



Le scuole rurali: dalla Legge Casati (1859) fino ai primi anni repubblicani

LUCA MONTECCHI

Deputazione di Storia Patria per l'Umbria

Dall'Unità agli anni della Destra Storica

Il contadino si è fatto meno ignorante di quello che non fosse mezzo secolo fa: legge i giornali, va alle conferenze, vuole la quarta e la quinta elementare in campagna, reclama le cattedre ambulanti di agricoltura¹.

Era il 1945 quando dalle colonne di “Critica sociale” un conoscitore del mondo contadino umbro notava come una nuova consapevolezza nei riguardi della scuola e della diffusione del sapere si fosse ormai diffusa nelle campagne. In un'Italia che lentamente usciva dal periodo buio della guerra e provava a progettare il proprio futuro tale constatazione era una delle tante testimonianze che erano ormai lontani i tempi in cui la famiglia contadina obbligava il proprio figlio a disertare le aule scolastiche per impiegarlo in uno dei tanti lavori nei campi².

Come si arriva a questo risultato che mezzo secolo prima sembrava semplicemente un sogno? E come è stata pensata e realmente organizzata la scuola nelle campagne italiane a partire dall'Unità da parte dei governi che si sono succeduti? Quali interessi hanno frenato la creazione di una capillare rete scolastica nelle zone rurali?

Rispondere a queste domande significa ripercorrere a grandi tappe la storia dell'Italia contemporanea a partire da una pietra miliare quale è stata la Legge Casati del 1859.

¹ G. Pierangeli, *Dalla mezzadria... al socialismo*, “Critica Sociale. Rivista quindicinale del socialismo”, XXXVII, n. 7, 15 dicembre 1945, p. 105.

² L'interesse verso l'istruzione elementare nelle campagne italiane in sede storiografica è recente. Per tanto tempo gli addetti ai lavori si sono concentrati sulla categoria onnicomprensiva della “istruzione popolare”, senza distinguere in maniera specifica tra scuola urbana e scuola rurale. Il nuovo interesse verso l'istruzione rurale è testimoniato da questi lavori apparsi nell'ultimo decennio: L. Montecchi, *I contadini a scuola: la scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM, 2015; V. Miceli - V. Viola, “A scuola meglio che a casa”. *L'edilizia delle scuole rurali durante il ventennio fascista: primi risultati di uno scavo documentario*, “Rivista di Storia dell'Educazione”, 2 (2016), pp. 83-88; F. Pruneri, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, “Diacronie. Studi di Storia Contemporanea”, 34, 2/2018; J. Meda, “Invisible schools”. *The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)*, “Historia y Memoria de la Educación”, n. 8, 2018, pp. 347-396.

Tale legge, che verrà estesa ai territori entrati a far parte del nuovo Regno d'Italia, introduce per la prima volta nel linguaggio giuridico l'espressione "scuola rurale". È del tutto singolare che prima ancora di nascere in ambito pedagogico, la dizione "scuola rurale" nasca in ambito giuridico per una mera esigenza amministrativa: se si va a leggere tutta la Legge Casati ci si renderà conto, infatti, che la distinzione tra "scuola rurale" e "scuola urbana" è funzionale solo a "determinare gli stipendi e le pensioni" dei maestri: in altre parole, non c'è nessuna riflessione teorica da parte degli addetti ai lavori (pedagogisti, educatori, insegnanti) alla base della nascita della scuola rurale che ne riconosca una specificità rispetto a quelle di città.

Sarà il successivo Regolamento per le scuole elementari del 15 settembre 1860, entrato in vigore dieci mesi dopo la Legge Casati, a precisare che erano scuole rurali di prima, seconda e terza classe quelle scuole istituite in località con popolazione che rispettivamente eccedeva i 3.000, 2.000 e 500 abitanti, mentre erano scuole urbane di prima, seconda e terza classe quelle istituite in località la cui popolazione era superiore a 40.000, 15.000 e 4.000 abitanti³. In base a tale classificazione venivano poi determinati – come si diceva prima – gli stipendi dei maestri. Quanto alle frazioni con meno di 500 abitanti, uno dei casi più frequenti nelle campagne, i Comuni potevano – non dovevano – aprire delle scuole elementari che però non erano soggette a tale classificazione ed erano perciò dette "scuole non classificate"⁴.

Sebbene, quindi, l'espressione "scuola rurale" nasca per una mera esigenza amministrativa, tuttavia essa acquisterà un'importanza ben maggiore visto che, al momento dell'Unità, l'Italia era un paese agricolo e tale sarebbe rimasto a lungo, specie in certe sue aree.

La differenziazione tra città e campagna si poteva rilevare del resto anche da altri punti della Legge Casati: dei due gradi in cui era articolata l'istruzione elementare (grado inferiore e superiore, entrambi di durata biennale), solo quello inferiore era obbligatorio in ogni Comune e anche in ogni frazione avente almeno 50 bambini atti a frequentarlo; il secondo grado era obbligatorio solo nei Comuni con oltre 4.000 abitanti.

Perno fondamentale della Legge Casati era poi il fatto che l'istruzione elementare fosse tutta a carico dei Comuni: questi erano chiamati a provvedere con le risorse del proprio bilancio a impiantare le scuole, a pagare i maestri e a fornire gli arredi scolastici.

La legge, che aveva i suoi capisaldi nei principi di gratuità e di obbligatorietà, tuttavia prevedeva delle eccezioni in merito all'applicazione del concetto stesso di obbligatorietà

³ G. Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile*, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 83.

