenta i corsi?

R: *Certo. Infatti il corso di archeologia l'ho voluto perché ero sovrintendente ai monumenti e alle antichità della Provincia di Foggia; il corso di educazione motoria l'ho richiesto perché sono stato un atleta dell'Unione Sportiva Foggia dal 1953-1954 al 1960, ho vinto un sacco di gare, di cam-*

pionati regionali, campionati nazionali studenteschi, dai 110 ostacoli al salto triplo, ecc. Grazie alla mia esperienza so cosa significa fare attività sportiva e l'ho voluta portare anche nell'Unitre, dove non c'è mai stata.

D: Qual è stata la reazione dei corsisti?

R: *Hanno reagito benissimo; addirittura anche alcuni docenti hanno chiesto di partecipare al corso. Noi abbiamo l'assicurazione per tutti, corsisti e docenti. Anzi, quest'anno ho voluto che l'assicurazione valesse anche per il tragitto da casa a scuola e da scuola a casa, per le gite, i viaggi, sempre. Questa è una bellissima cosa che abbiamo fatto.*

D: Nella programmazione dell'anno accademico corrente sono previsti dei viaggi?

R: *Avevamo organizzato una gita in Croazia, ma non si può più realizzare in seguito a ciò che sta succedendo in Grecia e in Croazia per il movimento degli extracomunitari. Quindi ho rinviato questo progetto e sto organizzando un'altra gita in primavera per andare in Toscana o in Umbria per conoscere luoghi particolari.*

D: Qual è l'obiettivo principale di tali viaggi?

R: *La conoscenza di realtà e luoghi diversi, di città di interesse storico. Magari alcuni conoscono questi luoghi, ma non li hanno mai visitati, quindi è sempre meglio approfondire i saperi attraverso il contatto diretto.*

D: A fine anno organizzate eventi che permettono di pubblicizzare le attività dell'Unitre?

R: *Sì, ad esempio facciamo la mostra delle opere realizzate durante il corso di pittura. Quest'anno il docente Luigi Valeno ha scelto il tema delle quattro stagioni. C'è chi ne ha fatto due, chi tre e chi sceglie anche altri soggetti, come paesaggi, natura morta, ecc. e alla fine mettiamo in esposizione tutti gli elaborati. La mostra è prevista dal 13 al 19 maggio. Inoltre ci sarà sia un saggio di musica sia un saggio di danza etnica, discipline insegnate durante l'anno. Poi a settembre parteciperemo ad un evento organizzato dal Trentino Altro Adige, dal titolo "Vitalità". Staremo lì dieci giorni durante i quali sono previste attività all'aperto, visite mediche gratuite e tante attività di carattere sociale interessanti per tutti.*

La testimonianza del Presidente ha chiarito maggiormente gli aspetti inerenti all'organizzazione amministrativa e didattica dell'Università della Terza Età di Lucera, nonché le sue finalità e l'importanza che assume nella vita dei partecipanti e della comunità tutta.

Dunque, il funzionamento dell'Unitre si fonda sulle norme stabilite dallo Statuto interno, a sua volta redatto nel rispetto della legge regionale n. 14 del 26 luglio 2002 che, se da un lato impone determinati obblighi all'Associazione, dall'altro lato garantisce la validità e l'efficacia del suo operato.

L'intero assetto organizzativo dell'Unitre assume un carattere fortemente democratico, in quanto qualsiasi proposta, suggerimento, idea viene condivisa e sottoposta all'attenzione di tutti i membri con i quali si giunge ad una decisione unanime.

Quanto all'attività didattica, ogni anno accademico viene programmato e organizzato in maniera attenta e meticolosa, senza perdere mai di vista le finalità principali dell'Unitre, ovvero mantenere attivi mente e corpo dei partecipanti e garantire loro occasioni di confronto, di apprendimento e di aggiornamento continuo e costante⁸⁰.

Nella realizzazione del piano didattico un ruolo primario assumono gli interessi dei corsisti, che il Presidente cerca sempre di soddisfare attraverso la scelta di discipline e attività in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze di ognuno.

A tal fine anche i docenti, scelti in base alla loro professionalità e competenza, sono chiamati a presentare un programma inerente alla propria materia, i cui contenuti e obiettivi devono essere curvati secondo le caratteristiche e le aspettative dell'utenza. Questo elemento è di fondamentale importanza, infatti, il programma non è mai definitivo, ma può essere modificato in itinere in base alle eventuali richieste e proposte emerse durante le lezioni.

Il contributo dei docenti è del tutto gratuito e volontario e non prevede alcuna forma di retribuzione, pertanto ottenere la loro disponibilità non è affatto semplice e rappresenta la maggiore difficoltà riscontrata.

Tra i compiti del Presidente rientra anche l'organizzazione di convegni, seminari, viaggi e progetti, realizzati mediante la collaborazione di istituti scolastici, associazioni, enti con i quali l'Unitre crea una vera e propria rete, inserendosi egregiamente nel tessuto sociale e culturale della comunità e assicurando un dialogo intergenerazionale continuo e costante.

Uno degli eventi più attesi dai corsisti è l'incontro annuale con le altre Università della Terza Età d'Italia. Organizzato nel Trentino Alto Adige, l'evento prevede numerose attività a sfondo sociale e culturale e diviene un'importante occasione di scambio e confronto sia tra tutti i partecipanti sia tra le varie Unitre che, in quest'occasione, possono condividere idee, iniziative, esperienze dalle quali attingere per migliorare il proprio operato.

Giuseppe Ferosi pone particolare cura alla continua ricerca di nuove proposte che possano arricchire e perfezionare il funzionamento dell'Unitre di Lucera e il suo costante impegno e la sua dedizione hanno prodotto molteplici novità. Tra le più rilevanti vi è l'inserimento dell'educazione motoria tra i corsi, l'estensione dell'assicurazione di tutti i membri dell'Associazione anche al «*tragitto da casa a scuola e da scuola a casa*»⁸¹ e ai viaggi, la realizzazione del progetto *Nonni in internet*, teso a promuovere nelle persone anziane l'acquisizione di competenze informatiche. In fase di progettazione di tale iniziativa, inoltre, ha mostrato grande attenzione per tutti i partecipanti coinvolti, prevedendo dei benefici non solo per i corsisti dell'Unitre, ma anche per gli studenti della scuola secondaria che, affiancando e supportando gli anziani, avrebbero (e di fatto hanno) ottenuto dei crediti

⁸⁰ Cfr. intervista di Giuseppe Ferosi.

⁸¹ *Ibidem*.

formativi. Anche nella proposta di seminari e convegni dimostra grande cura e competenza riuscendo a coniugare gli interessi dell'utenza con le tematiche di maggiore attualità, come nel caso della conferenza sull'alimentazione dal titolo *Nutrire la vita per nutrire la mente. Alimentazione della cultura e cultura dell'alimentazione. Pericoli dell'anziano*, organizzata in concomitanza con l'Expo. E infine, allargando all'intera cittadinanza l'invito alle cerimonie e alle manifestazioni organizzate dall'Associazione, si impegna a sensibilizzare la popolazione sull'importanza dell'Unitre come servizio teso a promuovere un'elevata qualità della vita dell'essere umano.

Occorre sottolineare inoltre che Giuseppe Ferosi non si limita a presiedere l'Unitre da una posizione marginale e distaccata, ma monitora e garantisce il buon funzionamento in maniera diretta: fornisce supporto materiale e morale ai docenti; li sostituisce in caso di assenza, in virtù delle sue molteplici conoscenze e competenze, evitando così l'interruzione delle attività; gestisce e risolve eventuali problematiche che emergono nel corso dell'attività didattica; facilita e promuove un costante dialogo tra i membri, cercando di rispondere in maniera tempestiva ai bisogni individuali e collettivi e creando un clima di cooperazione, rispetto, sostegno e fiducia reciproca; infine partecipa in prima persona ai corsi, alle lezioni e alle attività.

La capacità di cura degli altri, infatti, si acquisisce, si esprime e si manifesta a partire dalla cura di sé, dalla voglia di mettersi in gioco, dal desiderio di continuare ad imparare al fine di acquisire sempre maggiori conoscenze e competenze da porre successivamente a servizio dell'altro.

Giuseppe Ferosi, dunque, in quanto Presidente, docente e corsista dell'Unitre è un meraviglioso esempio di cittadino attivo che mette in atto tutte le risorse di cui dispone a favore della crescita culturale, sociale e "umana" della nostra società.

4.2. *I docenti dell'Unitre di Lucera*

L'Università della Terza Età di Lucera si avvale della collaborazione esperta di un team di docenti molto ampio e variegato le cui caratteristiche sono riconoscibili non solo nella competenza e nella professionalità, ma anche e soprattutto nella passione e nell'amore per la cultura.

Si tratta di professionisti esperti in determinate discipline, ognuna delle quali, nel suo specifico, arricchendo la personalità dei corsisti e favorendo il loro benessere psico-fisico, nonché il loro ruolo sociale, si propone di attivare percorsi in grado di promuovere l'educazione permanente.

Marco Mariotti è dottore di ricerca in Archeologia, collabora con l'Università degli Studi di Foggia e insegna materie letterarie in un liceo del Comune di Peschici. Dirige una società di archeologia, dipinge, fa esposizioni ed è anche musicista. All'Unitre di Lucera tiene un corso intitolato "Archeologia – La civiltà Dauna".

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Da quest'anno, perché la docente che doveva tenere questo corso non era più disponibile.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

R: *La curiosità di fare un'esperienza diversa. Io tengo lezioni all'università, perché ho un dottorato in archeologia e collaboro con le cattedre di archeologia medievale dell'Università di Foggia. E lì l'uditorio è differente. Inoltre, al momento sono anche docente in un liceo di Peschici, dove insegno italiano e latino e c'è ancora un altro uditorio. Si tratta quindi di tre età diverse.*

D: Quali differenze riscontra tra i tre tipi di utenza?

R: *Sono estremamente diverse. La motivazione dei corsisti dell'Unitre è molto più forte rispetto a quella dei ragazzi del liceo, che sono abbastanza renitenti ai contenuti. Devi studiare un modo per coinvolgerli e spesso è molto difficile perché nonostante io sia giovane e più vicino a loro, hanno un rapporto diverso con lo studio. Invece gli anziani hanno un diverso approccio alla cultura perché il loro non è un bisogno, lo fanno per piacere personale. Quest'ultimo però non è dovuto alla noia; penso che si sentano più vivi grazie alla cultura perché fanno cose che non hanno potuto fare da giovani. Io sono un grande "fan" dei racconti degli anziani. Mi fermavo spesso ad ascoltare le storie di mia nonna e delle "comari" del mio paese, Sant'Agata di Puglia, ed era gente che non aveva potuto studiare e che viveva questo come un handicap reale perché vivevano in un'epoca in cui la differenza fra lo studio e l'ignoranza determinava anche la differenza tra una vita di qualità e una vita di stenti. Adesso non è più così.*

D: Secondo lei i cambiamenti avvenuti oggi nell'ambito dell'educazione permanente sono positivi o negativi?

R: *Secondo me il cambiamento avvenuto non è necessariamente migliore, perché un bombardamento di informazioni non sempre è migliore rispetto alla carenza di informazioni. Credo che in questo periodo si veicolino troppe informazioni senza direzione, senza controlli, tant'è che oggi l'analfabetismo è debellato, ma c'è un analfabetismo di ritorno, che è quello funzionale al saper decodificare dei testi o dei messaggi audio o video senza però saperne cogliere il senso, perché la voracità dell'informazione ti fa rimanere in superficie. Ad esempio, io per entrare nel liceo ho fatto dei test e credo che solo il 20% abbia superato le prove perché gli altri hanno sbagliato quelle di comprensione del testo e i candidati erano tutti insegnanti. Questo perché non siamo più abituati a leggere con attenzione un testo, non siamo più abituati ad ascoltare. Ed è ancora peggio dell'analfabetismo perché quest'ultimo in ogni momento si può debellare, invece chi pensa di non essere analfabeta e di non avere problemi sarà meno disposto a rivedere il suo modo di interpretare i messaggi. Da questo punto di vista quindi non è detto che quello attuale sia un mondo migliore.*

D: I contenuti del suo corso sono adeguati alle esigenze dei corsisti?

R: *Avendo sostituito un'altra docente non ho avuto modo di fare una programmazione vera e propria. Di volta in volta in base alle domande e agli input dei corsisti scelgo l'argomento. Cerco sempre di collegare la percezione dei beni culturali alla scoperta del sé, cercando di trovare negli oggetti residuali del passato l'origine della propria storia, della propria essenza, del motivo per cui si fanno certe cose o del perché si parla in quel modo. Oggi ad esempio la lezione era incentrata sui beni culturali materiali e immateriali e sul rapporto che c'è fra l'oggetto prodotto dall'uomo e la cultura che lo ha prodotto e ho cercato di far riflettere i corsisti sul rapporto che hanno con i propri oggetti.*

D: I corsisti sono soddisfatti del suo corso?

R: *Questo andrebbe chiesto a loro. Ovviamente faccio ciò che ogni comunicatore dovrebbe cercare di fare, ovvero preoccuparmi che il contenuto non sia mai svilito, nel senso che deve essere scientifico e specifico, ma comunicato mediante il linguaggio di chi ascolta. Non cerco di semplificare troppo la materia, rischiando di dire cose anche sbagliate, ma cerco sempre dei collegamenti alla loro vita quotidiana affinché afferrino subito il significato di un argomento che può sembrare ostico. Diversamente dall'università, qui non uso termini tecnici perché non serve né a me né a loro.*

D: Perché, secondo lei, l'educazione degli adulti oggi non deve limitarsi a trasmettere conoscenze nozionistiche, ma deve aprirsi ad ogni aspetto della vita, incluso quello artistico?

R: *Socrate prima di bere la cicuta prendeva lezioni di flauto perché pensava che il processo di apprendimento dovesse finire veramente con la morte. Adesso penso che si sia capito che il benessere dipende dalle attività non solo mentali, ma anche fisiche e manuali. Magari queste persone non hanno più bisogno di ottenere qualcosa tramite lo studio, è lo studio stesso che li aiuta a vivere meglio probabilmente. Penso si tratti di una qualità di vita e anche di un'aspettativa di vita migliore.*

D: Conoscere l'arte e la storia del proprio territorio può promuovere una partecipazione più attiva dell'anziano nella vita della propria comunità?

R: *Sì, sicuramente. Io penso che sia molto importante sensibilizzare non solo i bambini che sono i primi che devono capire le leggi della codificazione del messaggio artistico per comprenderlo autonomamente quando saranno grandi e per mettere in moto il loro desiderio di protezione nei confronti del proprio patrimonio, ma occorre anche abituare gli adulti a concepire la bellezza non solo come patrimonio di godimento, ma soprattutto come patrimonio di formazione, formazione individuale, sociale, politica, ecc. Tutto questo fa parte di un grande progetto di progresso. La bellezza deve essere compresa e condivisa da tutti, non solo da quelli che la studiano. Insegnare la cultura all'università non ha tanto valore. Tu all'università insegni cultura perché è lo strumento per fare il proprio lavoro, ma la cultura va insegnata a chi non ce l'ha e a chi deve sentirsi parte di quel meccanismo.*

D: Le ha insegnato qualcosa questa esperienza?

R: *Sì, si impara sempre di più da ogni esperienza. Anche dal loro modo di seguire, dalla loro espressione, anche dalla domanda che ti viene posta, che può essere più o meno pertinente a quello che stai dicendo, ma ti fa capire come funzionano le connessioni mentali di una persona diversa da*

te e impari a non giudicare troppo velocemente gli altri in base a quello che ti dicono. È un modo per andare incontro all'altro e capire quanto sei autoreferenziale tu. Perché noi spesso diciamo delle cose e in base a come ci rispondono decidiamo se quella persona è di un certo livello o meno, ma dovremmo aspettare quello che hanno da dire perché probabilmente dietro c'è un meccanismo mentale che tu non avevi neanche immaginato. È questo che ti insegna davvero qualcosa. Tu puoi studiare quanto vuoi, ma l'essenza della vita sta nell'ascoltare l'altro e tutto quello che sai ti serve ad ascoltare meglio, non tanto a parlare. La conoscenza è solo un ponte tra te e l'altro. Certo è una cosa difficilissima, ma quando hai un uditorio che ti ascolta e se interviene lo fa per una curiosità reale questo meccanismo di scambio di informazioni è più virtuoso. In una scuola media dove i ruoli sono molto più specifici questo scambio è diverso.

Maria Teresa Di Iorio è una psicologa psicoterapeuta presso il SERT, Dipartimento Dipendenze Patologiche di Lucera. All'Unitre tiene un corso dal titolo "La modalità di valutazione della personalità. La misura in psicologia".

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Da un po' di tempo, se non sbaglio da sette-otto anni.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

R: *Veramente io ho insegnato anche quando è stata istituita l'Unitre a Lucera, una ventina di anni fa. Sono stata una delle prime docenti; mi contattarono e ho insegnato per due o tre anni, poi ho avuto una figlia e quindi ho lasciato. Poi siccome conoscevo delle signore mi hanno chiesto di venire di nuovo e ho accettato.*

D: Quali sono i contenuti del suo corso?

R: *Io sono una psicologa per cui insegno argomenti di psicologia. Ogni anno cambiamo argomento; siamo partiti dalla qualità della vita, il benessere, il malessere e adesso stiamo parlando di patologia.*

D: Sono adeguati alle esigenze dei corsisti?

R: *Sì, sono soddisfatti.*

D: Il programma viene pianificato all'inizio dell'anno?

R: *Allora alla fine dell'anno decidiamo l'argomento per l'anno successivo e poi io preparo il programma.*

D: Tiene in considerazione gli interessi dei corsisti?

R: *Sì, io chiedo sempre se a loro fa piacere parlare di un determinato argomento e fino ad oggi hanno sempre accettato.*

D: Secondo lei, cosa pensano i suoi corsisti dell'educazione degli adulti?

R: *Loro sono abbastanza acculturati, hanno diplomi, lauree, quindi hanno anche un certo livello di cultura. All'inizio erano molto più grandi di età, adesso invece ci sono anche persone più giovani; parliamo di persone dai sessantacinque anni in su, invece prima erano tutti sugli ottant'anni. Loro propongono argomenti che li stimolano e sono abbastanza motivati.*

D: Quali sono le maggiori richieste e gli interessi principali dei corsisti?

R: *Parlando di questi argomenti emergono anche problemi personali legati alla famiglia, alle esperienze pregresse.*

D: Come vivono la loro anzianità?

R: *Loro stanno bene, sono tutte persone fisicamente sane e con una buona lucidità mentale. Sono molto partecipativi.*

D: Come hanno vissuto il passaggio dal lavoro al pensionamento?

R: *È stato buono, sono abbastanza sereni. Anzi si dedicano a molte attività e riempiono bene gli spazi vuoti. Proprio l'Unitre quest'anno ha un programma molto ricco e loro vengono tutti i giorni.*

D: Quali sono i limiti e i vantaggi della terza età?

R: *I limiti sono legati alla malattia, che è più frequente nella terza età, il vantaggio è quello di essere libero e di fare ciò che piace, non avere più la famiglia perché comunque i figli si sono sposati. Quindi è il momento in cui una persona porta a termine i suoi desideri. Quando uno è adulto è limitato dal lavoro, dalla famiglia, da tanti impegni.*

D: Quale ruolo ha l'anziano nella società attuale?

R: *Oggi ci sono più anziani che giovani quindi portano avanti la nostra società. In Italia sono loro che portano avanti le famiglie perché spesso i giovani non lavorano. Almeno in questo momento è così, se non cambia la situazione sarà un problema.*

D: In che modo l'anziano può contribuire a migliorare la società?

R: *Loro la arricchiscono. Mentre prima sessantacinque anni era già l'età del pensionamento oggi non lo è più. Oggi fino a ottant'anni un anziano fa tutto quello che fa una persona adulta e loro sono abbastanza attivi nella nostra società. Basta vedere i Presidenti a livello governativo, sono tutti grandi anagraficamente e sono loro che portano avanti l'Italia.*

D: La maggiore quantità di tempo libero viene considerata una risorsa o un limite dai corsisti?

R: *La maggior parte di loro la considera una risorsa, non sono sofferenti, anzi sono felici. Per loro la pensione non è stato un passaggio negativo, ma positivo.*

D: In che modo l'educazione e la formazione possono arricchire la personalità dell'anziano?

R: *C'è sempre un confronto. Gli anziani sono molto ricettivi e i corsisti dell'Unitre sono sempre desiderosi di conoscere quello che non hanno conosciuto fino ad oggi.*

D: Le ha insegnato qualcosa questa esperienza?

R: *Molto, mi ha dato molto. Io imparo molto dalle loro esperienze, da quello che mi dicono. Ecco perché vengo. Noi facciamo volontariato però mi dà molto, c'è un confronto umano, uno scambio di affetto e di emozioni. Poi ci sono molti momenti di socializzazione e io partecipo a tutte le cose che fanno. Ad esempio a Natale hanno fatto la festa. Voglio dire non è solo studio, ma anche il piacere di passare insieme delle ore e condividere delle esperienze. Non sono lezioni scolastiche e universitarie, ma sono lezioni che si basano sul confronto.*

Romeo Fanelli è docente di economia aziendale presso una scuola secondaria di Foggia e insegna bilanci di imprese presso l'Università degli Studi di Foggia, dove è cultore della materia. Tiene anche lezioni nell'ambito di corsi di specializzazione e master. All'Unitre di Lucera tiene un corso intitolato "L'azienda famiglia – sua gestione".

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Questo è il primo anno. L'anno scorso ho tenuto poche lezioni e i corsisti sono rimasti entusiasti anche perché parliamo di argomenti che a loro interessano molto e quindi hanno voluto che avessi un corso intero.*

D: Cosa l'ha spinto ad accettare?

R: *Ho accettato perché i corsisti sono persone molto interessate. Un docente nel momento in cui ha un uditorio che lo ascolta si sente più motivato, indipendentemente da un discorso economico.*

D: Quali sono i contenuti del suo corso?

R: *Io parlo dell'azienda famiglia sotto i vari aspetti sia civili sia fiscali, ma con riflessi di natura patrimoniale. Siamo partiti dal concetto di famiglia inteso a livello costituzionale per poi addentrarci nelle problematiche del matrimonio, dei regimi patrimoniali, successori, ecc. tutto ciò che riguarda la gestione dei beni.*

D: Sono adeguati alle esigenze dei corsisti?

R: *Sono molto interessati anche perché hanno delle casistiche proprie, infatti non riesco mai a completare la lezione così come l'avevo prefissata proprio perché fanno tante domande.*

D: Cosa pensano i corsisti riguardo ai cambiamenti che ha vissuto la famiglia fino ad oggi?

R: *Questo è più un fatto sociale e ci sono altri miei colleghi che trattano la famiglia a livello sociale. Io mi occupo degli aspetti patrimoniali. Discutiamo sulle spese della famiglia e sul fatto che spesso non si arriva a fine mese con uno stipendio e che cosa si potrebbe fare.*

D: Come vivono la crisi economica attualmente in atto?

R: *Loro non spiegano le loro problematiche, loro fanno continuamente interventi per risolvere i propri problemi pratici a seconda dell'argomento che andiamo a trattare. Facciamo una sorta di consulenza.*

D: In che modo l'anziano può contribuire alla gestione della famiglia?

R: *Proprio questi sono i contenuti del mio corso. Io cerco di spiegare quali sono le possibilità che oggi offre la normativa civilistica e fiscale per orientarli. È chiaro che il tempo è sempre tiranno, quindi parliamo di cose molto generiche, però faccio nascere in loro domande. Perché se io non so dell'esistenza di un problema nemmeno me lo pongo. Quindi questo corso serve a far nascere il problema e poi cercare insieme delle soluzioni. Altrove non c'è mai tempo di dialogare, di confrontarsi, di avere un contatto umano. È questa la cosa più importante all'Unitre, il contatto umano.*

Tra docente e discente, indipendentemente dall'età, si crea un rapporto di scambio reciproco. Il discente vede il docente come un punto di riferimento, come qualcuno a cui aggrapparsi e a cui porre domande e interrogativi.

D: Lei insegna anche in altri contesti?

R: *Insegno alle scuole medie e all'Università degli Studi di Foggia.*

D: Quali differenze riscontra nell'approccio alla cultura da parte degli adulti e dei ragazzi?

R: *L'apprendimento non posso valutarlo perché non ci sono verifiche, ma qui l'interesse è abbastanza elevato rispetto ai ragazzi. Però dipende anche dall'insegnante, che deve saper suscitare l'interesse del discente, indipendentemente dall'età. Ad esempio, qui io a volte parlo in dialetto perché è una metodica che mi permette di essere più vicino a chi mi ascolta. A volte un termine dialettale può risolvere tanti problemi comunicativi. Nelle scuole medie la lezione è legata più al manuale, al programma ministeriale, qui siamo abbastanza liberi nella scelta delle problematiche da affrontare. Certo anche se non ci sono vincoli, noi abbiamo comunque presentato un programma che volevamo svolgere e quindi ci atteniamo ad esso anche per avere un filo conduttore.*

D: In che modo l'educazione e la formazione possono aiutare l'anziano ad avere un ruolo più attivo nella vita della propria famiglia?

R: *Io ritengo che queste lezioni facciano bene sia da un punto di vista intellettuale perché permettono ai corsisti di mantenersi attivi e sia da un punto di vista sociale perché è un modo per uscire di casa e non restare chiusi davanti a un televisore. Quando si sta insieme comunque si interagisce e l'interazione sociale è sempre positiva.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Io insegno da oltre quarant'anni, quindi la mia esperienza è vasta.*

Michele Iasottile, docente universitario attualmente in pensione, è un sociologo con una specializzazione in sociologia sanitaria. È stato anche sociologo presso enti locali e istituti di formazione professionale e all'Unitre di Lucera tiene un corso intitolato "La famiglia multiproblematica e mediazione familiare".

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Da sette-otto anni.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

R: *Prima sono stato spinto da un'idea volontaristica, però poi quando ho visto l'entusiasmo e l'interesse che avevano i corsisti per la materia ho continuato.*

D: Quali sono i contenuti del suo corso?

R: *I contenuti del mio corso trattano della quotidianità. Io mi interesso di sociologia, sono sociologo sanitario, quindi tutto ciò che riguarda la salute e tutto quello che c'è in questa disastrosa società è interessante per chiunque. Quest'anno, in particolare, tengo un corso sulla famiglia ed è un tema di scottante attualità, riguardo quello che sta succedendo, ad esempio, in ambito legislativo per il riconoscimento delle coppie di fatto, e per loro è molto interessante.*

D: Il corso risponde alle esigenze dei corsisti?

R: *Sì, penso di sì, e lo noto dalle presenze. C'è gente che non può salire le scale, ma viene comunque. Ed è questa la molla che mi spinge a proseguire, perché pur essendo in pensione sono comunque impegnato in altre cose.*

D: Il programma viene concordato con i corsisti?

R: *Certo, perché se una cosa a loro non interessa non la tratto. Ed è da questi piccoli accorgimenti che secondo me dipende pure il successo del corso.*

D: Cosa pensano i suoi corsisti riguardo ai cambiamenti che ha vissuto la famiglia fino ad oggi?

R: *Il livello anagrafico qui è molto alto, quindi rimangono esterrefatti, basiti, perché in effetti i capovolgimenti che abbiamo avuto sono stati vulcanici, troppo irruenti, per cui loro chiedono spiegazioni e io dico che la famiglia è lo specchio della società. Infatti per capire come va oggi la famiglia si devono guardare intorno nella società.*

D: Quale ruolo ha oggi l'anziano in famiglia?

R: *Nell'immaginario collettivo attuale la figura dell'anziano è una figura statica, di un anziano sufficiente e non. Invece no, loro sono attivi e vivaci. Anche perché molti sono ex docenti, c'è qualche avvocato, quindi anche la loro ricchezza cognitiva viene fuori.*

D: In che modo l'anziano può contribuire alla gestione della famiglia?

R: *Mai come in questo momento l'anziano serve alla famiglia, perché la crisi economica viene attuata nella maggior parte dei casi dagli anziani, perché loro detengono una pensione, che mettono spesso a disposizione della famiglia, perché i loro bisogni sono estremamente ridotti. Loro inoltre non contribuiscono alla vitalità della famiglia solo economicamente, ma si rendono particolarmente partecipi alla gestione familiare: cucinano, accompagnano i nipoti alle varie attività extrascolastiche, piscina, scuola di piano, scherma. I genitori se dovessero occuparsi da soli di tutto non dovrebbero lavorare o sarebbe difficile conciliare le due cose.*

D: In che modo i suoi corsisti hanno vissuto il passaggio dal lavoro al pensionamento?

R: *Il passaggio secondo me per molti non è stato traumatico, perché per loro è stata una situazione programmata. Sapevano che sarebbero dovuti andare in pensione in quel giorno preciso. Poi molti sono ex docenti e siccome a mio avviso i ragazzi di oggi sono quasi ingestibili lasciare la scuola è stata come una liberazione. Durante il corso emerge.*

D: La maggiore quantità di tempo libero dell'anziano è un limite o una risorsa?

R: *Secondo me è una risorsa, per la famiglia per i motivi che ho spiegato prima, ed è una risorsa anche personale, perché loro vengono all'Unitre, danzano, fanno gite, il tempo libero lo occupano molto molto bene. Non vivono l'emarginazione della quarta età, perché sono perfettamente inseriti in un gruppo.*

D: Le attività e i corsi dell'Unitre favoriscono incontri intergenerazionali? Se sì, in che modo?

R: *Noi parliamo anche dell'era della computerizzazione e adesso stanno facendo un corso di alfabetizzazione informatica, e questo li avvicina ai ragazzi ed è un'occasione in più per discutere con i nipoti.*

D: In che modo l'educazione e la formazione possono aiutare l'anziano ad avere un ruolo più attivo nella vita dei propri figli e dei propri nipoti?

R: *Sono fondamentali per una ragione semplicissima. La famiglia da sempre, anzi adesso un po' meno, è stata una fucina di educazione, di formazione. Non a caso la socializzazione primaria lascia tracce indelebili nella psiche di ognuno di noi, perché riesce a trasmettere quei valori fondamentali che ti accompagnano per sempre.*

D: I corsisti avanzano richieste specifiche durante il corso?

R: *Io cerco di scegliere delle tematiche che a loro possano interessare. Ad esempio quest'anno stiamo parlando della famiglia, l'anno scorso della comunicazione nel senso delle difficoltà riscontrate nell'incontro intergenerazionale tra loro e i nipoti. Io vengo qui ad insegnare perché loro mi danno la carica, sono interessati. Se vedessi da parte loro distrazione e disinteresse non lo farei. Lo faccio proprio perché loro si appassionano e mi hanno appassionato.*

D: Come potrebbe arricchirsi l'offerta formativa dell'Unitre di Lucera?

R: *Io avrei inserito qualcosa sull'alimentazione. Anche perché talvolta l'anziano ritorna bambino, gli piacciono i cioccolatini e altri alimenti che forse non dovrebbe mangiare per il diabete e altre cose, quindi un modulo didattico in questo senso potrebbe giovare: cosa sono le vitamine, cosa so-*

no i grassi, i farinacei, ecc., per avere maggiore conoscenza. Anche perché oggi i mezzi di comunicazione di massa accentuano questo tema. Accendi la televisione e due sono gli argomenti: o gli omicidi o la tavola.

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Mi ha insegnato molto. Siccome pure io mi sto avvicinando a quell'età ho imparato da loro che non bisogna mai perdere la curiosità di imparare. Secondo me finisce la vita sociale quando ti autoemargini, quando non ti interessi più a niente, viene meno il senso di autostima, gli spazi relazionali automaticamente si restringono e quindi resti solo.*

Clara Labbate è docente di materie letterarie presso un Istituto di Istruzione Superiore a Lucera, è abilitata in filosofia, psicologia sociale e pubbliche relazioni, esperta in progetti PON e POR e curatrice di incontri culturali. Presso l'Unitre di Lucera tiene un corso di letteratura italiana intitolato "L'apparenza esteriore e la realtà interiore dell'essere umano".

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Da tantissimi anni, penso una decina o forse anche di più.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

R: *A me piace il mio lavoro, vivo la mia professione con amore, insegno agli adulti, ai ragazzi nelle scuole superiori e sono stata invitata perché mi conoscono e lo faccio con amore, perché il nostro è volontariato; lo faccio perché amo il mio lavoro, anche se con fatica perché comunque torno da sei ore di scuola, dai compiti da correggere, però mi piace anche perché non sono "vecchi", ma persone che innanzitutto hanno una cultura alle spalle; sono per lo più insegnanti di scuole elementari, professori, ecc. È variegata la classe sociale d'appartenenza e loro si vogliono arricchire. Infatti io ho insegnato anche tecniche delle comunicazioni, ho insegnato un po' di diritto, ogni anno scelgo una tematica e a loro piace perché questi temi emergono dai loro interessi, ai quali io cerco di adeguarmi e preparo le lezioni – perché comunque c'è una preparazione dietro –. Come ha potuto ben vedere sono molto attivi, sono attenti, fanno domande, approfondiamo gli argomenti e quindi lo faccio proprio con amore anche se, ripeto, con sacrificio. E adesso è diventata un'abitudine che si ripete anno dopo anno. Infatti avevo avuto anche la possibilità di diventare Presidente dell'Unitre, ma se fossi diventata Presidente non avrei potuto fare la professoressa e allora preferisco fare la professoressa, mi piace di più.*

D: Il programma viene concordato con i corsisti?

R: *Sì sì, viene concordato con loro. Infatti ha visto, stasera hanno proposto di mettere in scena "Pensaci Giacomino" di Pirandello così alla fine dell'anno potremmo fare anche una rappresentazione. Sono ricchi di entusiasmo e vogliono ancora imparare, questa è la cosa meravigliosa. Infatti quando sono giù di morale penso a loro e mi danno la carica per andare avanti.*

D: Quali sono i principali contenuti del suo corso per quest'anno accademico?

R: *La tematica di quest'anno è "L'apparenza esteriore e la realtà interiore dell'essere umano" e quindi apparire o essere.*

D: Quali differenze riscontra nell'approccio alla cultura da parte degli adulti e dei ragazzi?

R: *Io copro il triennio, quindi le classi terminali, e sono ragazzi con delle problematiche alle spalle; mentre l'adulto è una persona matura e nella vita già ha maturato e affrontato determinate tematiche e quindi le possiamo approfondire, invece con i ragazzi ci "avviamo" verso il lavoro. Poi mentre qui andiamo ad approfondire tematiche anche reali, come appunto l'essere e l'apparire, ai ragazzi bisogna prima di tutto far capire cosa si intende per "essere" e "apparire" e oggi è un po' difficile perché è variegata la classe sociale degli studenti. Infatti anche stasera qui all'Unitre ab-*

biamo parlato di tante problematiche concrete. Io non voglio che loro vengano a scuola, studino Pirandello e mi vengano a dire la vita, noi entriamo proprio nelle problematiche reali.

D: Utilizza metodologie d'insegnamento differenti in base all'età dell'utenza?

R: *I nostri ragazzi sono molto vivaci, quindi ci vuole un po' di tempo perché loro prestino attenzione e perché io attragga la loro attenzione, però alla fine riesco a trovare il metodo adatto a loro attraverso mappe concettuali, schemi, sintesi, perché comunque insegno in un professionale. Forse, riflettendoci, uso la stessa metodologia e funziona alla grande devo dire.*

D: Cosa ha imparato dai corsisti dell'Unitre?

R: *Ah loro mi arricchiscono sempre, io vengo con piacere perché c'è uno scambio di pensieri e di esperienze; infatti quando io faccio una lezione di vita e approfondiamo determinate tematiche emergono anche le loro esperienze che, nonostante io sia più giovane di loro, comunque mi servono, mi fanno pensare e maturare ancora di più. Questa è una cosa molto bella. La carica che mi danno è tanta, sotto tutti gli aspetti.*

D: Quali sono, secondo lei, le motivazioni e le esigenze principali dei corsisti?

R: *Innanzitutto vengono perché vogliono continuare ad apprendere; in effetti non si finisce mai di imparare ed è vero. Io prima pensavo che fosse solo un detto e invece è una realtà. Tengono in allenamento il loro cervello e sono attenti nel prendere gli appunti, questa è una cosa che mi sbalordisce. Sono molto costanti. Loro ricordano che nella lezione precedente io avevo parlato di un determinato argomento e questa è una cosa meravigliosa.*

D: Quanto tempo decorre tra una lezione e l'altra?

R: *Quindici giorni, però loro si ricordano, prendono appunti e la cosa più bella è che vogliono le fotocopie, vogliono gli schemi, oppure se li fanno loro mentre io spiego, perché poi a casa ripetono e tengono in allenamento il loro cervello e questo secondo me lo dovrebbero fare tutti. Poi vengono con piacere perché costituisce per loro anche un incontro, uno scambio di idee. Il fatto stesso che devono vestirsi, uscire di casa, infatti ha visto sono tutti belli, ordinati, curati nella loro persona e hanno una grande dignità ed è bello.*

D: Il suo corso soddisfa le aspettative dei corsisti?

R: *Ripeto, le tematiche scaturiscono proprio dai loro interessi perciò sono motivati. Ad esempio oggi un professore ha chiesto di parlare un po' di filosofia, di Nietzsche, e quindi ho detto: "Scegliamo un tema specifico, ad esempio il superomismo di Nietzsche, così lo elaboriamo e lo colleghiamo anche ai vari autori".*

D: Apporterebbe, se potesse, dei cambiamenti nell'offerta formativa dell'Unitre di Lucera?

R: *Come discipline è già molto variegato il programma, si va dalla storia all'economia, musica, poesia, canto, danze e culture popolari, quest'anno è molto ricco. Però dovrebbe essere più pubblicizzata.*

D: Ritene che la popolazione non sia sufficientemente informata?

R: *Penso che non tutti conoscano l'Unitre. La propaganda la fa sempre da padrona in ogni campo. Vanno divulgate queste iniziative, infatti ho suggerito loro di creare un sito, visto che ora con internet tutti possono accedere e leggere le informazioni.*

D: Quali sono, secondo lei, i maggiori vantaggi offerti dall'Unitre?

R: *I corsi si apprendono e sono tutti vigili, tutti presenti, non c'è quello che si addormenta. Poi la cosa bella dell'Unitre è che ognuno può scegliere di partecipare ai corsi che più gli interessano, non è obbligatorio partecipare a tutti. Ogni corsista sceglie il corso e se uno di essi non piace, ad esempio la musica o la religione, allora scelgono di seguire altro.*

D: Quindi, anche nella terza età l'educazione è utile?

R: *Sì certo, migliora la vita senz'altro. Abbiamo tantissimi iscritti, però se ce ne fossero ancora altri gioverebbe a tutti, anche perché ripeto è un input per uscire di casa, per tenere allenato il cervello, vivere insieme agli altri, relazionarsi con gli altri, confrontarsi. Loro sono sempre partecipi a manifestazioni di gioie, di dolore, sono meravigliosi.*

D: Ci sono stati, a suo parere, dei progressi nel campo dell'educazione degli adulti rispetto al passato?

R: *Senz'altro, non ci sono paragoni. Poi sono stati superati tanti tabù. La sala convegni, l'ultimo giorno, è stracolma di gente e loro non si vergognano di ballare, di cantare. È bello. Ecco, questo è cambiato rispetto al passato, nessuno dice "non ballo perché mi vergogno", no assolutamente. Poi sono tutte persone di un certo livello culturale.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Ha completato la mia formazione. Ho fatto tante esperienze nella mia vita: ho insegnato nelle unità ospedaliere, ho fatto di tutto, mille progetti, mille PON, sono andata all'estero, ho fatto progetti per la biblioteca, incontri con gli autori e questa esperienza ha completato la mia formazione. Non dico di essere arrivata perché vorrei ancora andare avanti, fare altre esperienze, però ha coronato questa mia formazione.*

Giuseppe Lembo è un medico internista che lavora presso il reparto di Medicina interna dell'ospedale di Lucera. Da oltre dieci anni è Direttore dell'Unità operativa di lungo degenza. All'Unitre tiene un corso intitolato "La sedentarietà dell'anziano, pericoli e rischi".

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Credo da quattro anni.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

R: *Noi facciamo l'educazione sanitaria, sicuramente non ci mettiamo a fare i professori. Sono persone di una certa età e cerchiamo di dare delle notizie pratiche su come comportarsi, cosa sono alcune patologie e in particolare quelle che colpiscono le persone di una certa età, che diventano persone fragili perché hanno più malattie contemporaneamente. Io sono un clinico, mi sono sempre interessato di medicina interna e come tale tratto più patologie contemporaneamente. In una persona anziana ci sono disturbi respiratori, di pressione, di diabete, disturbi della mente, disturbi dello scheletro, l'artrosi, l'osteoporosi, le fratture. Cerco di far capire loro come prevenire le fratture, perché fare una determinata dieta per controllare la pressione. Questo è stato il mio compito in questi anni e che continuo ancora a svolgere.*

D: Il suo corso è intitolato "La sedentarietà dell'anziano, pericoli e rischi". Quali sono, dunque, i maggiori pericoli della sedentarietà dell'anziano? E in che modo possono essere evitati?

R: *Esistono patologie acute che determinano una sindrome da allettamento. Ad esempio un ictus cerebrale, la frattura del femore sono patologie acute che purtroppo comportano una immobilità fisica e si va incontro ad una sindrome da immobilizzazione o da allettamento. Esistono poi patologie croniche che lentamente portano il paziente ad una ipocinesi, ad una ipomobilità: l'artrosi, la demenza, la profonda astenia. Tutte condizioni che lentamente ti riducono nei movimenti. Sia il primo tipo sia il secondo tipo di patologie comportano dei grossi rischi. Si tratta di una malattia nella malattia, perché per una frattura del femore si interviene, ma in quel momento il paziente non è guarito; inizia una serie di complicanze che spesso possono essere fatali: le piaghe da decubito, il blocco intestinale, i disturbi urinari, le gravi insufficienze respiratorie e cardiache, l'osteoporosi grave da immobilizzazione, la rigidità dei muscoli. Dopo sette, otto o dieci giorni che il paziente è rimasto immobile a letto non riesce più ad alzarsi, non è più autonomo nelle sue funzioni.*

D: Ritieni che una maggiore informazione medica possa aiutare a prevenire determinate patologie?

R: *Ci sono delle condizioni che un paziente a qualsiasi età deve sapere rispettare. Molte lezioni si sono basate sulla dieta mediterranea, che poi ha la funzione di evitare tante patologie, primi fra tutti i fattori di rischio cardiovascolari, l'ipertensione, l'obesità e con la dieta mediterranea le cose vanno meglio. Da noi questa dieta si fa costantemente, è nata proprio qui, nel Mediterraneo. La frutta, le verdure, che da noi non mancano mai, meno pane e pasta.*

D: Ritieni che l'Unitre possa contribuire a promuovere educazione sanitaria?

R: *L'Unitre o Università delle tre età è stata una bella invenzione, infatti è presente in tutta Italia. Ora si dice terza età, ma non si è capito qual sia la terza età, perché si va oltre i novant'anni e tra i nostri corsisti c'è chi ne ha novantadue-novantatré. C'è uno stimolo meraviglioso a fare uscire queste persone di casa, a mobilitarle, a farle andare lì anche con il mal tempo, con il freddo, a salire le scale, sono tutti stimoli positivi che ti permettono di migliorare la tua cinesi, la tua risposta mentale e via di seguito. Questa è una gran bella cosa. Lì vengono date delle notizie non solo mediche. Ci sono tante altre materie che stimolano la persona, si fa letteratura, ginnastica, lingue straniere, pittura. Sono tutte cose che mantengono nell'arco dell'anno impegnate queste persone. Loro fanno mostre di opere d'arte verso aprile-maggio in occasione della chiusura dell'anno scolastico, fanno delle gite; è veramente un bel gruppo, sono più di vent'anni che noi ce l'abbiamo, forse pure di più. È iniziata negli anni Novanta con una persona lungimirante qui a Lucera e non è mai più terminata.*

D: Quali sono le richieste più comuni dei corsisti?

R: *Noi facciamo delle lezioni aperte, nel senso che non c'è una tematica prefissata, ma si risponde a determinate domande. Ce ne sono tante. La persona anziana è affetta da tanti disturbi e da tante patologie, pertanto ci sono domande private alle quali cerchiamo di dare una risposta adeguata.*

D: Come è cambiata negli anni la percezione sociale della terza età?

R: *Oggi, come ho detto prima, non si capisce bene quale sia la terza età perché ci sono persone ottantenni ancora perfettamente efficienti, con dei disturbi solo legati all'età, ma senza grosse patologie. Si affacciano a questa Università della Terza Età persone che vogliono apprendere, che vogliono capire, che vogliono avere degli stimoli. Adesso l'anziano non vuole sentirsi abbandonato. Oggi si vive di più, ci sono patologie che non si presentano più a cinquanta anni ma a ottanta, l'immobilizzazione avviene in un'età più avanzata, l'infarto è una di quelle patologie che si è posticipata ed è notevolmente regredita.*

D: Cosa può offrire l'anziano alle giovani generazioni?

R: *Beh ci sono molti progetti: quelli dei servizi socialmente utili ad esempio, gli anziani che si mettono avanti alle scuole, avanti alle biblioteche, all'ingresso di musei, persone che conoscono la storia, insomma sono persone che si vogliono e si devono sentire ancora attive, sempre nell'ambito sociale, perché purtroppo economicamente non stanno bene.*

D: Quali sono le attività che lei consiglia per migliorare la vita di un anziano, accanto ad una sana e corretta alimentazione?

R: *Il movimento sicuramente. Deve essere un movimento dolce, come il nuoto, la camminata o il ballo.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Sono anni che io mi interesso e mi occupo di geriatria quindi sto a contatto con gli anziani ormai da tanto tempo e cerco di dare una mano dal punto di vista clinico e sociale.*

Don Giovanni Mace è Parroco Emerito della Parrocchia Santa Maria della Spiga a Lucera, Canonico Tesoriere del capitolo Cattedrale di Lucera e Direttore dell'Oasi Betania, struttura per il turismo religioso. Presso L'Unitre tiene un corso intitolato "La Sacra Bibbia. Lettura e commento dei libri Levico – Numerico – Deuteronomio".

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Da sette-otto anni.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

R: *Fui invitato. Prima di me c'era un altro sacerdote ed essendo anziano si ritirò e mi pregò lui stesso di continuare quello che già faceva e io accettai volentieri.*

D: Quali sono i contenuti del suo corso?

R: *Io mi baso sempre sulla presentazione di quello che è il contenuto della Bibbia, ma anno per anno ho cercato sempre di ascoltare la richiesta degli alunni, se così li vogliamo chiamare, perché hanno molti interessi, di vario genere, sotto l'aspetto religioso, etico, morale, tradizionale. Per esempio, molte volte si interessano alle tradizioni del posto in cui viviamo, al valore e al significato delle nostre tradizioni. Da qualche anno a questa parte mi hanno chiesto specificamente la lettura, e naturalmente il commento, dei brani dell'Antico Testamento sia per conoscere la letteratura dei secoli passati sia per conoscere il modo di vivere, i valori maggiormente apprezzati e conseguiti da quelle popolazioni. Quindi si tratta di una lettura che viene studiata sotto l'aspetto letterario, storico, ambientale, per calarsi nelle civiltà passate e naturalmente con riferimenti agli sviluppi di quella letteratura, o meglio di quella rivelazione perché si tratta della Bibbia, e quindi con agganci al Nuovo Testamento.*

D: In passato l'educazione degli adulti si limitava all'alfabetizzazione. Secondo lei come è cambiata?

R: *Certamente non si tratta più di alfabetizzazione, assolutamente. Ci troviamo di fronte a persone che hanno frequentato le scuole superiori, poi ci sono alcuni che sono stati insegnanti, anche qualche professoressa, gente che conosce ed è istruita.*

D: In passato l'educazione in generale, e di riflesso anche quella degli adulti, aveva un'impostazione tipicamente cattolica. Oggi è ancora così?

R: *I cambiamenti ci sono stati e sono anche profondi. Ci sono alcuni insegnanti che hanno buone basi religiose, altri invece sono abbastanza digiuni, in quanto si sono fermati ai primi elementi dell'insegnamento religioso che hanno ricevuto nel momento in cui hanno fatto la Prima Comunione o la Cresima. I corsisti ora sentono il bisogno di approfondire questi contenuti che ricordano anche vagamente.*

D: L'insegnamento della religione e la lettura della Bibbia e del Vangelo nella vecchia impostazione di educazione degli adulti (ad esempio nei programmi della Scuola popolare) assumeva un carat-

tere principalmente nozionistico, oppure rappresentava un mezzo per impartire educazione morale e civile. Cosa è cambiato oggi?