⁴ Art. 343 della Legge Casati.

non solo per gli alunni, che come sappiamo spesso disertavano le aule scolastiche, ma anche verso i Comuni: se da un lato dichiarava l'obbligo per i Comuni di fondare scuole laddove vi fossero almeno 50 bambini atti a frequentarle, dall'altro tale obbligo cadeva o almeno era giudicato più negoziabile se i Comuni erano piccoli e le condizioni economiche degli abitanti limitate; se da un lato si dichiarava che l'istruzione era un diritto di ogni cittadino, dall'altro lato la legge non obbligava i Comuni a creare scuole laddove ci fossero meno di 50 bambini atti alla frequenza⁵.

La nuova legislazione del biennio 1859-60 fu lungi dall'offrire una reale risposta ai bisogni educativi delle popolazioni rurali nonostante i proclami della nuova classe dirigente liberale che, specie nei primissimi anni postunitari, sventolava la bandiera della lotta all'analfabetismo in forma polemica contro la Chiesa accusata di aver tenuto, nelle realtà territoriali di sua giurisdizione, il popolo nell'ignoranza e nella superstizione e contro il clero in generale fatto bersaglio, anche dopo il 1860, di scoraggiare in vario modo i giovani italiani a frequentare le scuole del Regno⁶.

Varie furono le ragioni. La prima fu che la scuola non raggiunse fin da subito tutti i centri abitati sparsi in campagna. In alcuni piccoli e piccolissimi Comuni di collina e di montagna, la Legge Casati per alcuni anni rimase lettera morta e bisognerà aspettare ancora qualche anno perché venisse aperta una scuola rurale. È quello che succede per esempio in alcuni paesi dell'entroterra ligure ancora nell'anno scolastico 1865-66: l'ispettore M. Colomiatti denunciava che mentre a Camogli, Rapallo, Savona, Spezia, Varazze e naturalmente Genova le scuole erano presenti e ben funzionanti, nelle zone rurali "alcuni Comuni non hanno avuto nel volgente anno scolastico istruzione veruna"⁷.

In altri Comuni poteva succedere che venissero impiantate scuole in alcune zone rurali, ma non in tutte le frazioni. All'interno del Comune di Marsciano, vicino Perugia, per esempio, nel 1863 solo quattro frazioni ebbero funzionante una propria scuola rurale, su un totale di una quindicina di borgate che formavano il territorio comunale⁸.

Altri Comuni, infine, tardarono a fondare scuole nelle proprie campagne, preferendo utilizzare i fondi destinati alla pubblica istruzione per altri scopi: è il caso di Orvieto, sempre in Umbria, dove ancora nell'anno scolastico 1866-67 clamorosamente non era stata

⁵ Art. 320 della Legge Casati.

⁶ Per un quadro generale si veda L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in L. Pazzaglia - R. Sani, *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 87-126.

⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *Documenti sulla istruzione elementare nel regno d'Italia*, vol. 1, Firenze, per gli eredi Botta, 1868, p. 88.

⁸ Archivio Storico Comunale di Marsciano, *Protocollo comunale*, anno 1863, sezione VII.

aperta ancora nessuna scuola rurale: il municipio usava i suoi denari per far funzionare le quattro classi del ginnasio, le tre classi delle scuole tecniche, quattro classi elementari maschili e sei classi elementari femminili: tutte dislocate all'interno della città⁹. L'unica scuola frequentata, secondo quanto scritto nelle relazioni ufficiali, da "campagnoli" era una scuola serale, ma è ovvio che si doveva trattare di contadini che abitavano nelle immediate vicinanze della città visto che la scuola era stata aperta al suo interno. E la situazione non sarebbe migliorata di lì a poco: ancora nell'anno scolastico 1879-80 nel Comune di Orvieto solo nove frazioni potevano disporre di una propria scuola rurale: di conseguenza intere aree del territorio comunale ne rimanevano prive¹⁰.

Come si può vedere, varie sono le considerazioni che si possono fare sulle conseguenze della scelta di affidare ai Comuni l'istruzione elementare, perché se nei grandi Comuni le scuole primarie non erano una novità ed esistevano già prima della Legge Casati, diverso era il discorso per i piccoli e piccolissimi, e talvolta anche medi, Comuni rurali dove tanti erano i problemi che portavano a non aprire le scuole o comunque a rallentarne fortemente la diffusione.

Le ragioni furono ben individuate e descritte nel 1866 da quell'ispettore scolastico ligure prima menzionato. In primo luogo, non era raro che nei piccolissimi centri abitati gli stessi consiglieri comunali non capissero effettivamente l'importanza dell'istruzione e preferissero destinare i fondi ad altri usi. Altre volte, quando anche erano consapevoli della necessità di combattere l'analfabetismo, gli amministratori dovevano fare i conti con bilanci comunali ristrettissimi, circostanza che avrebbe costretto il Comune ad aumentare le imposte provocando l'opposizione dei contribuenti. Altre volte ancora, i membri delle amministrazioni comunali ostacolavano volutamente l'apertura di scuole per impedire ai propri abitanti di emanciparsi dal punto di vista culturale, così da farli permanere in uno stato subalterno che rendeva possibile per loro mantenere una posizione di preminenza: è quello che testimonia l'ispettore scolastico Colomiatti quando scrive che "i consiglieri più influenti temono che l'istituzione di buone scuole debba loro far perdere la clientela che hanno presso i conterranei, i quali picchiano sovente alla loro porta per chiedere loro che si scriva una lettera, si aggiusti un conto, o si dia un parere sulle loro liti"¹¹. Non di rado i Comuni preferivano risparmiare i soldi necessari alla fondazione di nuove scuole per

⁹ Sezione di Archivio di Stato di Orvieto, Archivio Storico del Comune di Orvieto, *Atti consiliari*, n. 4, Seduta del consiglio comunale del 31 maggio 1867.

¹⁰ Ivi, *Atti consiliari*, n. 5, Seduta del consiglio comunale del 5 maggio 1880.