R: *Alla fine del secolo scorso, prima del Concilio, normalmente ci si soffermava su un insegnamento mnemonico con domande e risposte soprattutto contenute nel vecchio catechismo di San Pio X. Attualmente la presentazione della religione è un po' più approfondita e si tiene conto dell'aspetto storico, geografico, tradizionale, linguistico, letterario, ecc.*

D: In che modo la lettura della Bibbia può contribuire ad arricchire la vita di un anziano?

R: *Dunque, l'arricchimento che può dare la Bibbia è sempre relativo alla predisposizione delle persone. Le persone della terza età si trovano in un momento particolare della vita in cui gli interrogativi essenziali sono profondi, sono veri. Si interrogano sul significato della vita, sul significato del dolore, sul significato della giustizia e così via e allora nella Bibbia, e nei Vangeli soprattutto, la risposta è molto profonda. È una risposta per tanti anche appagante e consolante. È chiaro che è necessario che ci sia una certa predisposizione perché anche nella terza età c'è gente che vive una vita pagana, una vita superficiale cogliendo l'attimo fuggente come se fosse ancora giovane.*

D: Durante le lezioni discutate dell'incontro e dello scambio tra le varie religioni? Cosa ne pensano corsisti?

R: *Certo, il paragone e l'accostamento con le altre istanze religiose è continuo. Soprattutto in questi ultimi anni, ad esempio, c'è richiesta della conoscenza della religione dell'islam, i contenuti, la vicinanza con la nostra religione, i punti di contatto e i punti di differenza; così abbiamo fatto qualche piccolo cenno anche al buddismo, perché qualcuno ha poche conoscenze a riguardo e chiede approfondimenti. Così anche riguardo alle altre religioni cristiane, come il luteranesimo e la religione evangelica. Pochi sono interessati a conoscere la religione dei Testimoni di Geova, che si può chiamare religione fino a un certo punto, però non c'è grande interesse almeno dalle parti nostre, anche se in città c'è un gruppetto di persone che segue questa idea.*

D: L'educazione e la formazione possono favorire e promuovere l'incontro con l'altro?

R: *Soprattutto quello, perché più ci si avvicina a Dio più ci si avvicina al prossimo. È essenziale tutto questo. La persona che avverte questa misericordia di Dio nei propri confronti è subito aperta ad esercitare questa stessa misericordia nei confronti degli altri. È un cammino essenziale questo nella vita religiosa. Ripeto, più si approfondisce il pensiero religioso più si sente il bisogno di arricchire le proprie relazioni con il prossimo.*

D: Aggiungerebbe o eliminerebbe qualcosa dall'offerta formativa dell'Unitre di Lucera?

R: *Beh certamente non c'è tutto. Io conosco Unitre di altre Province, di altri Comuni, che operano su campi diversi come per esempio le arti manuali che in questa nostra scuola non ci sono. Ma quello che c'è è anche abbastanza, come l'impegno nel conoscere la lingua inglese e così anche il canto; fanno anche delle manifestazioni canore. Ed è molto bello tutto questo. Ci sarebbe bisogno di altro? Beh può darsi di sì e può darsi di no, anche perché le ore di insegnamento quelle sono, non si possono moltiplicare ancora di più.*

D: Le ha insegnato qualcosa questa esperienza?

R: Certamente. Prima di tutto mi ha dato la possibilità di continuare ad approfondire queste mie conoscenze, in secondo luogo sono molto edificato dall'impegno di persone anziane che seguono con un certo interesse e con una certa passione la loro formazione intellettuale, non solo nel campo religioso, ma anche in tutti gli altri campi. Vedo come si impegnano nelle arti, nella musica, nelle arti motorie e via dicendo. A quell'età andare alla scoperta del computer, del telefonino è una cosa che edifica, vuol dire che sono spinti dal desiderio di far funzionare il proprio cervello. E questo è edificante anche per chi insegna, perciò lo si fa con grande interesse e con grande dedizione. Io da parte mia sono contentissimo di fare lezione a questa gente, in maniera sempre del tutto volontaria si capisce, senza interesse di alcun tipo, se non quello di arricchirsi spiritualmente e moralmente.

Biagio Russo ha insegnato per oltre quarant'anni educazione fisica nelle scuole secondarie inferiori. È stato istruttore scolastico di sci, di calcio di base, di pallanuoto e ha apportato grandi innovazioni nelle scuole di Lucera, come il nuoto curriculare, lo sci curriculare e il calcio femminile. È responsabile tecnico del Centro Sportivo Casanova, struttura polivalente. Insieme al Presidente dell'Unitre è stato il promotore di un'associazione di pattinaggio a rotelle a Lucera, l'Olimpia, e attualmente tiene un corso di attività motoria presso l'Unitre.

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Ho iniziato il corso settimanale di attività motoria quest'anno, dal mese di ottobre. Certo, sotto l'aspetto didattico non è molto efficace una sola ora a settimana, però sono tutte persone che superano abbondantemente i sessant'anni, quindi forse questo approccio è quello più adeguato. Il tema che aveva dato la Presidenza era "La quotidianità", quindi l'aspetto del movimento nell'ambito della quotidianità e mi ci avvicino, però faccio un percorso mio che ho progettato per queste persone nell'intento di elasticizzarle un po', cioè far riprendere loro quei movimenti che hanno perso per motivi di lavoro o per altro, quindi che non hanno avuto modo di praticare.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

D: *Io sono stato invitato a dire il vero; però ho insegnato per quarant'anni educazione fisica nelle scuole medie, poi mi sono allontanato dalla scuola, io lo chiamo "riposo scolastico" anche se sono sempre a contatto con i ragazzi, perché mio figlio continua questa mia attività al Centro Sportivo Casanova, quindi io continuo a lavorare. Quando il Presidente, Peppino Ferosi, mi ha invitato io ho accettato senza nessun problema, anzi ho pensato 'forse mi rimetto un po' a lavorare' anche se una volta a settimana. Ho accettato ben volentieri. Ti dirò che col tempo mi sto divertendo pure io, perché non faccio l'insegnante al centro della palestra, io eseguo gli esercizi così li mostro e loro poi sono in grado di ripeterli, quindi faccio una cosa che serve pure a me.*

D: Come ha impostato il suo corso?

R: *Alla base c'è la passeggiata, quindi la nostra lezione inizia sempre con la camminata. Anche se qualche volta faccio un po' di ritardo loro iniziano sempre a camminare. Abbiamo voluto fortemente la disponibilità di una palestra perché prima stavamo al Convitto in un camerone e non era tanto idoneo all'attività. Durante la camminata li faccio parlare ad alta voce perché quando si parla ad alta voce entra in meccanismo il diaframma con la respirazione forzata e quindi mi rendo conto se si sono riscaldati abbastanza. Poi facciamo una serie di esercizi a corpo libero e terminiamo con la regina della palestra che è la spalliera. Lì si vanno ad evidenziare un po' di traumi che hanno queste persone, perché se hanno passato i sessanta, settant'anni di solito ci sono problemi alla spalla, al braccio, al gomito, ecc., però stanno tutti bene nel complesso. Mai esercizi passivi, sempre esercizi che sono diretti dal nostro cervello, per usare un termine semplice, e comunque io sto vedendo molti miglioramenti. Il loro approccio mentale è ottimo. Lasciano i loro impegni, lasciano i nipoti per fare quest'oretta di ginnastica. Spero che quando migliorerà il tempo possiamo fare un po' di attività all'aperto, perché l'aria aperta migliora tanto l'attività, anche se questa palestra è molto alta, molto arieggiata.*

D: Quali sono le motivazioni dei corsisti?

R: *Queste persone si avvicinano al movimento perché prima di tutto sono un po' più libere sia da impegni e sia mentalmente e chi ha questo approccio di solito vuole migliorare il suo stile di vita. È un comportamento nobile.*

D: Quali differenze riscontra nell'approccio all'educazione motoria da parte dei bambini e degli adulti?

R: *C'è una differenza sostanziale per una questione proprio di capacità a rispondere ad una serie di esercitazioni. Alle scuole medie, a dodici, tredici, quattordici anni iniziano già ad avere una certa coordinazione, una certa preparazione, il fisico si inizia a formare. Però, siccome io ho lavorato anche nelle scuole materne ed elementari, accosto moltissimo questa esperienza a quella dell'Unitre. Fare esercitazione con queste persone che hanno settant'anni è molto vicino alle esercitazioni che facevo con i bambini di cinque o sei anni; certo era un'elasticità diversa, il movimento del bimbo è un movimento naturale, però le difficoltà che riscontrano i bimbi di sei anni sono le stesse difficoltà che riscontrano queste persone a settant'anni, identiche.*

D: Ad esempio?

R: *Gli esercizi di coordinamento a quell'età sono ancora un mondo da scoprire, questi invece l'hanno perso e allora bisogna riavvicinarli a quella gestione del corpo.*

D: Quanto è importante l'attività motoria nella vita di un anziano?

R: *Enormemente importante. Non tutti abbiamo questa cultura, questa è la verità. Peccato che le istituzioni non si sforzino più di tanto. Perché un esercizio fisico destinato al mantenimento vuole significare migliorare lo stile di vita. Poi nella persona di una certa età che si sente bene fisicamente scatta un meccanismo di allegria già a prima mattina; se sente dolore oh apriti cielo! La persona di una certa età ne risente molto. L'attività fisica è molto più importante per la persona matura. Per il bambino, invece, si tratta piuttosto di prevenzione.*

D: Quali vantaggi offre sia a livello fisico sia a livello psicologico?

R: *Offre molti più vantaggi a livello mentale perché scatta la possibilità di aumentare l'autostima. Io li vedo i miei "ragazzi", non sembra, ma tra loro scatta una piccola competizione quando facciamo esercitazione, vogliono fare bene, non meglio dell'altro, ma vogliono fare bene e quando ci riescono l'autostima si carica e diventa un bagaglio enorme di allegria, di spensieratezza. Perché quando vanno via di qua non sono tristi, ma sono tutti allegri. Certo sono un po' stanchi, ma per loro stanchezza vuol dire soddisfazione. A volte facciamo degli esercizi un po' forzati per la loro età e avvertono qualche dolorino addominale, però è normale.*

D: Ha notato dei cambiamenti nei suoi corsisti? Ne discutete?

R: *Sì. Diciamo che le prime volte erano molto goffi nei movimenti, adesso li sto portando ad un movimento più coordinato e quando sono coordinati sono anche eleganti, soprattutto le donne diventano anche più interessanti; io poi scherzo con loro e dico: "Vedrete che dopo questi cinque o sei mesi i vostri mariti vi guarderanno diversamente".*

D: Loro percepiscono questo cambiamento? Si sentono meglio?

R: *Sì, si sentono meglio. Poi io credo nel raggiungimento degli obiettivi. E quello che ci siamo posti quest'anno è di fare una bella maratona, o meglio una camminata in gruppo di dieci chilometri, per il 3 aprile. Dovremo quindi cimentarci in questa passeggiata lunga, visto che anche le nostre attività cominciano e terminano con la passeggiata, all'inizio come riscaldamento e alla fine come defaticamento. Loro non lo sanno, perché io voglio fare una sorpresa, ma per quella data voglio dotarli anche di magliettine così fanno un bel gruppo.*

D: Consigli ai corsisti degli esercizi da svolgere a casa?

R: *Sì, quando facciamo un determinato esercizio io dico loro di ripetere lo stesso movimento a casa quando devono prendere un barattolino, quando devono spazzare, quando devono allungarsi per prendere qualcosa in alto, ecc. Cerco di dar loro i suggerimenti più giusti che possono contribuire a migliorare la loro quotidianità. Perché spesso si ripetono degli errori grossolani. Ad esempio quando prendiamo un peso – questo ormai lo sanno tutti – non si va in flessione in avanti, ma in piegamento col busto eretto e così non si ha nessun problema; quando invece si fa la flessione in avanti tutto il carico va sulle spalle e nascono quei problemi che alla nostra età ci stanno. In questo modo riprendo il tema prestabilito con la Presidenza: l'esercizio fisico nella quotidianità.*

D: Mettono in pratica i suoi consigli?

R: *Sì.*

D: Avete avuto modo di realizzare qualche incontro intergenerazionale tra anziani e bambini?

R: *No, questo non l'abbiamo fatto, ma è un discorso che vorrei riprendere l'anno prossimo. Ti dirò una cosa, mio nipote, che ha otto anni, mi ha detto: "Nonno alla prossima lezione devo venire pure io". Le capacità del bimbo di otto anni sono identiche a quelle dei corsisti dell'Unitre, quindi questa è una prova che farò. Senza diversificare la lezione, insieme, mio nipote di otto anni e loro settantenni.*

D: Secondo lei, cosa manca per completare l'offerta formativa dell'Unitre di Lucera?

R: *Secondo me manca un nutrizionista, che è una figura importante alla nostra età.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Beh io mi ero fermato otto anni fa. Ho lavorato sempre a contatto con adolescenti, quindi la mia lezione si era un po' standardizzata anche se è stata sempre molto varia. Lo dico sempre con un po' di orgoglio che nella scuola media Fasani con me i ragazzi hanno fatto nuoto, calcio femminile e tante altre cose, sempre attività molto diversificate. Io parto sempre da questo pensiero: al bimbo a scuola devi dare tutte le opportunità. E lo stesso discorso vale per l'età evoluta. Ecco perché a questa nostra età – perché io non sono molto distante da loro eh, siamo quasi coetanei – l'entusiasmo di approcciarsi a qualcosa che o per motivi di lavoro o per altri impegni non si era più fatto, vuol dire riprendere in mano qualcosa che si era interrotto. E c'è questo ritorno. Nel pensiero sempre che le cose belle di una volta sono da ricordare e da rifare perché ti fanno vivere bene; i lutti, i*

traumi e le cose brutte lasciano tristezza, ti fanno stare male, ma le cose belle, se le hai fatte bene, quando le ricordi o le riprendi ti danno un senso di benessere psicologico.



Figure 17-18-19 e 20: foto scattate durante una lezione del corso di attività motoria dell'Unitre di Lucera realizzato nell'anno accademico 2015-2016. Nell'ultima foto al centro il Presidente, in maglietta nera, e il Prof. Biagio Russo, in abbigliamento sportivo.

Paolo Serra e Giuseppina Pisani sono i soci fondatori dell'Associazione Folkanima, dove insegnano danze e culture popolari. Giuseppina Pisani ha danzato anche a livello agonistico. Lavorano entrambi in diversi contesti e con varie tipologie di utenza, giovani, adulti, anziani e diversamente abili. Presso l'Unitre di Lucera tengono un corso intitolato "Danze e culture nelle tradizioni popolari"⁸².

D: Da quanto tempo insegnate all'Unitre?

Paolo Serra: *Questo è il terzo anno che insegno danze e culture popolari e per me è stata un'esperienza nuova perché avevo lavorato con questa fascia d'età, ma in diversi contesti. Quello che caratterizza questa mia esperienza è vedere l'entusiasmo con cui i corsisti si avvicinano ad ogni situazione, anche se è difficile. E a volte devo cercare di contenere il loro entusiasmo.*

Giuseppina Pisani: *Se non ricordo male da tre o quattro anni.*

D: Cosa vi ha spinti a diventare docenti dell'Unitre?

Paolo Serra: *Io e la mia collega, Giuseppina Pisani, abbiamo un'associazione che si chiama Folkanima, nella quale insegniamo danze di cultura popolare e quindi siamo stati invitati a presentare questa disciplina. All'inizio ho provato a tenere delle lezioni teoriche per far conoscere le altre culture, ma i corsisti preferivano ballare, infatti alla seconda lezione si sono fatti trovare direttamente nell'aula di ballo. Il messaggio è stato chiaro, quindi ho dovuto adeguarmi ai loro interessi. Ovviamente cerco sempre di contestualizzare la danza in modo che loro si rendano conto di ciò che stanno imparando.*

Giuseppina Pisani: *Io lavoro già per un'associazione culturale che si occupa di danze popolari e del recupero delle danze e delle culture popolari. C'è stato proposto di lavorare con l'Unitre, quindi noi abbiamo accettato volentieri perché è un modo per far conoscere questo mondo e anche per far muovere tutti gli "alunni" e tutte le "alunne", anche perché per danzare non bisogna avere necessariamente diciotto anni, perché sono anche delle danze semplici che servono per relazionare, per fare conoscenza e nello stesso tempo per stare bene, perché la musica abbinata al movimento far star bene.*

D: Quali sono gli obiettivi principali del vostro corso?

Paolo Serra: *Far conoscere danze che provengono da culture diverse, quindi danze balcaniche, francesi, greche, ecc. Sembrano facili, ma sono difficili perché utilizzano delle tonalità, dei ritmi e dei suoni che a noi non sono familiari; quindi la prima cosa che insegno ai corsisti è di imparare ad ascoltare anche il suono di strumenti che per noi sono inusuali. E dopo inseriamo anche i passi di danza, e la maggiore difficoltà sta nell'accompagnare i passi alla musica perché loro non sono abituati a questi ritmi e a questa musicalità.*

Giuseppina Pisani: *In questi anni abbiamo fatto conoscere in particolare le danze italiane soprattutto quelle del Sud. Sembrerà strano, ma abbiamo fatto anche la pizzica. Quindi dalla pizzica alle*

⁸² Le interviste sono state somministrate individualmente per non ostacolare il regolare svolgimento delle lezioni, ma in questa sede vengono riportate in maniera congiunta in quanto i due docenti sono titolari dello stesso corso.

tarantelle, che sono le danze più conosciute come ritmi e anche come nomi, abbiamo poi spaziato in tutta l'Europa, in particolare nell'aria balcanica e israeliana, dove hanno delle sonorità diverse dalle nostre e sono bellissime anche solo da ascoltare. Poi sono danze semplici perché sono tutte effettuate in cerchio, quindi creano momenti di condivisione. Ci divertiamo sia loro che noi!

D: I contenuti del corso rispondono agli interessi dei corsisti?

Paolo Serra: *Sì, però abbiamo poco tempo. Considerando la loro fascia d'età c'è bisogno di molta ripetizione per imparare una danza e fissarne i movimenti. Noi abbiamo un'ora ogni quindici giorni, pertanto è difficile portare avanti in un anno un programma nutrito. Quindi io in poco tempo devo cercare di costruire qualcosa per portarli ad esibirsi a fine anno in un saggio, a cui loro tengono tantissimo, e in cui presentiamo almeno tre danze. Ma ciò che è da ammirare è il loro entusiasmo, che spesso non trovo nei giovani e a me questo dà tanto. E a loro fa bene perché lavorano, ma soprattutto si divertono.*

Giuseppina Pisani: *Sì, si divertono e partecipano con molto entusiasmo, nonostante siano persone molto eterogenee per età, però sono tutti coinvolti alla stessa maniera, si aiutano l'un l'altro. È una bella esperienza.*

D: Quale importanza assume l'intercultura per gli anziani?

Paolo Serra: *Per i giovani parlare di multi-etnie è una cosa familiare, quindi abituarsi a suoni, ad adori, a cucine diverse dalle nostre è semplice, anche perché ormai anche a Lucera c'è l'incontro con altre culture. La generazione della terza età è stata meno abituata ad avere in casa realtà multietniche, per cui la danza e la musica sono un modo più semplice per farli entrare a contatto con culture diverse.*

D: Quale importanza assumono l'arte e le tradizioni popolari nell'educazione permanente rivolta ad anziani?

Paolo Serra: *Loro mostrano un grande entusiasmo nei confronti di qualsiasi novità, non solo nella danza, ma anche nella pittura, nella psicologia, ecc. ed è proprio questo entusiasmo che li porta a scoprire e a conoscere tante cose. In particolare, per quanto riguarda il mio insegnamento, il fatto che la conoscenza della danza, che sia rumena o greca, li possa portare più vicino a realtà con cui ormai conviviamo anche a Lucera per me è una grande conquista.*

Giuseppina Pisani: *È molto importante. Più che educazione io direi espressione, perché loro sembrano essere tornati bambini, perché sono liberi. Nel senso che hanno già fatto una vita di impegni, sacrifici, quindi è importante dedicare a loro stessi questi momenti. Io li vedo come dei bambini che giocano, che hanno proprio voglia di divertirsi, di tirar fuori il bambino che è in loro. Quindi è una buona occasione per divertirsi e per esprimersi. Sicuramente l'arte e il ballo in particolare sono un aiuto soprattutto psicologico, perché è un momento in cui loro staccano dalla realtà ed entrano in un mondo in cui possono permettersi di essere se stessi, senza nessun legame con impegni, doveri e preoccupazioni che fanno parte della quotidianità. È anche un modo per chi ha problematiche varie di evadere e andare nel mondo dei sogni, lasciarsi andare.*

D: Avete avuto l'occasione di invitare un danzatore straniero ad una vostra lezione all'Unitre?

Paolo Serra: *No, in questo contesto no, perché abbiamo pochissimo tempo: due incontri mensili da un'ora.*

D: Quali differenze riscontrate tra l'approccio alla danza che hanno gli anziani e quello di persone più giovani?

Giuseppina Pisani: *L'entusiasmo c'è da ambo le parti, viene espresso in maniera diversa. Al di là della prestazione fisica che nei giovani è più evidenziata, la maggiore differenza che ho notato è che gli anziani hanno più serenità, e soprattutto più autenticità, cioè non ci sono meccanismi di competizione, di invidia, ma proprio puro divertimento e uguaglianza. Avendo una vita alle spalle non hanno bisogno di dimostrare ancora qualcosa, quindi per loro è puro divertimento ed espressione fisica.*

D: Apportereste dei cambiamenti all'offerta formativa dell'Unitre di Lucera?

Paolo Serra: *Io per carattere tendo sempre a voler perfezionare le cose. Ciò che sicuramente manca, come ho già detto, è il tempo, perché la distanza tra un appuntamento e l'altro è troppo ampia e quindi ciò che si fa oggi tra un mese viene dimenticato e si deve ricominciare sempre dal punto di partenza. Ma questo succede a tutte le età. E credo che sia una difficoltà comune riscontrata da tutti i docenti dell'Unitre.*

D: Cosa vi ha insegnato questa esperienza?

Paolo Serra: *Innanzitutto ho imparato ad avvicinarmi ad un mondo, quello dell'anziano, in cui tutto procede più lentamente e nella società odierna, in cui tutto è frenetico, tutto è veloce, forse rallentare un po' sarebbe meglio. Inoltre, la componente ludica che loro mettono in tutte le cose mi ha fatto riflettere sull'importanza di insegnare divertendosi.*

Giuseppina Pisani: *Noi siamo sempre presi dagli impegni, sempre soggetti al tempo, facciamo tutto di fretta, siamo attenti al dettaglio, ci arrabbiamo perché non è andata bene una cosa, invece loro vivono le cose con semplicità e le prendono per quelle che sono. A volte noi i problemi ce li creiamo. Quindi questo ho imparato: vivere quel momento per quello che veramente è.*



Figure 21 e 22: foto scattate in occasione dell'esibizione di danza svolta durante la cerimonia di chiusura dell'anno accademico 2015-2016 dell'Unitre di Lucera. Nella prima foto Paolo Serra e Giuseppina Pisani sono alle estremità del cerchio.

Mario Tibelli ha sempre lavorato in campo scolastico e attualmente è Preside di una scuola per l'infanzia di Lucera, l'Istituto Comprensivo Bozzini-Fasani.

Pasquale Ieluzzi insegna musica e diversi strumenti musicali, quali chitarra, fisarmonica, piano, organo e mandolino. Dirige la corale di Santa Cecilia, di cui Mario Tibelli è Presidente. Insieme tengono presso l'Unitre di Lucera il corso intitolato "Poesia e Musica nella canzone italiana"⁸³.

D: Da quanto tempo insegnate all'Unitre?

Mario Tibelli: *Da cinque o sei anni.*

Pasquale Ieluzzi: *Da circa vent'anni. Sono uno dei più anziani; dopo il prof. Urrasio vengo io.*

D: Quali sono a vostro parere i vantaggi dell'Unitre?

Pasquale Ieluzzi: *Prima di tutto c'è un rispetto reciproco tra me e i corsisti. Poi l'ambiente è sereno, si scherza. Io poi quest'anno ho avuto anche un'altra fortuna. Faccio lezione con un altro docente che sta insieme a me nella corale ed è il Preside della scuola Bozzini. Io l'ho invitato e lui fa lezione di letteratura, intesa come spiegazione di una poesia, anche in maniera lessicale e grammaticale. Abbiamo avuto l'idea di unire le nostre due lezioni mettendo insieme musica e poesia. Infatti adesso non mi dilungo io a spiegare, dico solo qualcosa sull'autore della canzone, lui invece spiega il testo, facendo emergere il lato poetico e poi canta insieme a noi. Si è creata una bella collaborazione. Inoltre ci sostituiamo a vicenda, nel senso che quando lui non può venire, ad esempio, faccio io lezione per due ore, anche perché alcuni corsisti non potendo camminare da soli si fanno venire a prendere quindi se io in un'ora finisco loro restano qui ad attendere inutilmente. Sono anziani, però vengono pur di stare insieme. Poi nella mia ora comunque si divertono, io ho portato il pianoforte. Sai, prima non volevano cantare, una signora mi disse: "In vecchietta le calze rosse" come a dire non abbiamo mai fatto queste cose e dobbiamo cominciare proprio ora che siamo diventati vecchi. Poi piano piano ho proposto di cantare anche perché in altre città l'Unitre ha la corale e fanno musica. Qui non abbiamo molte risorse, bisogna saper sfruttare quello che c'è a disposizione, ma si cerca di ottenere sempre il meglio.*

D: Cosa vi ha spinti a diventare docenti dell'Unitre?

Mario Tibelli: *Io sono stato docente per tanti anni, poi da dieci anni ricopro il ruolo di dirigente scolastico; mi mancava l'insegnamento e siccome c'era un amico che insegnava all'Unitre per non perdere l'occasione di continuare ad insegnare ho accettato subito.*

Pasquale Ieluzzi: *Sono stato invitato per fare un percorso musicale con le "ragazze" e quindi sono venuto volentieri nonostante fosse un servizio gratuito, però c'è un incentivo che aiuta sia noi sia chi ascolta.*

D: Quali sono i contenuti del vostro corso?

⁸³ Le interviste sono state somministrate individualmente per non ostacolare il regolare svolgimento delle lezioni, ma in questa sede vengono riportate in maniera congiunta in quanto i due docenti sono titolari dello stesso corso.

Mario Tibelli: *Con l'insegnante Pasquale Ieluzzi facciamo un percorso coordinato. Lui fa musica leggera – leggera tra virgolette – ovvero la musica di San Remo, e io lavoro sul testo di questi brani musicali. Nel senso che io do un'inquadratura storica, artistica e letteraria del brano, andiamo a scoprire insieme i messaggi poetici del testo e il maestro Pasquale Ieluzzi si dedica alla preparazione pratica dei corsisti. Alla fine di ogni anno accademico chiudiamo l'esperienza con un piccolo concerto e i corsisti presentano i brani più riusciti.*

Pasquale Ieluzzi: *Avendo avuto modo di fare un lungo percorso sono stato fortunato perché ho potuto ripercorrere la storia della musica, innanzitutto partendo dalle origini e poi ci siamo addentrati nei vari generi musicali, cominciando con l'opera, l'operetta, la canzone napoletana e così via. Ogni anno abbiamo trattato un argomento diverso sia teoricamente illustrando la storia, gli autori e il periodo storico, che scelgo anno per anno, sia praticamente cantando e facendo cantare i corsisti.*

D: Quest'anno su quale periodo storico si sofferma il corso?

Pasquale Ieluzzi: *Io nel programma iniziale scrivo sempre "generico" perché poi lo faccio scegliere ai corsisti. Quest'anno il tema è la canzone italiana. Negli anni abbiamo prima fatto storia della musica, poi storia dell'opera, poi dell'operetta, ecco perché dico che ho avuto fortuna ad insegnare da tanto tempo, in quanto questo mi ha dato modo di portare avanti un lungo percorso. Ho ripercorso tutta l'evoluzione musicale nel tempo fino ad arrivare, quest'anno, alla musica italiana ai tempi nostri.*

D: Il corso soddisfa le aspettative dei corsisti?

Mario Tibelli: *Sì, è veramente apprezzato perché insieme scopriamo messaggi in testi magari cantati fino al giorno prima con disinvoltura, senza scendere in profondità e scopriamo che invece quel testo ha dei messaggi meravigliosi nascosti dietro alla parole e quindi i corsisti imparano ad apprezzare in maniera completa questo canto che è stato interpretato per tanti anni senza comprenderne il significato profondo.*

Pasquale Ieluzzi: *Posso dire che sono contenti perché lo vedo dalla frequenza e dalla presenza. Quando c'era l'ora di musica anche in passato dicevano che era un'ora bella perché oltre a svagarsi apprendevano delle curiosità che magari non conoscevano. È una cosa che arricchisce. All'inizio qui c'era anche chi voleva studiare gli strumenti però per fare questo bisogna dedicarsi a ciascuno in maniera individuale. Qui è una questione di nozionismo, ma non inutile. Io questa scuola l'ho sempre definita un "salotto" dove ognuno chiede quelle cose che lo incuriosiscono da tanto tempo, ma non ha avuto il modo di approfondire. In effetti è così, perché all'inizio non veniva tanta gente, perché pensava che qui si studiasse o che ci dovessero essere gli esami, invece anche quando invitavo gli altri dicevo che questo è un salotto dove ognuno può approfondire la materia o l'argomento che gli interessa. Infatti poi man mano c'è stata un'espansione e si è sviluppata maggiormente come scuola.*

D: L'educazione degli adulti oggi non si limita più a trasmettere conoscenze nozionistiche, ma si apre ad ogni aspetto della vita, incluso quello artistico. Ritenete tale cambiamento vantaggioso?

Mario Tibelli: *Certamente. L'anziano non è solo il saggio del villaggio o addirittura un peso della società, come si pensa in questi ultimi tempi. Ancora oggi sentiamo in televisione che dobbiamo sopportare il peso dell'assistenza agli anziani. Non è così, assolutamente. L'anziano ha la sua validità ora e per sempre. È una persona che ha svolto le sue funzioni nel momento in cui aveva determinate caratteristiche fisiche, ora invece può rendere alla società un altro tipo di servizio e naturalmente non può essere abbandonato a se stesso o comunque vivere in attesa di un volo verso il cielo. La musica che passa attraverso la televisione interessa anche lui, un quadro che viene realizzato oggi interessa anche lui. Ecco perché questa iniziativa dell'Unitre è un'iniziativa lodevolissima che deve essere amplificata, portata avanti, si deve dare la possibilità di avere una sede adatta per intrattenersi. L'anziano non è il peso della società.*

Pasquale Ieluzzi: *Per la maggior parte i corsisti sono tutti diplomati, ex professionisti, e oggi che sono in pensione devono avere un incentivo a cui potersi dedicare, non perdere tempo. Ecco perché l'Unitre favorisce le esigenze di ognuno. Io, con mia somma sorpresa, ad esempio, ho notato che nella pittura queste signore sono partite da zero, ma poi hanno fatto dei quadri meravigliosi. Quindi ognuno cerca di dedicarsi a qualcosa. Poi non è obbligatorio frequentare tutti i corsi. Qui non si conta la presenza, c'è semplicemente una quota annuale per l'iscrizione. Anche noi docenti non veniamo pagati, il nostro è un volontariato. Certamente è fatto con persone di una certa levatura, ognuno ha un diploma, una laurea. Non è inteso come un perditempo, ma hanno degli interessi che qui vengono promossi e sviluppati. Hanno una vasta gamma di scelta e si dedicano alle attività per cui sono più portati. Questa è una cosa che secondo me è stata fatta bene.*

D: In che modo la poesia e la musica possono contribuire ad arricchire e a migliorare la vita dell'anziano?

Mario Tibelli: *La musica e la poesia non sono qualcosa di aggiunto alla nostra vita, fanno parte della vita e quindi non possiamo farne a meno. Il linguaggio che noi utilizziamo serve per qualsiasi tipo di comunicazione. Una delle comunicazioni più belle e più eleganti è la comunicazione artistica sotto ogni aspetto. Loro ad esempio fanno anche pittura ed è un'arte che consente di comunicare in una maniera particolare il loro stato d'animo, il loro pensiero, il loro modo di essere. Ogni forma artistica non è una cosa che si deve aggiungere alla propria esperienza, ma ne fa parte.*

Pasquale Ieluzzi: *La musica è anche un'attività terapeutica, non a caso si parla di musicoterapia. Questo mio corso può essere anche inteso in tal senso perché quando uno si mette a cantare abbandona tutti i problemi e poi si dedica esclusivamente a questa attività, ne viene immerso. Molte volte si pensa che la musica sia un semplice intrattenimento, invece la musica è prima di tutto un'arte, una cosa strutturata. All'anziano offre un aiuto psicologico. Io infatti dico: "Non cantate semplicemente per il gusto di cantare, ma cantate anche pesando alle parole". Per questo motivo noi studiamo anche il testo della canzone, perché un conto è cantare senza sapere quello che stai dicendo, invece quando tu poni attenzione alle parole che stai cantando diventa musicoterapia. Poi se comprendi bene ciò che la canzone comunica ti rendi conto che si tratta di vita vissuta.*

D: Quali differenze riscontrate tra l'apprendimento in età adulta e quello in età scolare?

Mario Tibelli: *In età scolare c'è il rischio che il soggetto si dedichi allo studio semplicemente perché deve avere un voto buono e per non ricevere il rimprovero dai genitori. In quel momento abbiamo rovinato l'apprendimento. Invece l'apprendimento significa arricchimento. Che poi esso a*

scuola sia anche funzionale ad una carriera lavorativa è indubbio, ma guai, ad esempio, a dare un compito per punizione. Hai guastato tutto. Perché io a quindici-sedici anni vedrò questo compito come una punizione e da quel momento ciò che faccio a scuola non entrerà più nella mia vita quotidiana. Qui invece è un apprendimento disinvolto. Ad esempio, lo studente a scuola cerca di uscire, di andare al bagno più di due volte, qui all'Unitre, invece, nonostante siano anziani e quindi dovrebbero avere un bisogno maggiore, non vanno al bagno, in due ore non escono nemmeno una volta, perché sono attenti, sono coinvolti e a loro piace ciò che stanno facendo. Quindi l'apprendimento è di un solo tipo, soltanto che noi talvolta lo guastiamo.

Pasquale Ieluzzi: Innanzitutto sono dei programmi diversi, perché l'insegnamento deve adattarsi all'utenza. Anche nella corale c'è un'utenza molto eterogenea, però è un insegnamento più metodologico, è uno studio vero e proprio. Qui devi adattarti alle loro capacità ed esigenze. Io ad esempio dirigo anche il coro dei bambini e lì è ancora diverso, si tratta di studio, di conoscenza, di apprendimento del fiato, qui ti devi accontentare di "trombe" e "tromboni" e naturalmente devi anche gratificare i corsisti, non essere pesante, accorgerti quando sono stanchi.

D: Quali sono le maggiori motivazioni che spingono gli anziani ad iscriversi all'Unitre?

Pasquale Ieluzzi: Qualcuno inizia per curiosità, qualcuno inizia perché con la vecchiaia ha acquistato più tempo libero. Non avendo più impegni lavorativi una persona si può dedicare a quelle materie che non ha potuto coltivare precedentemente. Anche io adesso mi sono potuto dedicare maggiormente alla musica. Sono un dilettante non un professionista anche se ovviamente ho dovuto studiare. Sono quelle cose in cui una persona trova quasi un completamento di ciò che non ha potuto fare, che non ha potuto approfondire.

Mi rivolgo ora a Pasquale Ieluzzi.

D: Ha notato dei cambiamenti dai primi anni di istituzione dell'Associazione ad oggi?

Pasquale Ieluzzi: Sì, perché i primi anni si veniva quasi per far piacere all'ex Presidente, ma piano piano si sono tutti appassionati e loro stessi hanno propagandato l'iniziativa. Poi ogni anno si è arricchito il programma, una volta è stato introdotto l'insegnamento d'inglese, una volta lo spagnolo, poi dipende anche dalla disponibilità degli insegnanti a continuare o meno. Però in ogni caso è una proposta utilissima per l'anziano, che continua la sua attività mentale e anche fisica.

D: Negli anni le caratteristiche dell'utenza sono cambiate? Ad esempio la loro provenienza culturale?

Pasquale Ieluzzi: La maggior parte oggi è costituita da ex insegnanti, anche da casalinghe diplomate, sempre gente di un certo livello. Poi molti di loro sono stati i nostri insegnanti e loro gioiscono nel vederci lì e a noi fa piacere rivederli e continuare a costruire quel rispetto reciproco. Perché noi docenti ora non ci sentiamo superiori perché siamo dall'altra parte, continuiamo sempre ad essere quelli che rispettano la propria insegnante, la propria maestra. È una scuola di vita. Ogni esperienza è una scuola di vita, ma qui si applica proprio e chi l'ha ricevuta la ridà senza invadenza e sempre con tanto rispetto e simpatia reciproca.

D: Nei primi anni frequentavano più uomini o più donne?

Pasquale Ieluzzi: *Quasi sempre donne, gli uomini sono stati sempre in numero inferiore. Poi l'uomo quando si trova in un ambiente prevalentemente femminile, un po' si vergogna, un po' non è a suo agio e magari abbandona, però ad esempio gli uomini che erano presenti stasera frequentano da anni, perché hanno capito l'importanza dell'Unitre, sono interessati e non vengono per perdere tempo. Poi è molto importante il fatto che l'Unitre promuova la socializzazione, perché si organizzano gite, cene, uscite, quindi si aiutano tra loro, si crea una forma di associazionismo e di aiuto reciproco. La socializzazione è un risvolto molto importante perché ti fa sentire vivo. Noi, ad esempio, ogni anno facciamo delle escursioni, degli incontri con i membri delle altre Unitre nazionali e sono dieci giorni di divertimento. Io portavo la fisarmonica e la sera quando c'era cattivo tempo – perché spesso si va in montagna – ci riunivamo tutti a cantare. E questi incontri creano dei contatti che vengono mantenuti anche all'esterno, non finiscono lì.*

Mi rivolgo di nuovo ad entrambi

D: Cosa vi ha insegnato questa esperienza?

Mario Tibelli: *Mi fanno sentire di nuovo insegnante, che è la professione che apprezzo di più. Io mi trovo a svolgere il ruolo di dirigente scolastico per tante combinazioni, ma dentro sono insegnante.*

Pasquale Ieluzzi: *Beh è un arricchimento anche per me. Voglio precisare che chiunque insegna qui non viene perché sa qualcosa e lo vuole trasmettere semplicemente, ma le materie insegnate sono frutto di una ricerca, di molto tempo di lavoro, perché bisogna prepararsi. Anche perché noi ci troviamo di fronte a persone curiose che fanno tante richieste.*



Figura 23: foto scattata in occasione dell'esibizione di canto svolta durante la cerimonia di chiusura dell'anno accademico 2015-2016 dell'Unitre di Lucera. Al piano il maestro Pasquale Ieluzzi e a destra in piedi il Prof. Mario Tibelli.

Michele Urrasio è un letterato esperto, scrittore di libri e di raccolte di poesie, critico letterario e critico d'arte, giornalista iscritto all'albo e direttore di una rivista. All'Unitre di Lucera tiene un corso intitolato "Letteratura e arte – dall'immagine alla parola".

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Da circa vent'anni. Ricordo che all'inizio insegnavo ancora a scuola, e il pomeriggio venivo qui. E da allora il Presidente non ha voluto più lasciarmi e mi dà incarichi non solo relativi alle lezioni, ma spesso mi chiede di fare discorsi di rappresentanza, ad esempio in occasione della chiusura dell'anno scolastico. E lo faccio con molto piacere anche perché vedo che gli alunni sono veramente attenti e gradiscono il mio modo di insegnare.*

D: In quali scuole ha insegnato?

R: *Io ho insegnato alle scuole elementari per molti anni, poi ho fatto molte ripetizioni ai ragazzi del liceo, della scuola media, ho fatto incontri all'Università di Pisa, di Foggia. Hanno scritto anche una tesi di laurea su di me.*

D: Riscontra delle differenze tra l'apprendimento dei bambini e quello degli adulti?

R: *Non ci sono gradi differenze, ma ciò che conta è che l'insegnamento si deve dare con amore, con garbo, con quel gusto di scoprire se stessi, per dare agli altri la possibilità di potere essere più preparati.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

R: *In principio sono stato invitato, forse perché sapevano che scrivevo, che sono autore di molti libri, e poi piano piano mi sono affezionato ai signori che venivano qui e che gradivano il mio modo di insegnare, che cercava di essere profondo, però chiaro, pulito, leggero, mai allusivo e simbolico.*

D: Quali sono i contenuti del suo corso?

R: *Io ho insegnato quasi sempre letteratura e arte perché penso che la scrittura e le immagini vadano trattate sempre insieme. Quando il bambino comincia a diventare grande la prima cosa che porta con sé sono le immagini, perché quando non sa parlare guarda il mondo, guarda in faccia la mamma e le persone. Poi col passare del tempo a queste immagini aggiunge la parola che è il dono più bello che ha l'uomo, perché solamente l'uomo può parlare. Gli animali possono comunicare attraverso le antenne, attraverso i rumori, i sapori, ma non possono parlare. Che cosa sarebbe l'uomo senza la parola? Non potrebbe esprimere ciò che sente, potrebbe far capire che vuole bene a qualcuno, ma non riuscirebbe comunicare ad ognuno la sfumature del suo affetto, del suo amore, della sua passione.*

D: In che modo coniuga arte e letteratura nel suo corso?

R: *Cerco di trovare degli autori che abbiano le stesse idee, e quindi unisco dei versi di un poeta a delle opere di un artista. Quando leggo delle poesie e poi proietto delle immagini vedo che gli occhi*

dei corsisti si illuminano perché uniscono la parola all'immagine, hanno il senso completo del messaggio. Hanno modo di utilizzare tutti i loro sensi, come una sinestesia.

D: Il corso è soddisfacente per i corsisti?

R: *Ha visto, stasera mi hanno fatto l'applauso. Molti di loro sono già acculturati e laureati, altri invece no e sono proprio questi ultimi che danno più soddisfazione perché ringraziano per avere imparato qualcosa di nuovo. Mi dicono: "Io questa cosa non la sapevo, perciò grazie a lei ora mi rendo conto che la cultura è bella".*

D: Come è cambiata l'educazione degli adulti negli anni?

R: *La scuola di prima era la scuola in cui cercavano di imparare a leggere e a scrivere, perché molte volte le mamme che avevano i figli in guerra dovevano aspettare qualcuno che leggesse le lettere e quando le leggevano è vero che c'era il pianto, il sentimento, però non c'era un rapporto vero col figlio, perché per essere felice bastava riconoscere un segno e capire che quella lettera l'aveva scritta il proprio figlio. Io per esempio avevo una nonna che era quasi cieca, la quale ha passato quasi tutta la vita ad aspettare avanti alla finestra con la speranza di vedere apparire il figlio e diventava ancora più forte questo desiderio quando lei intravedeva la nebbia. Se riceveva una lettera la stringeva, la metteva sul petto però non poteva leggerla e piangeva per il figlio. Allora fare le scuole era importante, era un'esigenza per poter leggere, anche perché si incominciava a diffondere l'automobile e la gente non sapeva leggere i segnali e quindi nasceva proprio una necessità di imparare a leggere e a scrivere. Oggi invece, grazie a Dio, quasi tutti sanno leggere, però la cultura molte volte è abbandonata, messa da parte, le esigenze della vita sono tante, i figli, il lavoro, che spesso non c'è o va a rotoli, e quindi questa esigenza di sapere non c'è. Quando si arriva a queste scuole, invece, si vede che si cerca di riempire una parte di sé che è rimasta scoperta e sono felici.*

D: Perché, a suo parere, l'educazione degli adulti non deve limitarsi più a trasmettere conoscenze nozionistiche, ma deve aprirsi ad ogni aspetto della vita, incluso quello artistico?

R: *Perché viviamo in un momento di spettacolarità. Oggi trascorrendo molto tempo in spazi chiusi siamo sempre in contatto con la televisione e quindi con l'immagine. Prima nei paesi del Subappennino si comunicava di più, si chiamavano da una casa all'altra per darsi il buongiorno, lo spettacolo era la natura, la primavera, l'estate, i panni stesi al vento. Oppure non avendo l'orologio sentivano l'ora dal campanile o si conosceva l'ora dell'Angelus, che è il momento in cui il lavoratore in campagna si ferma per ringraziare Dio, in quanto un'altra giornata di lavoro era finita e si riprendeva a vivere e si poteva tornare a casa per riposare. E molte volte per questi uomini il tragitto dalla campagna a casa, percorso sul mulo sul quale si addormentavano, era il riposo vero perché a casa poi dovevano provvedere agli animali, preparare gli attrezzi per il giorno dopo, la donna doveva preparare il pranzo per il proprio marito. Quindi l'ora bella era proprio questo passaggio dai campi alla propria casa, sul dorso del mulo.*

D: Quale importanza assumono la letteratura e l'arte nella vita di un anziano?

R: *La letteratura ha un'importanza particolare, perché suscita e risveglia quei sentimenti sui quali spesso non si riflette. Stasera ad esempio ho parlato del rapporto tra il San Martino del Carducci e*

il San Martino di Ungaretti. Il Carducci descrive semplicemente il borgo, il bollir del vino, gli uccelli che attraversano il cielo, ma lo descrive in modo oggettivo; Ungaretti, invece partecipò alla prima guerra mondiale e andò in un paese, a San Martino del Carso, e quando ci entrò lo trovò bombardato. Aveva molti amici lì e andò a bussare alle loro case e si accorse che erano morti tutti. E fa una riflessione bellissima a riguardo: dice che non era il paese di San Martino quello più straziato, perché di quel paese era rimasto un segno, un muro rotto, il campanile sbrecciato, qualche croce che segnava la morte dei suoi amici, invece nel suo cuore non era rimasto nulla, ma solo la malinconia profonda, perché senza l'amicizia l'uomo non può vivere. Attraverso la letteratura si svelano questi sentimenti e io molte volte vedo degli occhi lucidi.

D: Perché non si dovrebbe mai smettere di studiare e di apprendere?

R: *Perché si scoprono sempre cose nuove. Io ho sempre lavorato, però quando vengo qui a lavorare con loro e a trasmettere la cultura vera mi accorgo che scopro sempre cose nuove. Non si finisce mai di imparare. Anche quando si apprende qualcosa bisogna sempre desiderare di andare oltre, non bisogna mai fermarsi. Montale dice che la verità è sempre più in là. Anche noi pensiamo a volte di mettere un punto fermo dove siamo arrivati, ma non è così. Bisogna guardare sempre oltre i nostri orizzonti per poter trovare ciò che desideriamo. Non basta una vita.*

D: Cosa spinge i corsisti, soprattutto quelli più anziani, a frequentare l'Unitre?

R: *Prima di tutto la volontà di socializzare, perché altrimenti in casa si intristiscono. Io ad esempio l'altro anno li ho invogliati a scrivere delle piccole poesie e dei racconti e li ho conservati. E alcuni sono bellissimi perché si confessano e allora mi accorgevo di quanta tristezza c'era in qualcuno di loro quando stava da solo e la gioia invece che provava quando doveva venire qui per poter avere la possibilità di dire una parola, uno spazio per essere ascoltato. Io durante le lezioni li coinvolgo, li chiamo per nome e loro sono tutti felici. E vengono qui per potersi misurare con se stessi e per trovare nel confronto con gli altri quella spinta per poter vivere meglio le proprie fragilità.*

D: Consiglierebbe a tutti di frequentare l'Unitre?

R: *Sì, a chiunque, perché si impara molto, poi si impara a sentirsi dentro. Quando si ascolta la lezione del docente si sente sempre un riferimento a se stesso. E se si è accesa questa piccola luce, vuol dire che il nostro lavoro non è stato inutile.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Mi ha arricchito molto e mi ha spinto a rivedere molte cose che io avevo studiato, ma che avevo messo nel dimenticatoio, come succede spesso nella vita, e ho scoperto che avevo dei buchi neri, delle zone d'ombra e ora che le ho illuminate sono più contento.*

Luigi Valeno è un mercante d'arte. Da trent'anni è il proprietario di una galleria a Lucera che ha ospitato mostre dei più grandi artisti del Novecento. All'Unitre tiene il corso di "Tecniche della pittura".

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Questo è il terzo anno.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

R: *Mi ha spinto la passione per l'arte.*

D: Quali sono i contenuti del suo corso?

R: *Stiamo portando avanti un progetto da tre anni che viene scaglionato in modo sistematico ogni anno su delle tematiche diverse. È un progetto che trasmette tecnicismo e arte contemporaneamente a queste persone sono molto sensibili e lo faccio con grande piacere. È una cosa che gratifica me e anche loro. Io dico che ad una certa età le persone sono come i bambini e quindi vanno coccolate, accontentate e con l'arte ho trovato un giusto equilibrio.*

D: Tali contenuti sono adeguati alle esigenze dei corsisti?