¹¹ Relazione dell'ispettore scolastico M. Colomiatti di Genova redatta il 22 agosto 1866, in *Documenti sulla istruzione pubblica*, p. 90.

destinarle alla costruzione di opere pubbliche da cui ottenere maggiore consenso da parte dei cittadini, talvolta rispondendo anche a interessi personali: anche in questo caso possiamo leggere la testimonianza dell'ispettore ligure che testualmente scrive che "se essi rifiutano all'istruzione il denaro del comune, ciò fanno la più parte per poter destinarlo alle spese industriali (ponti, strade, ecc.) nelle quali trovano il loro tornaconto nominandosi a vicenda appaltatori gli uni cogli altri". Non mancava nemmeno il caso, specie nei piccolissimi Comuni, dove regnava forte il campanilismo, di consiglieri comunali che si opponevano all'apertura di scuole in frazioni dove non risiedevano loro stessi: citiamo ancora l'ispettore ligure secondo il quale "la più parte dei nostri comuni risultano dall'insieme di frazioni piccolissime e che il sentimento della gelosia impedisce che i consiglieri appartenenti a queste diano il voto favorevole alle scuole del capoluogo o di altre frazioni"¹².

Altre volte infine, come abbiamo visto con il caso di Orvieto, i Comuni decidevano di spendere tutti o la gran parte dei denari del bilancio comunale destinati alla pubblica istruzione per far funzionare le scuole in città, sacrificando i bisogni educativi delle popolazioni rurali che continuavano a crescere nell'ignoranza, oppure per far funzionare le scuole ginnasiali e tecniche, dando quindi la priorità alla formazione dei figli delle famiglie borghesi.

Per ritornare alle ragioni dell'insuccesso delle scuole rurali nei primi anni postunitari, occorre addurre anche altre ragioni.

Una risiede nel fatto, come è noto, che in alcune zone d'Italia – non tutte, beninteso – i contadini rimasero restii a rinunciare all'aiuto dei propri figli nei lavori campestri, non vedendo quali vantaggi immediati la scuola avrebbe loro portato, e quando anche li iscrissero, la frequenza era così altalenante da pregiudicare il conseguimento di risultati sufficienti. Nelle numerose famiglie contadine dell'Umbria, per esempio, ancora negli anni Trenta del Novecento sarà prassi far istruire fino alla quarta o quinta solo il figlio primogenito, destinato a divenire il capofamiglia: per questo doveva sapersi trarre d'impaccio con un po' di matematica per non farsi raggirare dal fattore al momento della divisione del grano e doveva saper leggere qualche riga di una lettera, nonché scrivere quel poco che le esigenze richiedevano a quel tempo; gli altri figli si limitavano a frequentare fino alla terza, alla seconda, talvolta solo la prima elementare, uscendone di fatto analfabeti e capaci a malapena di fare la propria firma. Tale situazione, però, non avveniva ovunque. Molte testimonianze risalenti alla fine dell'Ottocento parlano di classi superaffollate nelle

¹² *Ibidem*.

regioni settentrionali (in particolare piemontesi e lombarde), ben oltre il limite di 70 alunni per classe prescritto dalla Legge Casati: anche 80 e 90 alunni, almeno nel periodo invernale, da novembre a marzo.

Un'ulteriore motivazione di questo insuccesso sta nel fatto che il personale insegnante era spesso privo di una adeguata formazione culturale e pedagogica. E da questo punto di vista sono diverse le considerazioni da fare. Se la Legge Casati richiedeva ai maestri un attestato di moralità (rilasciato dal sindaco), una patente di idoneità per insegnare nel primo ciclo ed una analoga per insegnare nel secondo ciclo (rilasciate dietro concorso), nei primissimi anni postunitari il bisogno di maestri spinse i Comuni rurali a nominare insegnanti nelle scuole non di rado i parroci, talvolta i farmacisti del paese e pure i segretari comunali: i provveditori lamentavano lo scarso impegno con cui essi si applicavano nel lavoro scolastico perché “la fanno quasi sempre a capriccio, senza veruna idoneità né reale, né legale, verun programma, veruna disciplina e verun profitto”. Altro effetto dell'accresciuta “domanda” di maestri in questo periodo fu il rilascio “facile” del titolo a persone che avevano seguito a malapena poche lezioni, come testimoniò un ispettore scolastico di Caserta in una sua relazione risalente al 1868, nella quale raccontava che nelle scuole normali create in ogni città capoluogo di provincia dalla Legge Casati al fine di formare nuove leve di maestri furono promossi, dopo aver ricevuto in soli tre mesi una preparazione che non poteva che essere che minima, troppi insegnanti che lasciavano a desiderare:

Si ammisero alla rinfusa allievi ed allieve; alla rinfusa s'insegnò; alla rinfusa approvaronsi maestri e maestre. Non esagero punto la verità, affermando che parecchie non leggevano bene, molti scrivevano male; pochissimi trovavansi nel caso di comporre con garbo, e con un certo gusto di lingua un fattarello, una letterina. Poco si badò al maestro, poco alle sue qualità; il facile esame apportò che moltissimi con facilità meravigliosa ottennero il certificato e poscia la patente¹³.

Si sarebbe cercato di porre un rimedio, organizzando delle “conferenze magistrali” periodiche da far frequentare ai maestri, con risultati discutibili sul piano della crescita della professionalità. Quindi, la realtà era quella di maestri poco preparati, maestri che poi finivano per insegnare prevalentemente nelle scuole rurali, abbassandone ancor di più il livello.