R: *Sì, loro sono contenti. Capisco anche le difficoltà che incontrano, perché chiaramente una persona di una certa età trova difficoltà magari con il disegno, con il colore, poi bisogna venire d'inverno, col freddo, ma devo dire che partecipano con grande entusiasmo e spero che negli anni ci sia sempre maggiore affluenza.*

D: Come è cambiata l'educazione degli adulti dal secondo dopoguerra ad oggi?

R: *Oggi ci sono persone che anche se hanno conseguito solo la terza media hanno una cultura notevole, perché ci sono molte risorse che permettono di approfondire autonomamente il proprio sapere, come i quotidiani, internet. Vedo persone anziane con cellulari all'avanguardia. E poi un grosso contributo l'ha dato la televisione perché anche persone anziane con difficoltà motorie stando in casa possono imparare attraverso programmi che trattano di cultura, di sport, di arte, di cucina.*

D: Quale importanza assume la pittura nella vita di un anziano?

R: *La pittura assume un'importanza fondamentale non solo nell'anziano, ma anche nei giovani. La pittura è una forma di svago, è una forma di libertà, non a caso c'è chi ha fatto della pittura anche una forma di terapia. Persone che magari hanno attraversato periodi difficili e problematici hanno trovato nella pittura una forma di equilibrio mentale, un modo per rilassarsi. La pittura è la cosa più bella al mondo.*

D: Organizzate una mostra di fine anno?

R: *Sì, noi a fine anno facciamo una mostra degli elaborati dei partecipanti anche come forma di gratificazione personale e anno dopo anno li vedo sempre più entusiasti.*

D: I corsisti sono soddisfatti?

R: *Loro sono molto soddisfatti e si impegnano tantissimo. Certo alla fine c'è chi emerge di più chi di meno però sono tutte persone che non hanno fatto una scuola d'arte. E devo dire che ci sono delle signore in particolare che si impegnano con maggiore dedizione.*

D: Chi fornisce materiali e strumenti?

R: *Li portano i corsisti. Io do delle indicazioni sul tipo di tela, sul tipo di pennelli da acquistare e loro provvedono ad acquistarli.*

D: Cose le ha insegnato questa esperienza?

R: *Questa esperienza mi ha arricchito tantissimo perché stare a stretto contatto con persone della terza età è una cosa molto gratificante e lo faccio con grande piacere.*



Figure 24-25-26 e 27: foto scattate durante una lezione del corso di pittura realizzata all'Unitre di Lucera nell'anno accademico 2015-2016.

Romano Petroianni è un autodidatta appassionato alla struttura della parola e all'etimologia della lingua dialettale lucerina, tema su cui tiene un corso all'Unitre di Lucera.

D: Da quanto tempo insegna all'Unitre?

R: *Questo è il primo anno che insegno all'Unitre.*

D: Cosa l'ha spinto a diventare docente dell'Unitre?

R: *Io sono stato invitato ad insegnare all'Unitre dal Presidente, Giuseppe Ferosi, perché il vecchio docente che insegnava il dialetto ora non può più venire. E ho subito accettato, non per ottenere un guadagno personale, ma perché mi sono detto che era arrivato il momento di divulgare il mio sapere. Io ho scritto un libro di 3400 pagine in cui ci sono 40.000 parole. L'ho intitolato "U rataville", che è un attrezzo utile in campagna, uno spazzolone che serviva ad allargare o rivoltare le fave, il grano, i piselli per farli asciugare, quindi ho utilizzato questa metafora per spiegare come molte parole, molti significati si nascono, ma con una passata di "rataville" vengono fuori.*

D: Quali sono i contenuti principali del suo corso?

R: *Il mio corso è incentrato sul dialetto lucerino. Per ogni espressione, ogni termine trattato io parto da un'impostazione di base: come si scrive, come si legge e la traduzione in italiano. La traduzione alla lettera è essenziale anche se suona male. Si ricordi che tutti i dialetti di questo mondo hanno una grammatica. Il dialetto è importantissimo, perché è la lingua dei nostri antenati, è il linguaggio di coloro che erano analfabeti. Nel 1861, dal primo censimento della popolazione italiana, è risultato che il 78% degli italiani era analfabeta. Quindi il dialetto nasce dalla gente ignorante che nonostante avesse una scarsa conoscenza dell'italiano ha potuto comunicare e scambiarsi le emozioni. Bisogna entrare nell'anima della lingua per comprenderla. E se studiata in questa maniera arricchisce la nostra mente. Ad esempio perché si dice "sòpe i Mùr o abbasse a stazzione"? Per indicare che se devi andare sulle Mura devi salire, perché è una zona che si trova nella parte alta della città, mentre la stazione si trova nella parte bassa. Quindi la gente analfabeta con queste espressioni cercava di facilitare il linguaggio e la comunicazione. I letterati hanno sempre schifato i dialetti. Ma ogni cosa nasce dalle difficoltà, quindi se prima la gente non sapeva comunicare attraverso l'italiano ha imparato a comunicare attraverso il dialetto. E nella loro ignoranza erano intelligentissimi, perché davano i nomi alle cose osservandole. "Mullechià" che significa? Che sta piovigginando. E da dove deriva questo termine? Dalle molliche del pane che sono piccole e tutte diverse tra loro così come le gocce d'acqua della pioggia. Carbone si dice in due modi: "caravó-ne" e "rosce": quando noi mettiamo nel camino un pezzo di tronco la corteccia si aggrinzisce e quindi il carbone ricavato dalla corteccia si chiama "rosce" perché la corteccia "s'arruscigne", ovvero si aggrinzisce. Questo è il bello del lingua. Poi mentre nell'italiano ci sono delle regole che possono confondere l'analfabeta, col dialetto è tutto semplificato. Ad esempio "quando" sta ad indicare il tempo, "quanto" sta ad indicare la quantità. In dialetto il primo diventa "quanne" e il secondo diventa "quande" e in questo modo non c'è possibilità di errore nella comunicazione. Attraverso il dialetto si cercava il bel suono della lingua italiana. E questo è il colore della lingua.*

D: È interessante notare come presso le scuole popolari si insegnava l'italiano per correggere forme dialettali mentre oggi si valorizza il dialetto. Cosa ne pensa a riguardo?

R: *Prima gli insegnanti dovevano combattere contro l'ignoranza. Infatti sui temi c'erano moltissimi errori di ortografia e l'utilizzo di forme dialettali. Io cito sempre una massima del figlio di Federico II, Manfredi, che diceva: "Fresche acque di antiche cisterne" e cosa significa? Che dalle cose buone del passato si possono creare cose nuove nel presente. Ma occorre conoscere prima le cose passate.*

D: Perché lo studio del dialetto può arricchire la formazione dell'individuo?

R: *Studiare il dialetto ti fa entrare nell'anima della lingua e ti fa conoscere meglio il tuo popolo e i suoi usi e costumi. Per ogni parola, per ogni espressione c'è una spiegazione concreta, collegata alla vita della gente e se studiato in questo modo il dialetto ti arricchisce. I nostri antenati hanno lasciato tanti forzieri pieni di ricchezze, ma bisogna avere la chiave per aprirli e scoprire la bellezza che è contenuta all'interno.*

D: Attraverso il dialetto si impara anche la storia?

R: *Certo. Uno studioso inglese ha paragonato l'origine della terra alla torre Eiffel, l'origine del linguaggio a una piccola cartolina illustrata e l'inizio della civiltà ad un piccolo francobollo per dimostrare quanto tempo è stato necessario per sviluppare il linguaggio, anche se l'uomo esisteva da tanto tempo.*

I nostri antenati erano i cavernicoli; probabilmente loro per parlare utilizzavano solo dei suoni come "uuu-uuu-uuu" e col passare del tempo il linguaggio si è perfezionato sempre di più. Ovviamente risalire al linguaggio orale utilizzato a quel tempo è impossibile, però ci sono dei punti di riferimento come il greco, il latino e l'indoeuropeo. Bisogna avere rispetto dei nostri antenati, che hanno sempre qualcosa da insegnare.

D: I corsisti le fanno richieste particolari?

R: *Poche parole, perché sono impreparati a riguardo. Ho fatto anche dei piccoli opuscoli nei quali ho scritto la spiegazione di vari termini, varie espressioni dialettali. È un modo simpatico per scoprire il nostro linguaggio.*

D: Sono soddisfatti del corso?

R: *Sì, stasera hanno battuto anche le mani, mi hanno fatto l'applauso.*

D: Qual è, a suo parere, il termine dialettale più significativo?

R: *Un termine molto bello, che secondo me è il massimo è "attalecenate" che vuol dire ridurre in povertà una persona: "tale-come-sei-nato". Mi piace il modo in cui si sono fuse varie parole per crearne una nuova.*

D: Qual è il termine o l'espressione dialettale lucerina più utilizzata in passato per indicare lo studio e la formazione?

R: Prima si diceva “è jettà u sanghe sópe i libbre” per indicare che l’istruzione era talmente importante per ottenere un lavoro migliore, per combattere la miseria che pur di prendere il pezzo di carta si doveva “morire” sui libri, “buttare il sangue sui libri”, si dovevano consumare tutte le proprie energie nello studio. L’istruzione serviva soprattutto ad uscire dalla miseria, dallo squallore e dalla povertà.

Nel corso della storia si sono sempre alternate due percezioni contrastanti della vecchiaia, ora associata alla sapienza e alla saggezza, ora accostata al declino e al decadimento. Oggi purtroppo prevale di gran lunga la seconda ed è proprio in questo sfondo storico-culturale che le testimonianze dei docenti dell'Unità assumono rilievo, in quanto contrastano più che mai tale visione e addirittura la rovesciano.

Dalle interviste emerge l'immagine di un anziano curioso, attivo, motivato, interessato alla vita e aperto al futuro e in tutto ciò l'educazione permanente gioca un ruolo primario poiché «la possibilità di *continuare ad apprendere per tutta la vita* si oppone chiaramente all'idea dell'inarrestabile devastazione del corpo e della mente in età senile»⁸⁴.

Secondo Jerome Bruner «la cultura è probabilmente l'ultimo grande espediente evolutivo della biologia»⁸⁵ in quanto rappresenta una forma di adattamento attraverso cui l'uomo riesce a fronteggiare le criticità e a migliorare la propria esistenza. In tale ottica essa diviene essenziale per gli individui di tutte le età anche se nel corso della vita si articola in forme plurali e tende verso obiettivi diversificati. Tuttavia, paradossalmente, è proprio nell'età senile che la cultura acquista maggiore significato in quanto non viene percepita come un bisogno, come una necessità, ma come una pratica di cura di sé. Aspetto, questo, su cui si sofferma la maggior parte dei docenti evidenziando come a differenza dei ragazzi in età scolare i soggetti più maturi si avvicinano alla cultura con più entusiasmo, con maggiore motivazione e con una tensione cognitiva che nasce da una reale curiosità.

La passione dimostrata dai corsisti dell'Unità e il loro rinnovato interesse nei confronti della conoscenza rende «più virtuoso»⁸⁶ anche lo scambio di informazioni che viene a instaurarsi tra docenti e «studenti», impegnati entrambi in «lezioni che si basano sul confronto»⁸⁷, non sulla mera trasmissione di nozioni. Inoltre, questo rapporto di apprendimento reciproco diviene un ulteriore stimolo motivazionale per i docenti, spinti a perseverare in tale esperienza anno dopo anno proprio in virtù dei benefici che ne traggono a livello personale.

Gli intervistati si soffermano anche sui progressi compiuti dall'educazione degli adulti.

Michele Urrasio sottolinea che durante la seconda guerra mondiale e negli anni successivi andare a scuola veniva avvertita come una vera e propria «esigenza», legata al bisogno concreto di imparare a leggere e a scrivere. Infatti, come ricorda Romano Petroianni, si usava l'espressione «buttare il sangue sui libri»⁸⁸ per indicare che lo studio comportava fatica e sacrificio. Oggi l'analfabetismo è stato debellato e la formazione si trasforma in piacere, in una forma di arricchimento personale e, se l'età adulta ne ostacola una libera fruizione a causa degli svariati impegni lavorativi, la terza età si erge come stagione privilegiata per «riempire una parte di sé che è rimasta scoperta»⁸⁹ e per portare a termine i propri desideri⁹⁰.

La libertà acquisita con la vecchiaia dischiude inedite opportunità e deve essere concepita come «possibilità per riprogettarsi sperimentando nuovi interessi [...] o recuperandone di già sperimentati e abbandonati»⁹¹. I sogni non intrapresi in passato trovano nell'età senile un terreno fertile per essere coltivati e fungono da incentivo per ricominciare e per sentirsi vivi⁹².

⁸⁴ F. Pinto Minerva, *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, cit., p. 50.

⁸⁵ J. Bruner, *La cultura dell'educazione* (1996), Feltrinelli, Milano 1998, p. 198.

⁸⁶ Cfr. intervista di Marco Mariotti.

⁸⁷ Cfr. intervista di Maria Teresa Di Iorio.

⁸⁸ Cfr. intervista di Romano Petroianni.

⁸⁹ Cfr. intervista di Michele Urrasio.

⁹⁰ Cfr. intervista di Maria Teresa Di Iorio.

⁹¹ S. Tramma, *Inventare la vecchiaia*, cit., p. 72.

⁹² Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

Non si tratta, però, solo di una libertà intesa in termini quantitativi, ma anche di una libertà emotiva ed espressiva che consente agli anziani di “tornare all’infanzia”⁹³. Il che significa recuperare la propria immaginazione, la propria spensieratezza, la capacità di sognare, di lasciarsi andare, di pensare in maniera divergente sottraendosi sia alla «ripetizione dell’identico»⁹⁴ tipica «dell’età adulta ingabbiata in tempi asserviti a logiche efficientiste»⁹⁵, sia alla preoccupazione e all’imbarazzo per lo sguardo e il giudizio altrui, che in età senile non è più così importante⁹⁶. «In questo senso l’anziano si rivelerebbe finalmente libero di praticare [...] i tratti [...] di quella puerizia positiva che rappresenterebbero una delle possibili alternative ai rischi di “massificazione” e “ingrigimento” dell’età adulta»⁹⁷. Tale aspetto emerge con forza dalle testimonianze e non a caso viene evidenziato proprio dai docenti di danza, di canto, di attività motoria e di pittura, ovvero quelle attività caratterizzate da un forte potenziale espressivo e creativo e che consentono al soggetto di *evadere*⁹⁸ dai problemi che invadono la quotidianità, di *svagarsi*⁹⁹ e di ritrovare la propria *allegria*¹⁰⁰ e la propria *autenticità*¹⁰¹. Il senso di libertà e di serenità ritrovata conduce anche ad una quiete interiore, dimensione nella quale si fanno strada interrogativi esistenziali che nella terza età diventano sempre più *profondi*, più *veri*¹⁰². L’Unitre si mostra estremamente attenta a tale esigenza e offre ai corsisti l’opportunità di trovare risposte appaganti e consolanti nella religione, ad esempio, o nella letteratura, nella psicologia o nella semplice discussione di gruppo. Tali discipline e attività, infatti, hanno la funzione di suscitare e risvegliare «*quei sentimenti sui quali spesso non si riflette*»¹⁰³ e che facilitano l’incontro col proprio sé e con l’altro. Attraverso spazi di ascolto, di dialogo e di riflessione introspettiva i corsisti possono mitigare la propria soggettività, le proprie emozioni e scoprire «altri modi di sentire, osservare, scrutare, registrare il mondo dentro e fuori»¹⁰⁴ di sé. Riscoprirsi, raccontarsi, confrontarsi sono bisogni essenziali dell’uomo soprattutto nell’ultima parte della propria vita e l’Unitre, in tal senso, diviene un vero e proprio laboratorio di cura di sé.

L’etica della cura aiuta a vedere l’umanità dell’altro. Aiuta ad entrare nel suo mondo interiore attraverso la costruzione di un piano di comprensione reciproca che l’immaginazione narrativa e lo sguardo empatico contribuiscono ad attualizzare, con ciò promuovendo nei soggetti [...] fiducia nella vita e nel mondo.

Per gli anziani il bisogno di cura si acuisce man mano [...]. Il dolore di non essere più per l’altro, di non avere voce, il dolore per le parole che finiscono e si esauriscono, per i silenzi angoscianti, per la mancanza di gesti affettuosi, di carezze e sorrisi segna, per molti anziani e anziane, l’ingresso negli spazi della rinuncia¹⁰⁵.

Nelle testimonianze dei docenti, non a caso, emerge con forza il bisogno e il desiderio di socializzazione dei corsisti perché spesso la solitudine e l’assenza di un ascoltatore interessato fa sì che i sen-

⁹³ Cfr. F. Pinto Minerva, *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, cit., pp. 52-54.

⁹⁴ Ivi, p. 53.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ Cfr. L. L. Viney, *L’uso delle storie nel lavoro con l’anziano. Tecniche di terapia dei costrutti*, cit.

⁹⁷ S. Tramma, *Inventare la vecchiaia*, cit., p. 17.

⁹⁸ Cfr. intervista di Giuseppina Pisani.

⁹⁹ Cfr. intervista di Luigi Valeno.

¹⁰⁰ Cfr. intervista di Biagio Russo.

¹⁰¹ Cfr. intervista di Giuseppina Pisani.

¹⁰² Cfr. intervista di Don Giovanni Mace.

¹⁰³ Cfr. intervista di Michele Urrasio.

¹⁰⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, cit., p. 15.

¹⁰⁵ F. Pinto Minerva, *L’indecifrabile vecchiaia. Tra destrutturazione e continuità evolutiva*, in Id. (a cura di), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, cit., p. 34.

timenti e le emozioni degli anziani restino inespressi. L'Unitre risponde egregiamente a tale esigenza «restituendo il calore della relazione e la possibilità di poter ancora utilizzare le parole»¹⁰⁶. A tal proposito Michele Urrasio afferma:

*In casa loro si intristiscono. Io ad esempio [...] li ho invogliati a scrivere delle piccole poesie e dei racconti [...]. E alcuni sono bellissimi perché si confessano e allora mi accorgevo di quanta tristezza c'era in qualcuno quando stava da solo e la gioia invece che provava quando doveva venire qua per poter avere la possibilità di dire una parola, uno spazio per essere ascoltati. Io durante le lezioni li coinvolgo, li chiamo per nome e loro sono tutti felici. E vengono qua per potersi misurare con se stessi e per trovare nel confronto con gli altri quella spinta per poter vivere meglio le proprie fragilità*¹⁰⁷.

Un altro bisogno fondamentale dell'uomo, e in particolare dell'anziano, è il recupero delle proprie radici, della propria storia e dunque della propria identità.

Parafrasando Duccio Demetrio, la memoria dimostra che l'esistenza umana non è destinata a concludersi con la morte, ma può durare molto di più proprio attraverso ciò che si lascia agli altri, a chi viene dopo¹⁰⁸, che nelle tracce del passato può scorgere delle basi salde su cui costruire il futuro.

Molto sapientemente i docenti dell'Unitre hanno saputo curvare in tale direzione gli obiettivi di determinate discipline. È il caso dell'archeologia che connette «la percezione dei beni culturali alla scoperta del sé, cercando di trovare negli oggetti residuali del passato l'origine della propria storia, della propria essenza»¹⁰⁹. Allo stesso modo studiare il dialetto consente di conoscere meglio il proprio popolo, i suoi usi e costumi¹¹⁰ e i cambiamenti avvenuti nel corso del tempo.

È interessante notare inoltre come lo studio del lessico dialettale permetta oggi di rivalutare quella cultura analfabeta che nelle scuole popolari veniva tanto contrastata, seppur nel valido intento di istruire la popolazione offrendole prospettive di un futuro migliore. Romano Petroianni, infatti, riflette sul fatto che gli analfabeti pur «nella loro ignoranza erano intelligentissimi, perché davano i nomi alle cose osservandole»¹¹¹ e per facilitare la comunicazione hanno creato un linguaggio fondato sui sensi piuttosto che su regole grammaticali.

Senza dubbio le condizioni socio-culturali del secondo dopoguerra erano ben diverse da quelle attuali e di conseguenza anche le necessità delle persone e le finalità dell'educazione, tuttavia il contrasto e la distanza tra la Scuola popolare e l'Unitre mostra i profondi cambiamenti avvenuti nell'ambito dell'educazione degli adulti e più in generale nell'educazione permanente. Se quest'ultima oggi diviene uno strumento teso (anche) ad orientare il tempo libero e ad arricchire la cultura pregressa è anche grazie al contributo offerto dalle scuole popolari. Oggi difficilmente si giunge all'età adulta e senile senza istruzione, dunque, non si avverte più il bisogno di acquisire le conoscenze di base riconoscibili a livello universale, ma al contrario si sente il desiderio di rintracciare quelle caratteristiche che connotano l'unicità della propria cultura territoriale che spesso nasce proprio dall'analfabetismo.

¹⁰⁶ *Ibidem.*

¹⁰⁷ Cfr. intervista di Michele Urrasio.

¹⁰⁸ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit.

¹⁰⁹ Cfr. intervista di Marco Mariotti.

¹¹⁰ Cfr. intervista di Romano Petroianni.

¹¹¹ *Ibidem.*

Per concludere, la voce dei docenti ha confermato e ribadito la validità dell'Unitre che, lungi dall'essere un mero riempimento del tempo libero, si erge come una «*lodevolissima iniziativa*»¹¹² che offre alla popolazione adulta e anziana un ampio ventaglio di attività in grado di «collegare riflessione e azione»¹¹³ e dunque di garantire un'elevata qualità di vita. I benefici offerti a livello individuale inoltre si riflettono sull'intera comunità territoriale ed per questo motivo che l'Unitre deve continuare ad essere valorizzata sempre di più in quanto risorsa preziosa da non disperdere.

4.3. *I corsisti dell'Unitre di Lucera*

L'Unitre di Lucera conta attualmente quarantacinque iscritti, uomini e donne d'età compresa tra i sessanta e i novantatré anni. Si tratta di una fascia d'età molto ampia, all'interno della quale si possono distinguere varie tipologie di "anziani".

Secondo Elena Luppi, infatti, non si può parlare di anzianità in maniera univoca, ma occorre fare riferimento a quattro tappe dell'età senile: la prima è la cosiddetta *tarda adultità* o *prima vecchiaia* che va dai sessantacinque ai settantacinque anni; la seconda è la *vecchiaia* vera e propria che inizia dopo i settantacinque anni; la terza è la cosiddetta *quarta età* a cui appartengono gli ultrasettantacinquenni e la quarta e ultima tappa è la *quinta età* che fa riferimento agli ultranovantenni¹¹⁴.

Secondo tale ripartizione, dunque, l'Unitre di Lucera accoglie non solo anziani, ma anche adulti che non hanno ancora raggiunto i sessantacinque anni di età.

Molto eterogenea è anche la provenienza culturale. I titoli di studio dei corsisti vanno dalla licenza media alla laurea. Quanto alle esperienze professionali, tra gli iscritti troviamo ex impiegati, ex operai, ex commercianti, ex ragionieri, casalinghe, molti ex docenti di scuola primaria e/o secondaria, ecc., dunque persone appartenenti a tutti i ceti sociali.

A raccontarsi in questa sede sono sette corsisti, cinque donne e due uomini che, grazie alla propria testimonianza, ci hanno permesso di comprendere quali sono le maggiori motivazioni che spingono la popolazione adulta e anziana ad iscriversi all'Unitre, quali i benefici ottenuti e infine in che modo l'educazione permanente incide sul benessere della persona.

¹¹² Cfr. intervista di Mario Tibelli.

¹¹³ F. Pinto Minerva, *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, cit., p. 50.

¹¹⁴ E. Luppi, *Pedagogia e terza età*, cit., pp. 55-56.

Carmela Campanella è un'ex maestra che ha dedicato tutta la sua vita alla scuola e all'insegnamento. Si è iscritta all'Unitre dopo il pensionamento, spinta dal desiderio di continuare ad apprendere e di socializzare.

D: Perché ha deciso di iscriversi all'Unitre?

R: *Perché ero andata in pensione, non volevo stare più da sola e stare qui due ore insieme ad altre persone mi piace. È bello chiacchierare, trascorrere un po' di tempo, poi le due ore scorrono molto velocemente soprattutto quando ci sono le materie che piacciono a me.*

D: Quali sono?

R: *Psicologia, italiano, musica, e tutte le materie letterarie. Però mi cimento in tutto. Non faccio ginnastica solo per via del ginocchio, ma mi piacerebbe, perché quando ero giovane facevo le corse, salto in alto, però adesso un po' l'età, un po' il peso, un po' il ginocchio mi frenano.*

D: Da quanto tempo è iscritta all'Unitre?