Aggiungiamo il particolare che non esisteva subito dopo l'Unità una vera e propria forma di controllo e di monitoraggio dell'attività didattica, come sarebbe avvenuto in tempi

¹³ Relazione del Provveditore di Terra di Lavoro al Ministero, 2 febbraio 1863, in *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, p. 63.

successivi con gli ispettori. La Legge Casati semplicemente si limitava a prevedere che ogni consiglio comunale nominasse qualche “sorvegliante” o “commissione d’ispezione”¹⁴. Nella prassi succedeva che venisse scelto tra le persone istruite del paese (poteva essere un consigliere comunale, il segretario comunale o una nobildonna), che avrebbe assistito agli esami finali o alla cerimonia di consegna dei premi agli alunni meritevoli: si trattava di persone sì istruite, ma, come è facile capire, senza alcuna preparazione pedagogica e incapaci di fornire suggerimenti pratici al maestro. Se minimo era perciò il controllo nelle scuole elementari, ancora di meno lo era nelle scuole rurali. Inoltre, quando i maestri provenivano dalla città, essi erano soliti cercare un impiego nei paesi e nei villaggi all’inizio della propria carriera, in attesa di trovare una sistemazione migliore in una scuola urbana, e non solo perché lo stipendio sarebbe stato leggermente più alto ma anche per poter tornare a vivere in un ambiente più confacente alle proprie abitudini. Né questo fenomeno, che portava gli insegnanti che stavano accumulando un po’ di esperienza professionale ad abbandonare la scuola rurale lasciandola in balia di maestri alle prime armi, destava scandalo: in un articolo pubblicato nel 1875 su “La Guida del Maestro” a commento del progetto di legge Bonghi sull’istruzione primaria, appariva del tutto normale che “i maestri primarii più segnalati potranno facilmente dalla scuola rurale far passo alla scuola urbana”, prospettando loro una sorta di carriera¹⁵. Tali convincimenti erano così scontati da essere diffusi non solo negli ambienti politici e ministeriali, ma pure – è bene rimarcarlo – negli ambienti pedagogici.

Fu proprio a partire dai risultati insoddisfacenti della Legge Casati, molto evidenti nei suoi primi anni di applicazione, che prendeva avvio alla metà degli anni Sessanta un’esperienza educativa originale e, al contempo, alternativa alla Casati: ci riferiamo agli Asili rurali, la cui nascita fu promossa da un’associazione privata sorta nel 1867 e avente tra i suoi animatori due ex ministri della pubblica istruzione, come Carlo Matteucci e Terenzio Mamiani, e intellettuali come Gino Capponi, Ottavio Gigli e Bettino Ricasoli¹⁶.

Il sodalizio chiedeva di trasformare le scuole rurali inferiori, diffuse nei paesi con meno di 500 abitanti e quindi nelle campagne, in asili rurali che accogliessero bambini di ambo i sessi da tre o quattro anni fino a otto o nove anni nella convinzione che tali istituzioni educative avrebbero meglio corrisposto alle reali esigenze dei genitori e della prima

¹⁴ Art. 318 della Legge Casati.

¹⁵ A. Parato, *Un secondo sguardo al disegno di legge sull’istruzione primaria*, “La Guida del maestro elementare italiano”, 2 giugno 1875, n. 31, pp. 481-484.

¹⁶ Su questa associazione si veda A. Ascenzi - R. Sani, *Un’altra scuola... per un altro paese: Ottavio Gigli e l’Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l’infanzia tra lotta all’analfabetismo e nation-building (1866-1873)*, Macerata, EUM, 2014.

alfabetizzazione dei fanciulli. Era previsto l'insegnamento della lettura, della scrittura, dell'aritmetica e delle prime nozioni di geografia, storia sacra, storia nazionale, storia naturale e agronomia. Il punto di forza degli Asili rurali doveva essere quello di favorire, meglio delle scuole elementari, la frequenza dei giovani contadini, grazie all'abbassamento dell'età scolare: se il bambino che entrava alla scuola rurale a sei anni era già in grado di svolgere alcuni lavori nei campi, come la sorveglianza degli animali, e pertanto era probabile che fin dall'inizio potesse prendere a disertare la scuola, lo stesso non sarebbe accaduto con un fanciullo di tre anni¹⁷.

L'azione degli Asili rurali non incontrò una buona accoglienza negli ambienti politici. Ostacolata dal nuovo ministro Cesare Correnti che non la trovava compatibile con l'ordinamento casatiano, l'associazione era costretta a chiudere giacché si giunse a dichiarare che "l'Asilo-scuola non ha tutti i caratteri della scuola elementare" e che con "l'asilo i Comuni non soddisfano l'obbligo".

Dai governi della Sinistra Storica alla crisi di fine secolo

L'ascesa al governo della Sinistra Storica nel 1876, portò qualche lieve miglioramento su tre versanti¹⁸.

Il primo fu quello di rendere obbligatoria la scuola tra i 6 ed i 9 anni e ribadire in forme più stringenti l'obbligo scolastico, prevedendo delle multe per i genitori inadempienti, anche se erano previste delle eccezioni per chi abitava lontano dalla scuola, condizione assai frequente in campagna.

Sul secondo versante, i maestri delle scuole rurali di terza classe, che erano la maggioranza delle scuole elementari in campagna, si videro crescere il salario da 500 a 550 lire all'anno; per le maestre l'incremento fu più contenuto, da 333,33 lire a 366,66 lire. Si trattò di un miglioramento oggettivo, ma a detta dei diretti interessati poco più che un contentino perché non riusciva a recuperare l'inflazione: notavano queste voci critiche che "erano più assai 500 lire nel 1859" che 550 lire nel 1877.

Sul terzo fronte la Legge Coppino cercò di far proseguire gli studi ai contadini che, dopo aver frequentato per due anni il corso elementare inferiore, si ritrovavano senza la possibilità di continuare a studiare, a meno che l'insegnante non ricorresse all'escamotage della bocciatura per trattenere il fanciullo per un anno in più in classe: la soluzione

¹⁷ Montecchi, *I contadini a scuola*, pp. 39-42.