R: *Da cinque o sei anni.*

D: Quali vantaggi offrono i corsi e le attività dell'Unitre?

R: *Beh intanto ricordare quello che ho fatto negli anni scorsi e questo mi fa grande piacere anche perché a quest'età la memoria comincia a fare un po' le bizze, e poi si apprende sempre dagli altri, quindi non ci si stanca mai di imparare e mi piace anche confrontarmi con gli altri.*

D: È soddisfatta delle attività offerte dall'Unitre?

R: *Abbastanza.*

D: Aggiungerebbe o toglierebbe qualcosa?

R: *Non saprei perché le materie che piacciono a me ci sono tutte, poi se viene aggiunta qualche altra materia ben venga.*

D: In che modo l'educazione e la formazione possono contribuire a migliorare la vita di un adulto e di un anziano?

R: *L'educazione migliora sempre l'uomo, a qualsiasi età. È sempre qualcosa di buono.*

D: Oggi ancora molte persone considerano la terza età come l'età del declino. Lei cosa ne pensa?

R: *No, io non sono d'accordo, perché io dentro non me li sento gli anni. Io compirò settantaquattro anni ad agosto ma non me li sento per niente; però ci sono gli acciacchi che ci ricordano l'età, ma non mi arrendo mai.*

D: Col pensionamento si acquisisce più tempo libero. Questo è un limite o una risorsa?

R: *No io avrei preferito continuare a lavorare, glielo dico proprio con il cuore in gola. Stare con i bambini mi riempiva la giornata. Io quando sono andata in pensione ho sofferto moltissimo perché mi mancava proprio il dialogo con i ragazzi.*

D: Era un'insegnante?

R: *Sì, c'erano tante soddisfazioni, cercare di portare su i bambini che erano più lenti, i bambini che avevano più bisogno. Erano come i miei figli. Mi è costato molto andare in pensione, tanto proprio.*

D: Riscontra delle differenze tra l'apprendimento in età adulta e quello in età scolare?

R: *Beh quello in età adulta è un po' più lento, almeno per me, perché poi ci sono persone che anche a cento anni hanno la mente lucida, la memoria ancora molto attiva. Io non ho proprio la memoria di prima, ma mi ricordo tutti i numeri telefonici, però se riesco a memorizzarli subito non li scordo più, altrimenti no.*

D: Ha nipoti?

R: *Sì, tre.*

D: Discute con loro su ciò che impara all'Unitre?

R: *Sono piccolini, ma li vedo abbastanza svegli perché oggi ci sono tanti stimoli. Noi non eravamo "scemi" all'età loro, ma non c'erano gli stimoli che ci sono adesso. Ora i genitori sono tutti laureati o quanto meno hanno un diploma. Poi i bambini oggi hanno tanti giochi. Io se volevo la bambola me la dovevo fare di pezza. Però sono troppo piccoli e non parlo con loro dell'Unitre. Discutiamo su alcune regole di educazione, di morale, come si devono comportare a scuola.*

D: Cosa pensano i suoi figli della sua iscrizione all'Unitre?

R: *Io ne ho uno solo e credo di averlo educato bene. Lui mi invoglia sempre ad uscire, sono io che sono diventata un poco pigra.*

D: In che modo gli anziani possono aiutare le giovani generazioni ad affrontare la complessità della società odierna?

R: *Col dialogo. Io sono convinta che il dialogo può tutto. Non sopporto chi alza le mani, non sopporto chi grida. Io sono convinta che il dialogo può risolvere tutti i problemi.*

D: Vuole dare qualche consiglio ai giovani?

R: *Intanto consiglio di farsi delle amicizie, cercare di coltivarle e quando c'è un problema occorre parlarne sempre con qualcuno, sempre sempre sempre; con il prete, con l'insegnante, con il padre, con la madre perché dialogando si arriva sempre a una soluzione.*

D: Riguardo all'apprendimento per tutta la vita cosa consiglia?

R: *Bisogna aggiornarsi sempre. Io faccio un po' di cruciverba, perché prima leggevo molto, adesso non riesco a leggere più perché gli occhi non mi aiutano e quindi se leggo tre o quattro pagine mi fanno male gli occhi. Quindi faccio i cruciverba perché tengono in allenamento la memoria.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Intanto mi ha fatto conoscere tante persone care, ho incontrato molte amiche che non vedevo da tanto tempo e poi soprattutto la gioia di stare insieme, di discutere, di raccontare, di parlare di cucina. Io credo che quando si sta insieme agli altri si sta sempre bene.*

Elda Carrescia ha insegnato per quarant'anni presso la scuola primaria e ha amato profondamente il suo lavoro. Si è iscritta all'Unitre per stare a contatto con la gente e per arricchire le sue conoscenze pregresse.

D: Perché ha deciso di iscriversi all'Unitre?

R: *Avevo degli amici comuni tra cui l'ex Presidente dell'Unitre, colui che l'ha istituita, e dopo quarant'anni di insegnamento, quando ho finito, ho deciso di iscrivermi a questa Associazione perché ero abituata ad uscire, a stare a contatto con la gente. Poi mi piaceva l'idea che in questa Associazione culturale avrei avuto molto più tempo per approfondire molti problemi. Adesso la cultura la vediamo diversamente, non da professori. Ad esempio, adesso la "Divina Commedia", "I Promessi sposi" li leggo con un occhio diverso, con più maturità. Questo è importante.*

D: Era un'insegnante?

R: *Sì, di scuola elementare.*

D: Da quanto tempo è iscritta all'Unitre?

R: *Ormai sono quasi vent'anni.*

D: Quali emozioni ha provato nel ritornare tra i banchi da adulta?

R: *All'inizio tornare tra i banchi è stata una sensazione molto bella, perché dopo quarant'anni tornare a scuola non da insegnante ma da alunna è stata una cosa che ho sentito molto. Dall'inizio sono stata molto contenta di poter stare con gli altri.*

D: Qual è l'attività didattica dell'Unitre più utile e soddisfacente per lei?

R: *A me piacciono tutte le materie, ma quella che preferisco è la pittura.*

D: Quali vantaggi ottiene dalla frequenza dei corsi e delle attività dell'Unitre?

R: *Mi tengono la mente sveglia, mi danno lo stimolo di uscire, di incontrarmi con gli altri, di approfondire molte cose che prima non ho avuto tempo di studiare. Per me offre molti vantaggi l'Unitre. Socializzare con gli altri è una cosa bellissima e io vengo sempre volentieri. Ora siamo diventati tutti più anziani, ma prima ci muovevamo spesso, facevamo tre o quattro gite all'anno, abbiamo visitato tutte le zone più belle d'Italia, Firenze, le Marche, la Sardegna, abbiamo fatto la traversata del fiume Po, abbiamo fatto tanti viaggi culturali e mi hanno arricchito tantissimo.*

D: È soddisfatta delle attività offerte dall'Unitre? Aggiungerebbe o toglierebbe qualcosa?

R: *Sì sì, sono tutte materie soddisfacenti. La musica, ad esempio, mi piace tantissimo, perché mi mette allegria. Quando c'è la musica mi elettrizzo proprio. Quando facciamo il viaggio a settembre, di solito nel Trentino Alto Adige, in montagna, oltre a tante attività la sera balliamo con maestri famosi che ci insegnano e io sono proprio contenta. È un viaggio bellissimo di dodici-tredici giorni, a cui aderiscono tutte le Unitre di Italia. Noi ci incontriamo con gruppi di ogni parte, c'è il Presidente nazionale e quelli del posto che organizzano le attività sono meravigliosi perché ci fan-*

no fare passeggiate, palestra, visite culturali, di tutto. Abbiamo visto tutto il Trentino, siamo andati anche in Austria. E io sono innamorata del Trentino perché ci sono posti magnifici.

D: Nel vostro programma didattico sono inserite molte discipline artistiche. Quale importanza hanno la letteratura, l'arte, la poesia e la musica nell'educazione degli adulti?

R: *Sono importanti perché tu ti esprimi attraverso l'arte. Io ad esempio amo dipingere i paesaggi perché amo la natura, amo i fiori e le piante, e quando dipingo mi scarico. Infatti quest'anno ho fatto sette quadri.*

D: Svolgete anche attività motoria. La trova utile per la sua vita quotidiana?

R: *È molto importante muoversi, uscire, camminare. Io ad esempio stamattina sono andata in villa, ho fatto la passeggiata. Vedo che molte amiche mie sono invecchiate tanto perché non si muovono più, stanno sempre in casa, hanno paura di uscire, di cadere. Invece uno deve vincere queste paure, deve uscire, deve camminare, deve fare tutto perché sennò invecchia prima del tempo.*

D: Oltre ad essere corsista svolge anche il ruolo di segretaria dell'Unitre, giusto?

R: Sì.

D: Qual è il suo compito?

R: *Quando facciamo le riunioni devo scrivere il verbale.*

D: Cosa rappresentano per lei lo studio e l'apprendimento in età adulta?

R: *Si fa fatica perché non si ha più la mente elastica di prima, però se uno l'ha sempre fatto è più facile. A me piace fare tutto. Ad esempio quando a casa non ho niente da fare mi metto a cucire ai ferri e mi piace fare quelle maglie più complicate, quelle forate per le quali c'è bisogno di leggere lo schema. Io cerco sempre cose difficili da fare proprio per poter tenere attivo il cervello. È importantissimo questo. Altrimenti si cade nell'apatia e non si ha più interesse di niente. Io non so come fa la vita a scorrere in quella maniera! Bisogna avere moltissimi interessi, solo così si mantiene la mente attiva. Poi può succedere che ti ammali e allora è un altro discorso, però gli interessi sono molto importanti.*

D: Questo stile di vita l'aiuta ad affrontare meglio le difficoltà?

R: *Certamente, perché queste attività ti distolgono anche dai brutti pensieri. In tutte le famiglie ci sono tanti problemi, ma quando si viene qui non si pensa più a niente. Se stai a casa da sola pensi sempre ai vari problemi. Invece l'Unitre ti distoglie, ti distacca dalla vita familiare e vivi in modo migliore.*

D: Oggi ancora molte persone considerano la terza età come l'età del declino. Lei cosa ne pensa?

R: *Non è vero niente. Anzi tu lavori con una maturità che non avevi da giovane. Io adesso faccio tante cose e spesso mi capita di dire "mamma mia come sbagliai prima!". Prima eri più superficiale, adesso invece vai proprio nell'intimo di una cosa, la fai con occhi diversi e anche il carattere*

si rafforza. Io quando sto in famiglia sto molto bene, però non vedo l'ora di tornare qui perché questo è il mio mondo.

D: Col pensionamento si acquisisce più tempo libero. Questo è un limite o una risorsa?

R: *È una risorsa, perché tu puoi fare le cose che prima non potevi fare per mancanza di tempo. Quando andavo a scuola correvo sempre, andavo sempre di fretta ed ero stanca; la scuola elementare stanca, perché la mattina ti alzi presto, poi stai quattro-cinque ore sempre a parlare e non vedi l'ora di stare a casa senza uscire, perché vuoi riposare. Invece oggi ti alzi e vai a letto quando vuoi e hai acquistato una libertà che prima non avevi.*

D: Ha nipoti? Se sì, discute con loro su ciò che impara all'Unitre?

R: *Sì, qualche volta, perché non ci vediamo spesso. Sono bombardati di attività, non hanno nemmeno il tempo di venire a casa. Finiscono i compiti, poi fanno musica, poi vanno al rientro. Ho spiegato loro che nonna va all'Unitre perché apprende nuove cose, socializza e loro dicono: "Nonna fai bene".*

D: In che modo gli anziani possono aiutare le giovani generazioni ad affrontare la complessità della società odierna?

R: *Si dovrebbero fare delle belle discussioni sulla differenza tra ieri e oggi. I ragazzi prima erano molto più ottimisti, pensavano sempre al proprio futuro, non avevano tante distrazioni. Oggi anche a causa di questi telefonini i ragazzi sono diventati chiusi, non hanno più voglia di leggere. In famiglia io cerco di dare l'esempio, anche venendo qui. I genitori sono sempre impegnati con il lavoro e vanno sempre di corsa. Non si fanno più quelle belle discussioni che facevamo noi a tavola ai tempi nostri. Oggi si mangia di corsa e si va via.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Mi ha arricchito sia dal punto di vista culturale sia dal punto di vista sociale, perché imparo tante cose e ho conosciuto molte persone con cui condivido interessi e attività. È sempre bello rinfrescare i propri saperi.*

Franca Zaccaria ha lavorato come impiegata e cancelliera presso il Tribunale di Lucera. Dopo il pensionamento si è iscritta all'Unitre spinta dal desiderio di apprendere “senza impegno” e di continuare a coltivare il suo amore per la cultura.

D: Perché ha deciso di iscriversi all'Unitre?

R: *Ne avevo sentito parlare da tanto tempo però io allora lavoravo ancora. Ero cancelliera al Tribunale, stavo alla sezione penale e le udienze finivano tardi, alle 5.00 le 6.00 del pomeriggio, quindi era impossibile per me frequentare. Poi mio marito è morto, io sono andata in pensione, le ragazze sono andate all'università, quindi avevo più tempo. Per me non è stato un riempitivo, è stata una cosa che mi è piaciuta fare; finalmente potevo imparare senza impegno, questo è stato il motivo fondamentale per cui mi sono iscritta.*

D: Da quanto tempo è iscritta?

R: *Sono dieci anni, perché ora ho settantatré anni e mi sono iscritta a sessantatré anni quando sono andata in pensione.*

D: Quali emozioni ha provato nel ritornare tra i banchi da adulta?

R: *È bello. A me onestamente è sempre piaciuto andare a scuola, però starci senza impegno è molto piacevole, apprendere cose nuove, fossero pure sciocchezze oppure cose che ho dimenticato. Ad esempio “sinestesia”, “ossimoro” sono cose che avrei dovuto cercare sul vocabolario invece le ho ritrovate qui. Sono sciocchezze, però mi aiutano a stare meglio.*

D: Qual è l'attività didattica dell'Unitre più utile e soddisfacente per lei?

R: *Le materie letterarie. Sono sempre stata più portata per le discipline umanistiche.*

D: Quali vantaggi offrono i corsi e le attività dell'Unitre?

R: *Sentire delle persone che ne fanno più di me, trovare delle amicizie della mia età, con le mie stesse necessità, esigenze e limitazioni.*

D: È soddisfatta?

R: *Sì sì, va sempre meglio. E penso che si sia leggermente elevato il livello culturale, perché prima le basi culturali dei corsisti erano un po' più modeste e certe cose non si potevano fare. Ora invece gli stessi professori possono azzardare di più, possono approfondire maggiormente. Non toglierei niente perché tengo conto delle esigenze di tutti.*

D: Il vostro programma didattico contempla molte discipline artistiche. Quale importanza hanno la letteratura, l'arte, la poesia e la musica nell'educazione degli adulti?

R: *Hanno una funzione complementare.*

D: Svolgete anche attività motoria. La trova utile per la sua vita quotidiana?

R: *Io non posso svolgere attività motoria. Oltre al fatto che il cardiologo mi ha sconsigliato di andare in palestra, anche i miei impegni mi ostacolano. Poi io, non so se sia per timidezza o altro, ma col corpo non mi esprimo molto, infatti non frequento neanche le lezioni di ballo. Però credo sia molto utile perché è fatta sempre in funzione della nostra età, questa è la cosa bella.*

D: Cosa rappresentano per lei lo studio e l'apprendimento in età adulta?

R: *Un arricchimento intellettuale ottenuto senza fatica.*

D: In che modo l'educazione può contribuire a migliorare la vita di un adulto o di un anziano? Ritiene possa aiutare ad affrontare meglio le difficoltà?

R: *Innanzitutto è utile avere un confronto con altre persone perché questo mi aiuta anche a cercare i miei errori e i miei limiti.*

D: Oggi ancora molte persone considerano la terza età come l'età del declino. Lei cosa ne pensa?

R: *È proprio vero, è inutile negarlo. Anche io la penso così. Età del declino per me significa che ho questa artrosi che mi fa molto male e che a vent'anni non avevo. Andavo in palestra, mi sono sentita male mentre facevo step e il cardiologo mi ha detto: "Signora, si dia una regolata" e mi sono accorta che in effetti avevo settant'anni e non ne avevo più cinquanta, ecco in questo senso. Occorre saper accettare i propri limiti. Io ad esempio sono andata in pensione per non usare il computer, perché è una cosa che odiavo. Mio marito mi chiamava "puro spirito" perché tutto ciò che è manuale non lo so fare e per disperazione e per orgoglio sono andata in pensione. Io uso solo Skype per parlare con mia figlia che sta in Cina e uso internet per leggere tutte le testate dei giornali. Siccome mi piace leggere molto, ma non mi posso comprare tutti i quotidiani uso internet.*

D: Ha partecipato al progetto *Nonni in internet*?

R: *Sì, ma non ci ho capito niente. Poi sai cosa ho fatto? Ho chiamato il figlio della mia collaboratrice domestica, che è dolcissimo, e mi ha insegnato ad usare le cose più essenziali.*

D: Col pensionamento si acquisisce più tempo libero. Questo è un limite o una risorsa?

R: *È un limite perché ci sono dei tempi vuoti. Poi a me non piace la televisione quindi di sera alle 9.30 già vado a letto.*

D: Cosa è cambiato nella sua vita dopo il pensionamento?

R: *In realtà ho avuto più cura di me stessa, perché prima la mia vita era scandita da orari precisi: alle 5.30 suonava la sveglia, alle 5.40 dovevo cucinare perché avevo un marito e tre figli, alle 7.30 mi andavo a fare la doccia, che doveva durare dieci minuti, non di più. Invece adesso faccio tutto con molta più calma. La mattina prendere il caffè in vestaglia, tranquillamente, è bellissimo, poi alle 9.00-9.30 mi vado a fare la doccia con calma.*

D: Quali sono i cambiamenti che la portano a considerare la maggiore quantità di tempo libero come un limite?

R: *I pomeriggi non passano mai. Per fortuna io leggo molto e questo mi aiuta, perché non mi piace guardare la televisione.*

D: Quali sono secondo lei le maggiori differenze tra l'apprendimento in età adulta e l'apprendimento in età scolare?

R: *Adesso stai tra i banchi con una maturità maggiore, con la volontà di voler capire senza l'ansia della prestazione.*

D: Nel secondo dopoguerra l'educazione degli adulti si limitava all'alfabetizzazione. Secondo lei come è cambiata oggi?

R: *Adesso siamo tutti scolarizzati, quindi l'Unitre ci dà qualcosa in più.*

D: Ha nipoti? Se sì, discute con loro su ciò che impara all'Unitre?

R: *No, purtroppo sono piccoli. I nipoti più grandi ce li ho in Cina. Una volta sola mio nipote mi disse: "Nonna mi fai vedere la scuola dei nonni?", che cosa tenera! E l'ho portato, c'era Pasquale Ieluzzi.*

D: In che modo gli anziani possono aiutare le giovani generazioni ad affrontare la complessità della società odierna?

R: *Non dobbiamo criticare, dobbiamo imparare a metterci un po' più da parte. Secondo me diventiamo vecchi quando cominciamo a dire "Ai miei tempi...".*

D: Quale esempio potete dare ai giovani?

R: *Più che noi corsisti secondo me lo possono dare gli insegnanti. Io ammiro molto lo spirito di servizio dei docenti.*

D: Vuole dare qualche consiglio ai giovani?

R: *No, perché per imparare devono sbagliare come noi, devono farsi le ossa come noi, non devono essere tediati da noi anziani e spero che incontrino dei bravi insegnanti come quelli che ho avuto io.*

D: Cosa le ha insegnato qualcosa questa esperienza?

R: *Mi ha insegnato molto la disponibilità da parte dei docenti, perché non so se io l'avrei. Rappor-tarsi con delle persone anziane, permalose, con tutti i difetti che noi abbiamo, e non perdere mai l'aplomb non è da tutti. E poi mi permette di confrontarmi con persone della mia età e questo è molto utile.*

Maria Colelli è un'ex assistente amministrativo che ha lavorato per quarant'anni presso la scuola statale. Si è iscritta all'Unitre dopo essere andata in pensione, al fine di arricchire e completare il proprio patrimonio culturale.

D: Perché ha deciso di iscriversi all'Unitre?

R: *Essendo andata in pensione volevo occuparmi di qualcosa, avere un impegno, non un impegno stupido, ma un impegno che mi avrebbe arricchito e l'Unitre mi arricchisce molto, perché ci sono docenti di un certo livello. La cultura non è mai troppa.*

D: Da quanto tempo è iscritta?

R: *Da due anni.*

D: Quali emozioni ha provato nel ritornare tra i banchi da adulta?

R: *Beh un po' di nostalgia si sente, perché la gioventù è gioventù, non c'è niente da fare. Sai, si perde tanta forza fisica. Ripensando ai banchi di scuola rimpiango tante amicizie, quelle amicizie che restano nel cuore. Noi abbiamo festeggiato il diploma dopo trent'anni e dopo quarant'anni, due volte, e allora ci accorgevamo di essere diventate vecchie. Però mi dicevano: "Sai che assomigli sempre alla ragazza che aveva vent'anni?!"*

D: Qual è l'attività didattica dell'Unitre più utile e soddisfacente per lei?

R: *La ginnastica, il movimento, perché a noi di una certa età il movimento fa bene per il colesterolo, il diabete, la pressione. Ho partecipato anche alla maratona organizzata dall'Unitre, ho fatto dieci chilometri e duecento metri di camminata.*

D: Trova utile il corso di attività motoria per la sua quotidianità?

R: *Ti dirò, io quando faccio le faccende domestiche mi sento stanca morta, qui invece faccio un'ora, un'ora e mezza di ginnastica e non sento nessuna fatica, quindi mi sento bene.*

D: Quali vantaggi offrono i corsi e le attività dell'Unitre?

R: *È un momento di distrazione, di comunicazione. Stare insieme agli altri, nel bene e nel male, è sempre positivo.*

D: È soddisfatta? Aggiungerebbe o toglierebbe qualcosa?

R: *No, finora mi sta bene tutto.*

D: Il vostro programma didattico contempla molte discipline artistiche. Quale importanza hanno la letteratura, l'arte, la poesia e la musica nell'educazione degli adulti?

R: *Non mi sono dedicata per niente alla pittura, perché mi darebbe troppo da fare, dovrei comprare materiali, colori.*

D: Cosa rappresenta per lei l'apprendimento in età adulta e senile?

R: *È un arricchimento, non è mettersi sui libri a studiare. Se già hai un po' di cultura, l'Unitre l'aumenta.*

D: In che modo l'educazione e la formazione possono contribuire a migliorare la vita di un adulto e di un anziano? Ritieni possano essere considerate un valido aiuto per affrontare le difficoltà?

R: *L'educazione e l'apprendimento ti ingentiliscono. Si rientra a casa più contenti, perché hai comunicato con gli altri, hai ascoltato qualcosa di utile per la vita. Durante queste due ore qui all'Unitre veramente si sta bene.*

D: Oggi ancora molte persone considerano la terza età come l'età del declino. Lei cosa ne pensa?

R: *No, io ho seguito a "Ballando con le stelle" Rita Pavone. Lei è della mia età, è del 1945, e l'hanno intervistata alla "Vita in diretta" e diceva: "Non è vero che a settant'anni siete anziani, che non potete ballare... si può fare tutto". Certo ci vuole buona volontà.*

D: Col pensionamento si acquisisce più tempo libero. Questo è un limite o una risorsa?

R: *Beh io ho lavorato quarant'anni nella scuola. Sono sette anni che sto in pensione e certe volte penso 'Ma io non ho mai lavorato, ho fatto sempre la casalinga', nel senso che ho dimenticato completamente cosa significa andare a lavoro. Oggi mi dedico molto alle faccende domestiche e mi piace farmele da sola, ancora non chiedo aiuto. Ti tengono attivi mente e corpo. Quando si lavora si corre in continuazione, non si ha mai tempo per fare niente, e poi c'è anche la famiglia. Perché noi donne dobbiamo fare sempre tutto e sempre di più. Il marito arriva e o si mette avanti alla televisione o a leggere il giornale. Io dico sempre che a noi donne dovrebbero dare due pensioni: uno da lavoratrice e una da casalinga.*

D: Quali sono secondo lei le maggiori differenze tra l'apprendimento in età adulta e l'apprendimento in età scolare?

R: *Si apprende di più quando si è ragazzi. Io prima usavo il computer e dopo sette anni che l'ho abbandonato non sono più all'altezza. È difficile apprendere, soprattutto la tecnologia per noi è diventata tabù, non ci riusciamo. Non stiamo al passo con i tempi.*

D: Nel secondo dopoguerra l'educazione degli adulti si limitava all'alfabetizzazione. Secondo lei come è cambiata oggi? Quale importanza assume nella società odierna?