¹⁸ G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del voto*, in Pazzaglia - Sani, *Scuola e società nell'Italia unita*, pp. 47-74.

prospettata dalla legge del 1877 era quella di far studiare per un anno in più i giovani contadini nelle “scuole serali o festive”, già esistenti da prima, ma ora potenziate dal ministro Coppino. Erano perciò chiamate anche scuole complementari o di completamento, il cui fine era quello, come affermava l’art. 9 del Regolamento del 19 ottobre 1877, di “continuare e di ampliare l’insegnamento delle materie prescritte come obbligatorie dall’art. 2” della Legge Coppino. Agli insegnanti delle scuole serali e festive il ministero si impegnava ad assicurare dei sussidi in base al numero degli scolari riuniti, delle lezioni impartite e del risultato ottenuto.

Anche in questo caso, non bisogna pensare che con tale norma tutti i problemi fossero risolti. Né miglioramenti ulteriori giunsero dal Regolamento unico per l’istruzione elementare del 1888 che stabiliva che la scuola serale aveva una durata non inferiore a sei mesi, la festiva non inferiore a dieci mesi e che era prevista la possibilità di trasformarle in scuole diurne di otto mesi qualora si fosse fatta lezione due giorni alla settimana per non meno di due ore e mezza al giorno¹⁹.

Su un altro aspetto è necessario portare la nostra attenzione: bisognava non solo fondare nuove scuole, portandole in zone rurali dove mancavano, bisognava non solo rendere effettiva la frequenza dei giovani campagnoli a scuola, occorreva anche migliorare i risultati didattici perché, superato il problema iniziale di impiantare materialmente le scuole e di far sì che gli alunni le frequentassero, ci si accorse che sul piano didattico i risultati erano assai deludenti. La gran parte di tali scuole erano le cosiddette “scuole rurali uniche”, cioè scuole che riunivano insieme bambini di prima, seconda e terza sotto la guida di un unico insegnante: quelle che in epoche successive si sarebbero chiamate “pluriclassi”.

Ciò avveniva nonostante nei primi anni postunitari i manuali di pedagogia su cui si formavano i futuri insegnanti contenessero delle indicazioni operative tratte dal metodo del mutuo insegnamento noto anche con il nome di “Bell-Lancaster” che avrebbero dovuto – così si sperava con un eccesso di fiducia – rendere più efficace l’insegnamento nelle scuole rurali uniche: ci riferiamo in particolare alla prescrizione di ricorrere ai cosiddetti “monitori”, cioè agli alunni più grandi, scelti tra i migliori per condotta e capacità, che avrebbero fatto ripetere la lezione ai compagni più piccoli mentre il maestro era impegnato in altro. Per quanto prescrittive fossero tali indicazioni – per esempio si diceva che “tanto i monitori, quanto il maestro nel far recitare le lezioni [avrebbero dovuto]: 1. badare alla retta pronuncia delle vocali, delle doppie consonanti, dei dittonghi, correggendo specialmente gli errori” dovuti ai dialetti, 2. insegnare a fare le pause; 3. cercare che “la

¹⁹ Montecchi, *I contadini a scuola*, p. 35.

recitazione [fosse] fatta con naturalezza” – ebbene, i risultati furono assai deludenti perché si andava a pretendere da bambini appena alfabetizzati di padroneggiare abilità per loro stessi troppo complesse²⁰.

È soprattutto a partire dagli anni Ottanta che iniziano a levarsi delle voci critiche contro le “scuole rurali uniche”. È il caso, per esempio, di Alessandro Albertini, Direttore della Scuola normale maschile di Bari, che nel corso del 1883 propone provocatoriamente di “abolire” le scuole rurali miste prendendo atto che i suggerimenti che si rifacevano al mutuo insegnamento non avevano dato i risultati sperati²¹. La proposta di Albertini era quella di suddividere l’insegnamento tra mattina e pomeriggio affinché ogni gruppo di alunni ricevesse la lezione dal maestro.

Nell’estate del 1886, invece, i problemi delle scuole rurali irrupero nel dibattito politico generale: a imporsi fu però una triste storia, quella della maestra Italia Donati, insegnante nella scuola di Porciano, vicino Pistoia, che si suicidò non reggendo le voci che circolavano contro di lei nel paese in cui lavorava. La notizia finì sulla stampa nazionale come fatto di cronaca nera, la stessa Matilde Serao se ne interessò ed i giornali pedagogici la trasformarono in una bandiera, chiedendo l’avocazione della scuola dai Comuni allo Stato. In quelle settimane anche Aristide Gabelli prese posizione sull’argomento e propose una soluzione simile ma più moderata e di certo più realistica, vale a dire il trasferimento allo Stato delle sole scuole rurali: in tal modo, disse il pedagogo, sarebbero migliorate le condizioni dei maestri chiamati ad operare nelle campagne italiane e, al contempo, i grandi Comuni che “spesero in tanti anni molte cure e molti milioni” avrebbero potuto continuare a gestire le proprie scuole al meglio.

Ma tali ambiziosi progetti, come è noto, erano destinati a non tradursi in atti politici. La crisi di fine secolo spinse semmai Guido Baccelli, il conservatore ministro della pubblica istruzione nei governi Crispi (1893-1896) e Pelloux (1898-1900), a pensare ad altro piuttosto che migliorare la qualità della didattica e dell’apprendimento delle scuole rurali: pensò, infatti, ad introdurre il cosiddetto “campicello scolastico” nelle scuole di campagna al fine di rafforzare il legame tra i giovani contadini e la terra, legame che rischiava di indebolirsi e che appariva minacciato dal fenomeno che spingeva sempre più abitanti delle campagne a trasferirsi in città in cerca di lavoro nelle fabbriche, o ad emigrare all’estero, o ad aderire alla varie proteste sociali organizzate dai cosiddetti partiti sovversivi²².

²⁰ A. Cavezzali, *Manuale di pedagogia*, Milano, Paravia, 1873, p. 51.

²¹ A. Albertini, *Abolizione della Scuola unica rurale: modo e limiti dell’insegnamento della Storia patria nelle scuole popolari*, Napoli, Stab. Tip. Gissi & Avellino, 1883.

²² E. De Fort, *La scuola elementare dall’unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 152-153.

Significativamente lo slogan di Baccelli fu “Ritorniamo alla terra!” che sembra riecheggiare il “Torniamo allo Statuto” teorizzato negli stessi tempi da Sidney Sonnino quando auspicava una restaurazione dei poteri del re ed un ridimensionamento dell’influenza del parlamento sulla vita dei governi per resistere al pericolo tanto socialista quanto clericale.

L’età giolittiana

Segnali più chiari di cambiamento sarebbero giunti durante il periodo giolittiano, quando una presa di coscienza più forte da parte del governo, sollecitata dall’azione di associazioni di privati operanti nel campo dell’istruzione popolare incentivata dallo sviluppo industriale in molte aree del Paese, favorì l’adozione di iniziative più incisive²³.

La Legge Orlando del 1904 (presidente del consiglio Giolitti) estendeva a dodici anni la durata dell’istruzione obbligatoria con la creazione del corso popolare di durata biennale che si aggiungeva ai quattro anni del corso elementare inferiore e superiore, ma tale adeguamento era limitato alle classi elementari esistenti nel Comune di residenza degli alunni. I beneficiari erano soprattutto gli alunni delle scuole di città, dove talvolta esisteva il corso superiore, non certo nelle campagne dove il corso si limitava alle prime tre classi. Qualche effetto positivo giunse alle scuole rurali da una norma contenuta nella legge che prevedeva la possibilità di effettuare degli sdoppiamenti delle classi troppo numerose, che potevano essere imposti anche in modo coattivo: in tal modo venivano assegnate ad un solo maestro due classi, in orari diversi, con un numero di ore di insegnamento ridotto. Si favorì, inoltre, l’incremento di scuole facoltative e di quelle serali e festive per adulti, ponendo a carico dello Stato, in tutto o in parte, gli stipendi dei loro insegnanti²⁴.

Ben più importante ai fini del nostro discorso fu però la legge 15 luglio 1906, n. 383 contenente *Provvedimenti per le province meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna* (presidente del consiglio Giolitti). Essa, infatti, prevedeva la possibilità di istituire scuole elementari inferiori di terza classe rurale interamente a spese dello Stato nelle frazioni con almeno 40 obbligati, condizione che era più frequente trovare nelle campagne. Si trattava di una piccola grande rivoluzione, che anticipò l’avocazione delle scuole del 1911, in quanto per la prima volta si affermava il principio secondo il quale lo Stato interveniva direttamente e con propri mezzi a fondare scuole rurali laddove ve ne fosse maggiormente

²³ L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell’età giolittiana*, in Pazzaglia - Sani, *Scuola e società nell’Italia unita*, pp. 171-211.

²⁴ Montecchi, *I contadini a scuola*, pp. 64-65.

bisogno. La legge del 1906 prevedeva inoltre che anche le scuole elementari inferiori facoltative, mantenute dai Comuni, potevano essere classificate di terza rurale; in cambio lo Stato avrebbe sostenuto la spesa necessaria per l'aumento dello stipendio dell'insegnante. Tali disposizioni non riguardarono solo le regioni meridionali e le isole, ma anche buona parte dell'Italia centrale: le province di Ancona, Ascoli Piceno, Macerata, Pesaro e Urbino, Perugia, Roma (eccetto il comune di Roma)²⁵.

Gli effetti della legge del 1906 furono evidenti: durante l'anno 1907-1908 furono istituite 1.782 nuove scuole di terza classe rurale a intero carico dello Stato e 1.462 scuole grazie agli sdoppiamenti. Inoltre 333 scuole erano state trasformate da facoltative in classificate. Tirando un bilancio alla data del primo gennaio 1908 ben 3.577 scuole erano state istituite grazie alla legge del Mezzogiorno del 1906²⁶.

Un altro momento significativo nella storia delle scuole rurali è rappresentato dalla legge 4 giugno 1911, n. 417, detta anche Legge Daneo-Credaro (governo Giolitti)²⁷. Per quanto riguardava le scuole rurali con classi riunite sotto un solo maestro con unico orario, la legge disponeva il loro riordinamento nel seguente modo: nei Comuni e nelle borgate dove era istituita una sola di tali scuole, al maestro che vi era preposto era affidato l'insegnamento in orari diversi, della prima classe e della seconda e terza; nei Comuni e nelle borgate in cui esistevano due di tali scuole, sarebbero state istituite quattro classi miste, e l'insegnamento sarebbe stato affidato in orari diversi, per quanto riguardava l'orario, a due insegnanti con norme da stabilirsi nel regolamento; nei Comuni e nelle borgate, nei quali tali scuole erano più di due, si sarebbe proceduto con le stesse norme al riordinamento, istituendo, ove sia possibile, la quarta classe. La nuova legge prevedeva inoltre che nei Comuni e nelle borgate, nei quali per effetto del riordinamento si fosse istituita la quarta classe, l'obbligo dell'istruzione, limitato per effetto dell'articolo 1 della legge Orlando del 1904, al solo corso inferiore, veniva esteso alla quarta classe elementare. Le classi quinta e sesta non sarebbero potute essere istituite se il Comune non avesse adempiuto agli obblighi di legge relativamente alle scuole nelle frazioni²⁸.

²⁵ Ivi, pp. 65-67.

²⁶ C. Corradini, *Relazione presentata a S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per la Istruzione primaria e popolare*, 4 voll., Roma, Ttip. Operaia Romana Cooperativa, 1910, vol. I, p. 40.

²⁷ Per un quadro generale su questa disposizione di legge si rinvia a C. Betti, *La prodiga mano dello Stato: genesi e contenuto della Legge Daneo-Credaro (1911)*, Firenze, Centro editoriale toscano, 1998.