R: *Oggi in realtà c'è un analfabetismo di ritorno. Io la sera seguo la trasmissione di Carlo Conti, "L'Eredità", e vedo gente con due lauree che non sa le tabelline, non sa i verbi, e a me sciocca questa cosa. Per noi, quando andavamo a scuola, verbi, tabelline e poesie erano all'ordine del giorno, la memoria la esercitavamo tanto.*

D: Ha nipoti? Se sì, discute con loro su ciò che impara all'Unitre?

R: *Sì sì, infatti ho una nipote più grande che dice: "Appena i miei figli andranno all'università verrò anch'io all'Unitre". Lei è casalinga, anche se ha il diploma magistrale; da ragazza faceva le supplenze, ma poi avendo il marito medico e quindi sempre occupato al lavoro, lei doveva seguire i figli. I miei nipoti pensano che l'Unitre sia una cosa necessaria, importante. Per la persona anziana-*

na, pensionata, quest'ambiente è l'ideale. Speriamo che duri. Io l'ho trovata molto utile dopo la pensione.

D: Vuole dare qualche consiglio ai giovani?

R: Bisogna avere molta buona volontà, non bisogna aspettare che il lavoro scenda dal cielo. Io quando avevo il posto di ruolo continuavo a fare concorsi. Vinsi il concorso nel Ministero degli Interni, nella Pubblica Istruzione. A tempi nostri se volevi il lavoro si trovava. Bisogna darsi da fare. Noi della nostra generazione dovevamo aiutare i genitori, non avveniva il contrario. Ci davano più responsabilità, non ci accompagnavano mai, dovevamo fare da soli e anche i giovani d'oggi dovrebbero fare così, perché altrimenti non crescono sempre con la madre e il padre vicini.

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: Mi ha insegnato a comunicare con tutte l'età, perché ci sono i settantenni, gli ottantenni, i novantenni e anche più giovani. Mi ha fatto rendere conto che quando passano gli anni si ha bisogno di tutti, perché non ce la fai più. Io vedo alcune anziane accompagnate dalle badanti e penso 'Tra non molto toccherà anche a noi'. Quando sei ragazza non ci pensi a queste cose. Io da quando sto in pensione penso alla morte e alla vecchiaia, non ci avevo mai pensato prima, ma ora ci penso sempre. Bisogna anche organizzarsi. Dice mio marito: "Noi dobbiamo avere i soldi per pagare le badanti, perché ormai non si può contare più sulla famiglia". Noi li abbiamo assistiti i nostri genitori, però erano altri tempi. Adesso i figli preferiscono privarsi di quella sommetta di denaro, ma basta che sono liberi.

Maria Onorato è tra le corsiste più giovani. È una mamma e una nonna e si è iscritta all'Unitre per impegnarsi in attività stimolanti e soddisfacenti.

D: Perché ha deciso di iscriversi all'Unitre?

R: *Perché ho più tempo a disposizione, relativamente, e perché si fanno tante attività simpatiche.*

D: Da quanto tempo è iscritta?

R: *Questo è il primo anno. Ho frequentato per due o tre anni circa dieci anni fa, poi non mi è stato più possibile frequentare e quest'anno ho ripreso e sono molto contenta.*

D: Quali emozioni ha provato nel ritornare tra i banchi da adulta?

R: *È una sensazione piacevole. Qui non è proprio come andare a scuola. Innanzitutto si fa come forma di socializzazione. Ci sono persone più grandi di me, ma interiormente non mostrano la loro età, sono giovanili, gioviali, si sta bene insieme a loro.*

D: Qual è l'attività didattica dell'Unitre più utile e soddisfacente per lei?

R: *Mi sarebbe piaciuto fare un po' di inglese, ma la docente ha ottenuto l'insegnamento a scuola e non è più potuta venire. Però mi piace la pittura, ci divertiamo anche con la musica, le nozioni di diritto e di sociologia fanno sempre bene per la vita, ci sono parecchie materie interessanti.*

D: Quali vantaggi offre l'Unitre?

R: *Mi permette di trascorrere due ore serenamente e lasciare tutto fuori.*

D: Il vostro programma didattico contempla molte discipline artistiche. Quale importanza hanno la letteratura, l'arte, la poesia e la musica nell'educazione degli adulti?

R: *A me l'arte in generale piace. Queste discipline aiutano la psiche perché lo scopo è sempre quello: tenerla la mente attiva e stimolata.*

D: Svolgete anche attività motoria. La trova utile per la sua vita quotidiana?

R: *Sì, certo. Lo sport fa bene ad ogni età. A me non piace fare palestra nei luoghi chiusi, quindi se non venissi all'Unitre non farei molta ginnastica. Invece qui si scherza, si ride e non fa male muoversi.*

D: Cosa rappresenta per lei l'apprendimento in età adulta e senile?

R: *È utile per tenere viva la mente; c'è chi fa un ripasso, chi impara cose nuove e fa sempre bene.*

D: Oggi ancora molte persone considerano la terza età come l'età del declino. Lei cosa ne pensa?

R: *No, diventa l'età del declino se interiormente cominciamo a deprimerci, se si vive serenamente l'età si ha una considerazione diversa. È un'età matura, con tutte le sue problematiche. Se uno pensa alla vecchiaia con pessimismo la vive male. Si fa quello che si può.*

D: Col pensionamento si acquisisce più tempo libero. Questo è un limite o una risorsa?

R: *Per me è un tornare a vivere, perché se si è stati già costretti una vita per ragioni di lavoro, quando si va in pensione è una benedetta occasione per ritrovare tempo per sé. Quando si lavora si aspetta il giorno della pensione e se uno arriva pronto non ci sono traumi.*

D: Quali sono, a suo parere, le maggiori differenze tra l'apprendimento in età adulta e l'apprendimento in età scolare?

R: *Da adulti si apprende con la ragione e si comprende meglio. Da ragazzo si fa uno sforzo maggiore, però la mente è più allenata.*

D: Nel secondo dopoguerra l'educazione degli adulti si limitava all'alfabetizzazione. Cosa è cambiato oggi?

R: *C'è stata un'evoluzione progressiva. Prima non si andava a scuola, poi si è cominciato a frequentare la scuola serale, poi la televisione ha dato un grande contributo per l'apprendimento della lingua italiana e anche per le lingue straniere. E oggi, ancor di più, chi vuole imparare, chi vuole sapere ha mille modi per cercare informazioni.*

D: Ha nipoti? Se sì, discute con loro su ciò che impara all'Unitre?

R: *Ho cinque nipoti, ma sono fuori. Però parliamo tramite skype, col telefono e mi dicono: "Nonna brava, fai bene, sei diventata anche pittrice, questa ti mancava!". Anche i miei figli sono contenti.*

D: Vuole dare qualche consiglio ai giovani?

R: *Non arrendetevi mai, volere è potere. La vita è dura, molto dura, bisogna fare a gomitate, però chi sa va avanti. Non bisogna abbattersi mai. Se non è oggi è domani, il sole splenderà per tutti, soprattutto se si è in gamba.*

D: Cosa le ha insegnato questa esperienza?

R: *Mi ha insegnato che anche quando si arriva a novant'anni, e noi abbiamo degli splendidi esempi qui, si può essere vivaci, sereni, si ha voglia di stare con i più giovani. La settantenne può portare armonia alla novantenne, e la quarantenne la porta alla settantenne e questi incontri sono molto vantaggiosi.*

Roberto Toriello è un ex ragioniere. Ha viaggiato molto e continua a coltivare numerosi hobby per tenere la mente attiva e per continuare ad apprendere. Per gli stessi motivi si è iscritto all'Unitre.

D: Perché ha deciso di iscriversi all'Unitre?

R: *Un po' per passare il tempo, un po' per cercare di acquisire qualche nozione.*

D: Da quanto tempo è iscritto?

R: *Da due o tre anni.*

D: Quali emozioni ha provato nel ritornare tra i banchi da adulto?

R: *È bello, perché si conosce gente nuova.*

D: Qual è l'attività didattica dell'Unitre più utile e soddisfacente per lei?

R: *L'attività più interessante è la conoscenza delle lingue straniere. Purtroppo quest'anno l'insegnante ci ha dovuti lasciare per esigenze lavorative. Io l'inglese lo parlo e lo scrivo bene, ma qualche rispolverata fa sempre bene.*

D: È soddisfatto delle attività che svolge all'Unitre? Aggiungerebbe o toglierebbe qualcosa?

R: *Ci sarebbero tante cose da aggiungere. Soprattutto le lingue straniere, l'inglese, il francese, lo spagnolo, che sono le lingue più parlate al mondo. Ma è difficile trovare docenti disponibili anche perché lo fanno gratuitamente.*

D: Svolgete anche attività motoria. La trova utile per la sua vita quotidiana?

R: *No, io non seguo questo corso.*

D: Perché?

R: *Io ho fatto tanto sport nella mia vita e ora mi sono fermato.*

D: Cosa rappresenta per lei l'apprendimento in età adulta e senile?

R: *Non si finisce mai di imparare. Si acquisisce sempre qualcosa di utile.*

D: Oggi ancora molte persone considerano la terza età come l'età del declino. Lei cosa ne pensa?

R: *No, a una certa età ci sono gli acciacchi, ma bisogna superare queste cose, bisogna avere una certa forza di volontà. Non bisogna pensare in maniera pessimista, ma vivere la vita alla giornata, come dicevano gli antichi romani "Carpe diem" e sperare di rivedere l'alba del nuovo giorno, perché l'alba del nuovo giorno è la vita che sconfigge la morte.*

D: Col pensionamento si acquisisce più tempo libero. Questo è un limite o una risorsa?

R: *Se una persona pensionata non ha degli hobby non vive bene. Io ad esempio ho un sacco di hobby e questo mi mantiene attiva la mente.*

D: Ha nipoti? Se sì, discute con loro su ciò che impara all'Unitre?

R: *I miei nipoti sono grandi quindi sono molto impegnati, non abbiamo molto tempo per parlare e discutere.*

D: Vuole dare qualche consiglio ai giovani?

R: *I giovani non accettano consigli, perché hanno un loro modus vivendi che è molto diverso da quello che avevamo noi.*

Rocco Mansueto è un ex commerciante all'ingrosso. Nell'Unitre riconosce una buona opportunità per ampliare le sue conoscenze pregresse e per tenersi aggiornato il più possibile.

D: Perché ha deciso di iscriversi all'Unitre?

R: *Dopo aver conseguito la terza media non ho proseguito gli studi, però mi ero ripromesso di riprenderli, perché comunque non ho mai abbandonato i libri, mi piace imparare.*

D: Da quanto tempo è iscritto?

R: *Da una decina di anni.*

D: Quali emozioni ha provato nel ritornare tra i banchi da adulto?

R: *Ero contento, perché mi permetteva di aggiornarmi il più possibile.*

D: Qual è l'attività didattica dell'Unitre più utile e soddisfacente per lei?

R: *Mi piacciono tutte le materie, ma prediligo la storia e la filosofia.*

D: È soddisfatto delle attività che offre l'Unitre? Aggiungerebbe o toglierebbe qualcosa?

R: *Sono soddisfatto, poi a casa approfondisco le conoscenze che acquisisco qui all'Unitre.*

D: Il vostro programma didattico contempla molte discipline artistiche. Quale importanza hanno la letteratura, l'arte, la poesia e la musica nell'educazione degli adulti?

R: *Aiutano il soggetto ad esprimersi meglio.*

D: Svolgete anche attività motoria. La trova utile per la sua vita quotidiana?

R: *Sì, è molto utile, perché nella terza età si ha bisogno di conservare l'elasticità della muscolatura e di tenere il corpo in movimento.*

D: Cosa pensa dell'apprendimento in età adulta e senile? Lo trova utile?

R: *Certo, l'apprendimento non ha fine, è continuo.*

D: Oggi ancora molte persone considerano la terza età come l'età del declino. Lei cosa ne pensa?

R: *No, io non la penso così. Io ho ottant'anni e faccio ancora dei programmi per il futuro, quindi sono sempre ottimista.*

D: Col pensionamento si acquisisce più tempo libero. Questo è un limite o una risorsa?

R: *È una risorsa.*

D: Le ha insegnato qualcosa questa esperienza?

R: *Certo, e soprattutto mi permette di socializzare con altre persone.*

Ad accomunare le persone adulte e anziane che scelgono di avvicinarsi ai servizi socio-culturali in grado di promuovere l'educazione permanente, primo fra tutti l'Unitre, vi sono essenzialmente due motivazioni: il bisogno e/o il desiderio di socializzazione, accanto al timore di restare soli, e la possibilità di aggiornarsi e di continuare ad apprendere al fine di tenere la mente attiva il più possibile. Tali esigenze, come confermano le testimonianze, emergono, o meglio aumentano, generalmente in seguito al pensionamento e alla vedovanza, due eventi che segnano una svolta fondamentale nella vita di un individuo. Entrambi determinano una nuova condizione del soggetto, «sospesa tra perdita e nuove possibilità»¹¹⁵, pertanto vengono vissuti in maniera ambigua.

Quanto al pensionamento, dalle parole degli intervistati, si riscontra da un lato un senso di smarrimento dovuto all'improvvisa assenza di obblighi, doveri ed impegni che scandivano la propria quotidianità e dall'altro lato un senso di libertà derivato dalla possibilità di assecondare i propri desideri e di dedicarsi a se stessi. Ciò emerge in particolare dalla testimonianza di Franca Zaccaria che considera la maggiore quantità di tempo libero sia come un limite, in quanto «*i pomeriggi non passano mai*»¹¹⁶, sia come una risorsa che le permette di avere una maggiore cura di sé. Totalmente positivi invece i sentimenti di Maria Onorato, secondo la quale la pensione «*è un tornare a vivere [...], una benedetta occasione per ritrovare tempo per sé*»¹¹⁷. Anche negli altri intervistati prevalgono emozioni positive, ad eccezione di Carmela Campanella, ex maestra di scuola primaria, che avverte profondamente la mancanza del dialogo con i suoi alunni, motivo per il quale quando è andata in pensione ha «*sofferto moltissimo*»¹¹⁸.

Il pensionamento impone al soggetto «la necessità di adeguare i suoi atteggiamenti e le sue azioni alla nuova situazione»¹¹⁹, e ciò non significa che non possano nascere stati d'animo negativi, a patto che essi non diventino un impedimento per cogliere le nuove opportunità che si prospettano.

Allo stesso modo l'inevitabile dolore causato dalla perdita del coniuge può degenerare in un atteggiamento di totale chiusura verso l'esterno. L'improvvisa solitudine, il senso di vuoto e la perdita non solo di una figura di riferimento importante, ma anche del proprio ruolo di moglie o marito pregiudicano profondamente la propria esistenza e se «la nostalgia prende il sopravvento, si riduce lo slancio verso l'avvenire»¹²⁰. Affinché la solitudine non si trasformi in isolamento, dunque, occorre offrire all'anziano occasioni di incontro e di convivialità in grado di fargli ritrovare il piacere della relazione. Quest'ultima, inoltre, se vissuta con persone che stanno affrontando o che hanno affrontato la stessa esperienza diviene uno spazio di condivisione estremamente confortante perché consente di sentirsi meno soli, di esprimere le proprie emozioni nella consapevolezza di essere pienamente comprese e ciò porta ad un'elaborazione del lutto più serena.

L'Unitre in tal senso si erge come un'esperienza fondamentale in quanto non solo favorisce l'incontro tra persone con le medesime esigenze, ma sostiene anche la conservazione di tali rapporti, che divengono sempre più significativi proprio grazie agli incontri quotidiani e alle numerose occasioni di convivialità, quali viaggi, manifestazioni, feste e riunioni realizzate dall'Associazione.

I corsisti si sono soffermati più volte su tale aspetto evidenziandone i numerosi benefici emotivi ottenuti: «*socializzare [...] è una cosa bellissima*»¹²¹ – afferma Elda Carrescia – e «*dall'inizio sono*

¹¹⁵ M. Baldacci, *Tempo ritrovato ed eterno riposo. L'anziano e l'educazione permanente*, cit., p. 73.

¹¹⁶ Cfr. intervista di Franca Zaccaria.

¹¹⁷ Cfr. intervista di Maria Onorato.

¹¹⁸ Cfr. intervista di Carmela Campanella.

¹¹⁹ L. L. Viney, *L'uso delle storie nel lavoro con l'anziano. Tecniche di terapia dei costrutti*, cit., p. 136.

¹²⁰ F. Pinto Minerva, *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, cit., p. 44.

¹²¹ Cfr. intervista di Elda Carrescia.

stata molto contenta di poter stare con gli altri»¹²². E ancora, all'Unitre «veramente si sta bene»¹²³ perché è un «un momento di distrazione, di comunicazione»¹²⁴ che consente di mettere da parte tutti i problemi della vita quotidiana¹²⁵ e di riscoprire «la gioia di stare insieme, di discutere, di raccontare, di parlare»¹²⁶.

Gli anziani, dunque, «con la loro ricerca di compagnia, contestano una società nella quale i più deboli sono spesso abbandonati a se stessi, richiamando l'attenzione sulla natura sociale dell'uomo e sulla necessità di ricucire la rete di rapporti interpersonali e sociali»¹²⁷.

Quella che viene a crearsi all'interno dell'Unitre è una forma di socializzazione privilegiata, in quanto nasce non dalla condivisione di esperienze futili, ma dalla partecipazione condivisa ad attività fortemente stimolanti, quindi, oltre ad appagare il naturale bisogno relazionale dell'uomo, innescava veri e propri processi di scambio e di confronto attivi che arricchiscono la personalità del soggetto e incidono positivamente sulla percezione di sé. Il punto di forza dell'Unitre, infatti, risiede nella possibilità, offerta ai corsisti, di affrontare tematiche di interesse comune che aprono spazi di discussione e di riflessione su problematiche concrete, avvertite non solo a livello individuale, ma anche collettivo; consente di cimentarsi in attività diversificate che mettono in rilievo le risorse di ognuno accrescendo così l'autostima e promuovendo una migliore consapevolezza di sé. A tal proposito, non a caso, Franca Zaccaria afferma: «è utile avere un confronto con altre persone perché questo mi aiuta anche a cercare i miei errori e i miei limiti»¹²⁸. La volontà di migliorarsi e di misurarsi con se stessi e con gli altri rende costante e continuo il processo di crescita che non risulta affatto concluso nella terza età, ma si protrae durante tutto il corso della vita.

La tensione dell'uomo verso la crescita permanente si palesa anche nel desiderio di continuare ad imparare, che costituisce il secondo motivo all'origine dell'iscrizione all'Unitre.

Se durante l'età scolare e l'età adulta l'apprendimento viene quasi sempre percepito come un'imposizione finalizzata ad acquisire competenze utili per il percorso professionale, in età senile esso si accompagna ad una reale fame di conoscenza a cui l'individuo, finalmente, può tendere in maniera serena, «senza l'ansia della prestazione»¹²⁹. Non si tratta di un vero e proprio studio, ma di una ricerca del sapere tesa ad un arricchimento personale, pertanto più virtuosa. Elda Carrescia e Maria Onorato sostengono che l'approccio dell'anziano alla cultura è privo di quella superficialità che caratterizza la giovane età¹³⁰; al contrario, è guidato dalla ragione¹³¹, da uno sguardo critico e analitico e da una maggiore maturità che permette di entrare «nell'intimo di una cosa»¹³².

Se affrontato in questo modo, l'apprendimento conduce la persona verso saperi inediti, capaci a loro volta di dilatare i propri orizzonti e di svelare nuovi traguardi, raggiungibili proprio grazie a quella libertà di cui giovani e adulti difficilmente possono beneficiare.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ Cfr. intervista di Maria Colelli.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ Cfr. intervista di Maria Onorato.

¹²⁶ Cfr. intervista di Carmela Campanella.

¹²⁷ A. M. Volpicella, *Senso e valore della vecchiaia*, cit., p. 135.

¹²⁸ Cfr. intervista di Franca Zaccaria.

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ Cfr. intervista di Elda Carrescia.

¹³¹ Cfr. intervista di Maria Onorato.

¹³² Cfr. intervista di Elda Carrescia.

Investire il proprio tempo e le proprie risorse su attività in grado di promuovere un aggiornamento costante e una continua ricerca del sapere diviene allora una strategia fondamentale per un buon invecchiamento, perché garantisce il mantenimento di una mente attiva e allenata.

Tale atteggiamento, inoltre, si pone in netta contrapposizione con una visione della vita intesa come “arco”¹³³, secondo la quale l’apprendimento non può essere accostato alla terza età in quanto fase caratterizzata da declino e decadenza.

La vita si caratterizza come un continuo processo di apprendimento. Vivere e apprendere sono tra loro così intrecciati e interconnessi da proporsi come termini costitutivi dell’esistenza. [...] L’apprendimento si propone come un processo di modificazione del comportamento, di ristrutturazione delle proprie mappe cognitive: un processo permanente di adeguamento trasformativo e creativo alle molteplici condizioni dell’esistenza. Questo sviluppo [...] accompagna le diverse età dell’uomo, dalla vita intrauterina alla vecchiaia. È uno “sviluppo” che attraversa, senza gerarchizzare, l’infanzia e la giovinezza, l’età adulta e quella anziana: mostrando, in tal modo, quanto sia scientificamente infondato e fuorviante contrapporre età evolutiva a età involutiva, età adatta all’apprendimento e età inadatta [...]. La formazione offre a ciascuna età quelle occasioni di “esercizio” della ragione e dell’immaginazione che appaiono indispensabili per costruire ipotesi, idee, parole, pensieri: in breve, per progettare (fino all’esaurirsi dell’esperienza della vita) mondi nuovi e alternativi¹³⁴.

Roberto Torriello e Rocco Mansueto sottolineano che «*non si finisce mai di imparare*»¹³⁵ perché «*l’apprendimento è continuo, non ha fine*»¹³⁶ e accompagnando il soggetto durante il suo percorso di crescita lo prepara ad affrontare al meglio le transizioni.

Ogni passaggio d’età comporta una crisi, connessa alle inevitabili trasformazioni che investono il soggetto. Su questo aspetto si soffermano tutti gli intervistati, mettendo in evidenza la particolarità che contraddistingue l’età senile.

A destrutturare l’anziano, inizialmente, non sono i cambiamenti in sé, ma il fatto stesso di scoprirsi anziani, «una scoperta spesso improvvisa letta nello sguardo degli altri»¹³⁷ o, come nel caso di Franca Zaccaria, nelle parole altrui: «*Andavo in palestra, mi sono sentita male mentre facevo step e il cardiologo mi ha detto: “Signora, si dia una regolata” e mi sono accorta che in effetti avevo settant’anni e non ne avevo più cinquanta*». Significativa a tal proposito anche la testimonianza di Carmela Campanella: «*io dentro non me li sento gli anni [...], però ci sono gli acciacchi che ci ricordano l’età*»¹³⁸.

La vecchiaia, dunque, a differenza di tutte le altre fasi della vita, enfatizza la distanza tra io interiore e io esteriore e tale contrasto se in un primo momento può rallentare l’acquisizione della piena consapevolezza di sé, successivamente si rivela una risorsa indispensabile per imparare ad “abitare”¹³⁹ la nuova condizione. Infatti, una mente forte, attiva, flessibile, in grado di compensare la fragilità del corpo è il frutto di un processo formativo permanente che fin dalla più tenera età ha attrezzato il soggetto di un bagaglio culturale ed emotivo che lo ha reso disponibile a ricominciare, capace di

¹³³ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, cit.

¹³⁴ Ivi, pp. 133-135.

¹³⁵ Cfr. intervista di Roberto Torriello.

¹³⁶ Cfr. intervista di Rocco Mansueto.

¹³⁷ F. Pinto Minerva, *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*, cit., p. 51.

¹³⁸ Cfr. intervista di Carmela Campanella.

¹³⁹ Cfr. R. De Luigi, *Abitare l’invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*, cit.

«governare le transizioni»¹⁴⁰ e perfino in grado di svelare «il fascino che la dimensione del cambiamento continuo reca in sé»¹⁴¹.

Gli intervistati, abituati a curare la propria formazione in maniera continua e ricorrente, giunti nella terza età non si sono chiusi in se stessi, ma hanno scelto di intraprendere un percorso che li avrebbe aiutati a superare i propri limiti con forza e determinazione, a leggere in essi rinnovate opportunità e l'hanno trovato nell'Unitre. Quest'ultima, come sostiene Franca Zaccaria, non è un *riempitivo*¹⁴², ma un contesto virtuoso in cui prende vita un progetto complesso capace di «sperimentare *serietà e lievità*»¹⁴³ e di tessere insieme arte e scienza¹⁴⁴, in direzione di una valorizzazione completa e integrale dell'essere umano, inteso come insieme di mente, corpo e spirito.