²⁸ Montecchi, *I contadini a scuola*, p. 68.

Dal primo dopoguerra ai primi anni repubblicani

L'esperienza drammatica della Grande guerra aveva dimostrato, tra le altre cose, come in Italia la piaga dell'analfabetismo fosse grave. Fu proprio da questa emergenza e dalla constatazione dell'impossibilità di reperire i fondi necessari per mettere in piedi una vasta ed efficiente rete di scuole che risolvesse nell'immediato il problema dell'analfabetismo, nonché dalla presa d'atto che bisognasse allora coinvolgere a fianco dello Stato quelle associazioni private che nel periodo giolittiano avevano gestito scuole a favore dei ceti popolari, che prese avvio un nuovo corso.

La convergenza tra forze politiche di orientamento opposto (liberali, socialisti e cattolici) portò il 28 agosto 1921, con il Ministro Corbino (presidente del consiglio Bonomi), alla nascita dell'Opera contro l'analfabetismo.

Il nuovo organismo aveva una natura ambivalente, a metà strada tra Stato e privati. Lo Stato concedeva la gestione di qualche migliaio di scuole statali per bambini e adulti a quattro associazioni, tutte già esistenti e operanti nel campo dell'istruzione popolare tramite la gestione di asili infantili, corsi per emigranti e scuole rurali – le Scuole per i Contadini dell'Agro Romano, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, la Società Umanitaria e il Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro; lo Stato riservava per sé un'azione di indirizzo e di coordinamento²⁹.

La convergenza politica che aveva originato l'ente era leggibile anche dalla matrice delle quattro associazioni: le prime due erano, infatti, espressione di alcuni settori del liberalismo, la terza degli ambienti socialisti riformisti milanesi, la quarta rispondeva al partito popolare.

L'Opera agiva in tre direzioni: creazione di scuole diurne per figli di contadini, pastori, pescatori, minatori, braccianti, da istituirsi “nelle campagne e presso cantieri ed opifici” ove si potessero riunire almeno 20 alunni dai 6 ai 14 anni con orario di cinque ore giornaliere per un corso di 180 ore; creazione di scuole serali per lavoratori di età superiore ai 12 anni nei centri ove fosse possibile riunire almeno 15 allievi con orario di almeno due ore giornaliere; creazione di scuole festive da istituirsi nei piccoli centri con corso elementare, specialmente femminile, con l'impiego di svariati mezzi come il cinematografo, le esperienze pratiche, le letture e le conferenze³⁰.

²⁹ Ivi, pp. 92-105.

³⁰ *Ibidem*.

L'ente era chiamato ad operare nelle regioni dell'Italia centro-meridionale, fino alle Marche, all'Umbria e ad una parte della Toscana (la Maremma, il Livornese, il Senese e l'Aretino). Solo nel 1922-23 l'Opera estese la sua attività anche al Veneto, cioè ad una delle zone più povere e rurali dell'Italia settentrionale.

Con l'arrivo al Ministero della Pubblica Istruzione di Giovanni Gentile, a seguito della formazione del governo Mussolini, avvenuta il primo novembre 1922, si apriva una nuova pagina nella storia dell'istruzione rurale. Gentile volle continuare a servirsi delle associazioni delegate che dal 1921 operavano con l'Opera contro l'analfabetismo ma per perseguire il suo disegno politico: combattere quelle che chiamava "scuole inefficienti", cioè quelle scuole rurali con pochi iscritti o mal distribuite sul territorio e concentrarsi sulla valorizzazione dell'istruzione classica, necessaria per la formazione della classe dirigente della nazione.

Gentile lasciò quindi in vita l'Opera, a cui cambiò solo il nome in Comitato contro l'analfabetismo, e ne estese l'azione a tutto il territorio nazionale, affidandole la gestione di tutte quelle scuole elementari a scarso rendimento di cui si lamentava il mal funzionamento³¹.

Inoltre eliminò la vecchia distinzione tra scuole di città e scuole di campagna, basata sul numero degli abitanti e sul gettito fiscale dei Comuni, suddividendo le scuole in due gruppi (scuole "classificate" e scuole "non classificate") in funzione del numero dei soggetti sottoposti all'obbligo.

Le prime erano gestite dall'amministrazione scolastica e dai Comuni, venivano aperte nei capoluoghi di Comune e nelle frazioni che avessero oltre quaranta fanciulli sottoposti all'obbligo, e si caratterizzavano per la presenza del corso superiore e del corso inferiore.

A loro volta le "non classificate" si dividevano in "scuole provvisorie" e in "scuole sussidiate". Le prime erano gestite da enti o associazioni delegati appositamente dallo Stato, venivano aperte in luoghi in cui vi era un numero di alunni non superiore a quaranta e non inferiore a quindici, ed avevano il solo corso inferiore. Le seconde, invece, potevano essere gestite da privati, dietro autorizzazione del Provveditore, ed erano parzialmente sussidiate dallo Stato.

Un aspetto chiave legato alla nascita del Comitato era di tipo economico. Procedere infatti con le cosiddette "sclassificazioni", cioè nel conferimento dello status di scuole non classificate, significava un risparmio netto per lo Stato che i tecnici stimavano in circa un terzo. Se infatti il costo medio di una scuola ordinaria era di circa 7.326 lire, quello di una

³¹ Ivi, pp. 108-109.

scuola provvisoria era di 5.116 lire, con un'economia annua di 2.210 lire a scuola. Ciò significava secondo i primi calcoli che cominciarono a girare sulla stampa magistrale che lo Stato avrebbe ceduto circa 1.400 scuole: di esse un migliaio sarebbero passate al nuovo Comitato contro l'analfabetismo sotto la forma di scuole provvisorie, mentre le restanti, con un numero di studenti ancora inferiore, sarebbero diventate scuole sussidiate, sempre che avessero trovato un generoso finanziatore. Il decreto prevedeva infatti che entro un triennio le scuole allora esistenti venissero distinte in classificate, provvisorie e sussidiate, secondo la popolazione scolastica. Qualora la trasformazione in sussidiate non fosse stata possibile, le scuole con pochi alunni sarebbero state soppresse³².