L'impegno, l'entusiasmo, il coraggio con cui gli intervistati affrontano la vita dimostrano che la senilità non è l'età del declino, ma diviene tale solo «*se interiormente cominciamo a deprimerci*»¹⁴⁵. Essa invece «va elevata a stagione-di-cambio»¹⁴⁶. Rocco Mansueto a ottant'anni continua ancora a fare «*programmi per il futuro*»¹⁴⁷, confermando che anche la vecchiaia, così come tutte le altre età, si rivela densa di progettualità.

I benefici ottenuti dall'Unitre, dunque, sono molteplici e provengono anche sotto forma di riconoscimenti e gratificazione da parte della famiglia, dei figli e dei nipoti, che vedono nella «*scuola dei nonni*»¹⁴⁸ una grandiosa occasione per vivere meglio divertendosi e imparando.

Le Unitre, per concludere, sono una straordinaria risorsa da non disperdere.

La natura complessa delle sfide imposte dalla società odierna sembra aver enfatizzato più che mai atteggiamenti di egoismo, di competizione, di arroganza, di rinuncia, di sconforto a cui soprattutto i giovani sembrano incapaci di sottrarsi. Oggi il mondo non aspetta e ci costringe a correre per non restare indietro. Oggi il mondo fa rumore e non ci consente di ascoltare noi stessi e tanto meno gli altri. Siamo avvolti nella folla e nel caos eppure siamo soli e non riusciamo a comunicare. Gli anziani, pur essendo immersi in questo mondo, non ne sono travolti. Per loro la vita procede a ritmi lenti e pacati; la loro fragilità li porta ad aiutarsi l'un l'altro e si trasforma in una forza sempre più grande; il silenzio in cui sono immersi aumenta la loro capacità di ascoltare; la solitudine a cui cercano di sfuggire li porta a gioire della compagnia dell'altro; in questa serenità si riaccende la curiosità che li porta a volere scoprire, a voler imparare, a voler sapere e conoscere. E allora è per questo motivo che le Unitre non devono restare nascoste, ma occorre valorizzarle, lodarle, e portarle all'attenzione di tutti, soprattutto dei giovani, affinché possano ritrovare, attraverso l'esempio degli anziani, quei valori dell'«etica semplice»¹⁴⁹, della disponibilità, dell'auto reciproco e della curiosità nei confronti della bellezza della vita.

¹⁴⁰ I. Loiodice, *Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento*, in "Metis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni. Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione", a. II, n. 1 (Orientamenti), giugno 2012.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² Cfr. intervista di Franca Zaccaria.

¹⁴³ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, cit., p. 205.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ Cfr. intervista di Maria Onorato.

¹⁴⁶ F. Frabboni, *Un capitale da non disperdere: la terza età*, cit., p. 26.

¹⁴⁷ Cfr. intervista di Rocco Mansueto.

¹⁴⁸ Cfr. intervista di Franca Zaccaria.

¹⁴⁹ N. Hartmann, *Ontologia dei valori*, G. D'Anna (a cura di), Morcelliana Editrice, Brescia 2011, p. 217.

Conclusioni

A cosa serve studiare la storia se non a far tesoro dei preziosi insegnamenti che custodisce? Se lasciamo che essi rimangano nel passato, avvolti nel silenzio, li priviamo del loro potere chiarificatore che ci orienta nel presente e ci guida verso il futuro.

Tra i molteplici esempi che la storia ci fornisce, tuttavia, occorre saper riportare alla luce e valorizzare quelli che oggi come ieri continuano a trasmettere valori assoluti, in grado di resistere ai mutamenti.

Uno degli eventi più significativi che deve farci riflettere è proprio la nascita della Scuola popolare, non tanto per l'istituzione in sé, ma per il modo in cui ha saputo portare all'attenzione di tutta la popolazione l'importanza e il valore della cultura.

Nel secondo dopoguerra il mondo appariva imbruttito dalla miseria, dalla disoccupazione e dall'ignoranza, causate e ampliate dagli eventi bellici. Molte persone si ritrovarono senza denaro, senza lavoro, senza cibo e di fronte a tali preoccupazioni il sapere e la conoscenza non sembravano costituire bisogni primari. Eppure la società si è affidata alla cultura per la rinascita del Paese, per elevare la sua coscienza civile e il suo spirito democratico, per avvicinare ceti sociali da sempre contrapposti e abbattere le disuguaglianze, per sensibilizzare la coscienza del popolo e per risvegliare il suo pensiero critico. La guerra, paradossalmente, ha insegnato che quando l'uomo è in grado di pensare con la propria testa, di comprendere pienamente ciò che accade intorno a sé continuando ad essere padrone del proprio senso critico non potrà mai essere plagiato e addomesticato. È proprio nell'ignoranza che soprusi e ingiustizie trovano terreno fertile per prendere il sopravvento e condurre l'uomo verso atti in grado solo di distruggere.

La cultura, al contrario, non è distruttiva, ma è edificante, eleva la mente e l'animo dell'essere umano e di conseguenza anche la sua capacità di costruire un mondo migliore e di ritrovare la bellezza in se stesso e negli altri. E questo è un fatto, una verità che oltrepassa il tempo e che non potrà mai cambiare.

Nel susseguirsi delle varie epoche storiche le preoccupazioni, i problemi e le criticità non sono svanite. Quelle che affliggevano la società in passato si sono trasformate, assumendo aspetti e forme diverse, ma continuano a permanere e addirittura ad aumentare sempre più rapidamente e vertiginosamente. Tuttavia anche oggi la bellezza dell'uomo e del mondo emerge proprio in quelli ambienti in cui la cultura trova spazio per essere alimentata, come nell'Unità.

La storia, dunque, ci ha mostrato la cultura in tutte le sue sfumature; talvolta emerge prevalentemente sotto forma di istruzione e alfabetizzazione, altre volte sotto forma di educazione e formazione, altre ancora sotto forma di orientamento e aggiornamento, ma in ogni caso resta sempre e comunque immensa, priva di confini e barriere, aperta a tutti e presente ovunque. E in quanto tale ha un valore assoluto, universale.

Ora tocca a noi non dimenticare il modo in cui essa ha contribuito a risollevare il Paese e il modo in cui ancora oggi riesce ad unire, ad abbellire e a migliorare tutto e tutti, e il nostro compito sta nel preservarla, nel renderla sempre più accessibile e nel fruire di tutti i doni che è pronta ad elargire.

Bibliografia

- AA. VV., *Analfabetismo nelle regioni del Sud*, in “Aggiornamenti sociali. Rivista mensile”, a. VII, n. 3, marzo 1956.
- AA. VV., *Atti. II Convegno sull’Educazione Popolare in Capitanata*, Quaderni del lavoro sociale, Roma 1962.
- AA. VV., *Las Misiones pedagógicas (1931-1936)*, Sociedad Estatal de Commemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes, Madrid 2006.
- AA.VV. *L’inaugurazione della Colonia Agricola “LUCERIA NOVA”*, in “Il Nuovo Popolo di Capitanata”, a. III, nn. 40-41, 8 novembre 1924.
- Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna 1982.
- Annacontini G. (a cura di), *Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione. Diario di Jolanta U. Grębowiec Baffoni*, Progedit, Bari 2011.
- Archivio Comunale di Lucera, Colonia Agricola, b. 48, cat. IX, cl. 6, ff. 711-729.
- Archivio di Stato di Foggia, Legge 16 aprile 1953, n. 326. Ratifica, con modificazioni del decreto legislativo 17 dicembre 1947, n. 1599, concernente l’istituzione della scuola popolare contro l’analfabetismo. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 107, 11-5-1953.
- Archivio Scolastico della Scuola Primaria E. Tommasone di Lucera, Registri di Scuola popolare, 1947-1982.
- Arcomano A., *L’analfabetismo nel Mezzogiorno*, in “Riforma della scuola. Rivista mensile”, a. 22, n. 10, ottobre 1976.
- Arcomano A., *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Clueb, Bologna 2013.
- Associazione nazionale delle Università della Terza Età, Unitre, Statuto della sede locale di Lucera approvato l’8 gennaio 2007.
- Associazione nazionale delle Università della Terza Età, Unitre, Statuto della sede locale di Lucera. Atto costitutivo dell’Università della Terza Età di Lucera, costituito a rogito del dott. Francesco Di Bitonto (Rep. 37.300, racc. 16.4.16) in data 4-11-1991.
- Atkinson R., *L’intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Augiuli A., Di Cosmo T., Vitale M. (a cura di), *Gli orizzonti dell’apprendimento. Le Università della Terza Età*, S. c. e., S. l., S. d.
- Baldacci M., *L’istruzione individualizzata*, La nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1993.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001.
- Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erikson, Lavis (TN) 2005.
- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F. (a cura di), *Continuare a crescere. L’anziano e l’educazione permanente*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Balsamo A., *Per gli orfani di guerra. Il programma di lavoro nel 1924 (prima parte)*, in “Il Nuovo Popolo di Capitanata”, a. I, n. 19, 2 dicembre 1923.
- Balsamo A., *Per gli orfani di guerra. Programma di lavoro nel 1924 (seconda parte)*, in “Il Nuovo Popolo di Capitanata”, a. I, n. 19, 2 dicembre 1923.
- Bartolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1994.
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Tra natura e cultura: aspetti storici e problemi dell’educazione*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Betta B., *Diritti della scuola e della cultura nello stato democratico*, in “Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica”, a. IX, n. 6, 1958.
- Bertoni Jovine D., *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi Editore, Torino 1954.
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma 1958.
- Biffi E., (a cura di), *Educatori di storie. L’intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, Franco Angeli, Milano 2015.

- Bini G., De Mauro T., Lichtner M., Lombardo Radice L., Maraschini W., *Didattica delle 150 ore*, Editori Riuniti, Roma 1976.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007.
- Boero P., De Luca C. (1995), *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Borghesi L., *Considerazioni introduttive ai problemi dell'educazione popolare*, in "Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica", a. IX, n. 9, 1958.
- Borghesi L., *Il compito dell'educazione nel Mezzogiorno*, in "Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica", a. IX, n. 11, 1958.
- Bosna E., *Scuola e società nel Mezzogiorno. Il problema della alfabetizzazione di massa dopo l'Unità*, Puglia Grafica Sud, Bari 1986.
- Boza Puerta M., Sánchez Herrador M. A., *Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas*, en "Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios", n. 74, marzo 2004.
- Bronzini G. B., *Cultura contadina e idea meridionalista*, Edizioni Dedalo, Bari 1982.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione* (1996), Feltrinelli, Milano 1998.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Canes Garrido F., *Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República*, en "Revista Complutense de Educación", vol. 4, 1, Ed. Universidad Complutense, Madrid 1993.
- Catapano G., *Lucera nei secoli*, Editrice C. Catapano, Lucera 1969.
- Cassinis U. (a cura di), *L'emigrazione agricola nel secondo dopoguerra e la sua incidenza sul movimento generale emigratorio dal 1946 al 1960*. Atti della Conferenza nazionale del mondo rurale e dell'agricoltura, Roma 8 giugno 1961.
- Castelli C. (a cura di), *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Chabod F., *L'Italia contemporanea (1918-1948)*, Einaudi, Torino 2010.
- Chiarella L., D'Agruma D., *Racconti favole e leggende popolari di Lucera*, Orion Editrice, Lucera 2002.
- Chiosso G. (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Editrice La Scuola, Brescia 1977.
- Corsi M., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza* (2003), Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Corsi M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
- Dato D., De Serio B., Lopez A. G., *Dimensioni della cura al femminile. Percorso pedagogico-letterario sull'identità di genere*, Mario Adda Editore, Bari 2007.
- De Bartolomeis F., *Lo stadio sociale dell'educazione*, in "Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica", a. IV, n. 9, 1953.
- De Carlo M. E., *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narratologia*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Delgado Granados P., *Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes*, en "Revista de Educación", n. 7, Universidad de Huelva 2005.
- Del Giudice R., *La piccola patria. Pagine di storia e cultura lucerine*, Catapano Grafiche, Lucera 2005.
- De Luigi R., *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*, Mondadori, Milano 2014.
- de Montvalon R., *Un miliardo di analfabeti*, Armando Editore, Roma 1966.
- De Mauro T., *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Milano 2000.
- Demetrio D., *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotta all'analfabetismo» (1947-1977)*, Guaraldi Editore, Firenze 1977.

- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma 1998.
- Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma 1998.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti* (1997), Laterza, Roma-Bari 2003.
- Demetrio D., *La vita schiva. Il sentimento e le virtù della timidezza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.
- De Serio B., *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*, Aracne, Roma 2009.
- De Serio B., (a cura di), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progedit, Bari 2012.
- Don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 2005.
- Erikson E., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1966.
- Fabbri Montesano D., Munari A., *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Dedalo, Bari 1984.
- Facchi A., *Breve storia dei diritti umani*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Facchini A, Iacovino R., *Proletariato agricolo e movimento bracciantile in Capitanata (1861-1950) da Mucci a Cannellona*, Lacaíta, San Marco in Lamis (FG) 1982.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna 2011.
- Ferrari Bravo L., Serafini A., *Stato e sottosviluppo*, Feltrinelli, Milano 1972.
- Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, Milano 1998.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- Frabboni F., *Se non ora, quando la lifelong education?*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni. Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione", a. I, n. 1, (Ibridazioni), dicembre 2011.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Linda Bimbi (a cura di), Mondadori, Milano 1973.
- Galimberti A., *Il modello dello scritto come mezzo didattico*, in "Rassegna di pedagogia", a. XXXII, n. 4, 1974.
- Gallina V., Vertecchi B. (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Gimeno Perelló J., *Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939)*, en "Revista F@ro", a. 7, n. 13, 2011.
- Gonella G., *Il primo esperimento della «scuola popolare». Nuova istituzione per la lotta contro l'analfabetismo*, Istituto poligrafico dello Stato, Roma 1947.
- Grasso A., Scaglioni M., *Che cos'è la televisione. Il piccolo schermo tra cultura e società: i generi, l'industria, il pubblico*, Garzanti, Milano 2003.
- Grasso A. (2004), *Storia della televisione italiana*, Garzanti, Milano 2008.
- Guereña J. L., Tiana Ferrer A., *Lecturas en medios populares. Del discurso a la práctica*, en "Revista Historia de la Educación", n. 20, Ediciones Universidad de Salamanca 2002.
- Harrison G., Callari Galli M., *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione* (1971), Feltrinelli, Milano 1974.
- Hartmann N., *Ontologia dei valori*, G. D'Anna (a cura di), Morcelliana Editrice, Brascia 2011.
- Imbimbo N., *Le condizioni di lavoro degli insegnanti*, in "Riforma della scuola", a. 22 nn. 6-7, giugno-luglio 1976.
- ISTAT-URP, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari, censimento della popolazione dai sei anni in su residente in Capitanata dal 1951 al 1981.
- Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Lapassade G., *Il mito dell'adulto*, Guaraldi, Firenze 1970.
- Levinson D., *The Seasons of the Man's Life*, Knopf, New York 1978.

- Loiodice I., *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Loiodice I., *Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi “schiacciare” dal cambiamento*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni. Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione”, a. II, n. 1 (Orientamenti), giugno 2012.
- Loiodice I., *Bambini e anziani, centro o periferia?*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni. Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione”, a. III, n. 2 (Le periferie dell’educazione), dicembre 2013.
- Loiodice I. (a cura di), *Formazione di genere. racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Lorenzetto A., *La scuola assente*, Laterza, Bari 1969.
- Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell’educazione degli adulti*, Edizioni Studium, Roma 1976.
- Lupo A., *Giambattista Gifuni e Lucera del suo tempo*, Edizioni del Rosone, Foggia 1998.
- Luppi E., *Pedagogia e terza età* (2004), Carocci, Roma 2008.
- Maldonado T., *Che cos’è un intellettuale? Avventure e disavventure di un ruolo*, Feltrinelli, Milano 1995.
- Mammarella G., *L’Italia dopo il fascismo: 1943-1973*, Il Mulino, Bologna 1974.
- Mangano A., *Le cause della questione meridionale*, ISEDI, Milano 1976.
- Marrone D., *Scuola popolare e formazione degli adulti. L’esperienza di San Ferdinando di Puglia. 1947-1972*, Progedit, Bari 2006.
- Mason L., *Il cambiamento concettuale nella costruzione di conoscenze scientifiche in classe. Rassegna di recenti acquisizioni*, in “Rassegna di Psicologia”, a.12, n. 1, 1995.
- Mattei F., *Animi. Il contributo dell’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia alla storia dell’educazione (1910-45)*, Anicia, Roma 2012.
- Mazzocchi L., Rubinacci D., *L’istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai nostri giorni*, Giuffrè Editore, Milano 1975.
- Ministero per la Pubblica Istruzione, *L’opera contro l’Analfabetismo (R. D. L. 28 Agosto 1921, n. 1371). Relazione del comitato direttivo per l’anno scolastico 1921-22*, Tipografia delle Scuole, Roma 1923, in Archivio Comunale di Lucera, b. 20, cat. IX, cl. 2, f. 7.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1953.
- Montanaro R., *Ati timbe (Altri tempi)*, Il Centro, Lucera 1997.
- Moreno Martínez P. L., *Educación popular en la Segunda República española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cratagena*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid 2008.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Morlacco D., *Bazar Tripoli*, Il Centro, Lucera 1994.
- Morlacco D., *Alfonso de Giovine. L’uomo e il parlamentare*, Edizione Catapano Grafiche, Lucera 1999.
- Morlacco D., *Dizionario del dialetto di Lucera*, Claudio Grenzi Editore, Foggia 2015.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2009.
- Muti M., *Io, padrona di casa* (1956), vol. 1, Lattes, Torino 1958.
- Novelli G. F., *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, Grafiche 2000, Foggia 2007.
- Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 1997.
- Otero Urtaza E., *Las Misiones pedagogicas. Una experiencia de educacion popular*, Ediciós Do Castro, Sada 1982.
- Pagella M., *Cento anni di storia della scuola italiana*, Edizione U.C.I.I.M. (Unione Cattolica Insegnanti Italiani Medi), Roma 1958.

- Palasciano I., *Le lunghe vie erbose. Tratturi e pastori della Puglia di ieri*, Capone Editore, Lecce 1981.
- Pazzaglia L., Sani R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001.
- Persichella V., *Gli insegnanti nella società meridionale. Sul terreno dell'istituzione verso una nuova qualità del lavoro*, in "Riforma della scuola", a. 22 n. 10, ottobre 1976.
- Pinto Minerva F. (a cura di), *La memoria del Parco. Il Parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione*, Progedit, Bari 2011.
- Pinto Minerva F. (a cura di), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.
- Rigatti N., *Fra noi. Per l'aggiornamento culturale dei lavoratori*, Editrice La scuola, Brescia 1965.
- Rossi-Doria M., *La scuola e lo sviluppo del Mezzogiorno*, Opere Nuove, Roma 1960.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1996.
- Simeone D., *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Negarine di S. Pietro in Cariano (Verona) 1996.
- Sindoni C., *La Memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni. Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione", a. VI, n. 1 (Biografie dell'esistenza), giugno 2016.
- Soccio P., *Lucera minore*, Editrice Costantino Catapano, Lucera 1989.
- Spirito U., *La riforma della scuola*, Sansoni Editore, Firenze 1956.
- Tarroni E., *Cinema ed educazione popolare*, in "Scuola e città. Rivista mensile di problemi educativi e di politica scolastica", a. IX, n. 2, 1958.
- Terzani T., *La fine è il mio inizio. Un padre racconta al figlio il grande viaggio della vita*. Longanesi, Milano 2006.
- Tiana Ferrer A., *La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ambito educativo*, en "Revista de educación", n. 294, 1991.
- Tramma S., *Inventare la vecchiaia*, Meltemi, Roma 2000.
- Tramma S., *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi Editore, Roma 2003.
- Trincucci G. (a cura di), *Il Frizzo 1909-1914 Donna Cuncettella e Donna Rusaria. Dialoghi in dialetto lucerino*, Catapano Grafiche, Lucera 2014.
- Ulivieri S., (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini scientifica, Milano 2007.
- Venditti E., *Ciacianella 2°. Vicende e personaggi della vecchia Lucera*, Editrice Costantino Catapano, Lucera 1983.
- Veneruso D., *L'Italia fascista (1922-1945)*, Il Mulino, Bologna 1981.
- Verri L., *Costruiamo*, La Scuola, Brescia 1962.
- Villa G., *Un passo avanti*. Testo per le scuole popolari. Corso tipo B, Fratelli Fabbri Editori, Milano S.d.
- Viney L. L., *L'uso delle storie nel lavoro con l'anziano. Tecniche di terapia dei costrutti*, Erickson, Trento 1994.
- Volpicella A. M., *La famiglia. Una realtà complessa*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.
- Volpicella A. M. (a cura di), *Ri-pensare le vecchie*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
- Zanin D., *Per nuove frontiere*. Tipo C. Casa editrice Beneventana, Benevento 1962.

Sitografia

- Atto Costituzionale del 24 Giugno 1793 e Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del Cittadino, in: <http://www.dircost.unito.it/cs/docs/francia180.htm> consultato il 20-02-2016.
- Carta dell'infanzia, in: <http://www.liberamente.pr.it/Cartainfanzia.htm> consultato il 14-10-2016.

Censimenti ISTAT dal 1951 al 2001 della popolazione residente in età da sei anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica, in:

http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=9&cHash=376e94eb548b7706a8717a8a2c323347 consultato il 04-08-2015.

Costituzione della Repubblica italiana, in:

<http://www.quirinale.it/qrnw/statico/costituzione/pdf/Costituzione.pdf> consultato il 12-01-2016.

Decreto Legislativo del capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599, Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo. GU Serie Generale n. 21 del 27-1-1948, in:

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1948/01/27/047U1599/sg> consultato il 20-01-2015

Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, in:

<http://www.privacy.it/diruomo.html> consultato il 14-10-2016.

Istat, VII censimento generale della popolazione, 21 aprile 1931, in:

http://lipari.istat.it/digibib/censpop1931/IST0005833Volume_IV_Relazione_generale_Parte_prima_Testo+OCRottimizz.pdf consultato il 10-05-2016.

Le scuole per i contadini dell'Agro romano e delle paludi pontine, in:

<http://catalogo.archividelnovecento.it/scripts/GeaCGI.exe?REQSRV=REQPROFILE&ID=115228> consultato il 12-02-2016.

Non è mai troppo tardi, in:

<http://www.raistoria.rai.it/articoli/non-%C3%A8-mai-troppo-tardi/11411/default.aspx> consultato il 30-08-2015.

<https://alidargento.wordpress.com/2007/02/07/101/> consultato il 20-02-2016.

<http://www.subito.it/libri-riviste/mani-d-oro-fratelli-fabbri-editori-genova-110170776.htm> consultato il 20-02-2016.

http://www.regione.puglia.it/burp_doc/pdf/xxxiii/bur-096.pdf consultato il 10-07-2016.

http://www.regione.puglia.it/burp_doc/pdf/xxxv/bur-142.pdf consultato il 10-07-2016.

<http://www.aimcasti.it/storia.html> consultato il 09-08-2016.

http://www.aclipavia.it/index.php?option=com_content&view=article&id=81:lastoriadelleacli&catid=33:informazioni consultato il 09-08-2016.

<http://www.cifnazionale.it/chisiamo> consultato il 09-08-2016.

<http://www.cifnazionale.it/chisiamo/radici/obiettivi> consultato il 09-08-2016.

<http://win.storiain.net/arret/num191/artic4.asp> consultato il 09-08-2016.

<http://www.lombardiabeniculturali.it/archivi/profili-istituzionali/MIDL00030E/> consultato il 09-08-2016.

<http://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=prodente&Chiave=42118> consultato il 09-08-2016.

<http://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=profist&Chiave=367> consultato il 09-08-2016.

<http://serracapriola.net/costumi/commercio/enteRiforma/fotarch.html> consultato il 09-08-2016.

<http://www.epcpep.com/la-nostra-storia/> consultato il 09-08-2016.

<http://www.ilmattinodifoggia.it/news/almanacco-dauno/19185/oggi-22-dicembre-1960-lucera-vince-campanile-sera-arrivano-buongiorno-tortora-sampo.html> consultato il 20-08-2015.

<http://www1.auser.it/chi-siamo/> consultato il 10-10-2016.