L'estensione dell'opera del Comitato contro l'analfabetismo a tutto il territorio nazionale comportò il coinvolgimento di altri enti delegati, alcuni già esistenti e altri di nuova fondazione. Era il caso, ad esempio, del Comitato per le scuole del popolo, sorto a Genova fin dal lontano 1867; un'altra associazione che venne delegata fu il Gruppo d'azione per le Scuole del Popolo, fondato a Milano nel 1919 da maestri che si ispiravano all'idealismo gentiliano. Di nuova fondazione era l'Ente Nazionale di Cultura, con sede a Firenze, sorto per iniziativa di Ernesto Codignola.

Le scelte del 1923 rappresentano una svolta. Si trattava di una scelta di politica scolastica molto chiara e netta: il venir meno dello Stato dalla cura di una parte delle scuole rurali italiane.

Se ne resero conto alcuni esponenti socialisti, come l'on. Agostinone che su "Critica sociale" lanciò l'allarme: se la scelta di conferire la gestione delle scuole rurali nelle aree più disagiate del paese a istituzioni culturali private poteva essere giustificabile se concepita come una soluzione temporanea, tale progetto non poteva essere più condiviso se si intendeva trasformare quell'organismo in un ente permanente, decisione che di fatto avrebbe aperto la strada ad una sorta di privatizzazione di un ramo dell'istruzione elementare³³. Rimasero ovviamente inascoltati richiami di questo genere, anzi di altro ci si preoccupò: di conquistare la scuola e di utilizzarla in chiave propagandistica per consolidare il consenso al Regime³⁴.

Se il processo di fascistizzazione era più evidente nelle scuole urbane e in quelle rurali gestite direttamente dallo Stato, diversa era la situazione nelle scuole rurali (non

³² Ivi, p. 110.

³³ Ivi, p. 112.

³⁴ Sulla scuola italiana in età fascista mi limito a segnalare: J. Charnitzky, *Fascismo e scuola: la politica scolastica del regime, 1922-1943*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori, 2023.

classificate) gestite dagli enti delegati, poiché queste subivano un minore controllo da parte di quelli che erano gli organi di vigilanza tradizionali, come i provveditori.

Nel giro di poco tempo le cose cominciarono a cambiare e l'oppressivo clima illiberale cominciò a farsi sentire anche all'interno degli enti delegati, soprattutto con l'arrivo al ministero di Pietro Fedele, tanto che l'Animi, l'associazione che più di tutte si era opposta alle modifiche, decise di interrompere la gestione delle scuole rurali³⁵.

Altro cambiamento sotto Fedele riguardò la vecchia dizione di "scuole provvisorie", adottata dalla Riforma Gentile: essa venne sostituita da quella di "scuole non classificate"³⁶. Esse comprendevano tutte quelle aperte laddove un solo insegnante poteva provvedere ai bisogni educativi della popolazione, distribuita in un territorio con un raggio di due chilometri, e con un numero di alunni frequentanti non inferiore ai quindici e non superiore ai sessanta. La gestione di tali scuole "non classificate", venne affidata per delega dal ministero, e non più dall'abolito Comitato contro l'analfabetismo, a dieci enti, di cui tre di chiara matrice fascista.

Il processo di "sclassificazione" delle scuole rurali, iniziato al tempo di Gentile, si incentivò in questi anni. Va però detto che in questo lasso di tempo si intensificò l'opera per la costruzione di nuove scuole di campagna, investendo i risparmi ottenuti e stimabili in circa mille e 300 lire per ogni scuola trasformata in una non classificata.

Con l'arrivo al ministero di Balbino Giuliano (1929) gli enti delegati sembravano trovare un momento di tranquillità visto che il nuovo ministro, che si considerava un allievo di Gentile, aveva senz'altro a cuore la sorte degli enti, considerando il fatto che dal giugno 1925 fino a quel momento aveva ricoperto la carica di presidente dell'Ente nazionale di cultura, l'associazione che gestiva le scuole rurali non classificate della Toscana e della Romagna³⁷.

In questo momento, in alcuni ambienti fascisti, si comincia a chiedere di voltare pagina: lo Stato è educatore e non può delegare nessuna associazione a farlo, perciò occorre il passaggio di tutte le scuole rurali all'Opera Ballila. L'attacco alla scuola rurale si fece più intenso con la salita al potere nel 1932 del nuovo ministro Francesco Ercole. Ed infatti alla fine del 1933 inizia a circolare la notizia del ritiro della delega a gran parte delle associazioni, decisione confermata con un decreto del 1934 che stabiliva il passaggio all'Opera Balilla, a partire dal successivo anno scolastico, delle scuole rurali uniche della Lombardia, del Piemonte, del Veneto, della Liguria, dell'Emilia, della Toscana, della

³⁵ Montecchi, *I contadini a scuola*, p. 128.

³⁶ Ivi, p. 132.

³⁷ G. Cives, *L'attività dell'Ente di Cultura*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 135.

Campania e del Molise, gestite fino ad allora dall'Umanitaria, dal Gruppo di Azione per le scuole del popolo, del Gruppo di Azione per le scuole rurali del Piemonte, del Comitato ligure per l'educazione del popolo, dall'Ente nazionale di cultura, dal Consorzio Emigrazione e Lavoro. Rimanevano in funzione le Scuole dell'Agro Romano, dell'Ente pugliese di cultura e dell'Onair³⁸.

Assorbita dall'Opera Balilla, la scuola rurale divenne il terreno privilegiato per la formazione del nuovo contadino fascista, tant'è che al vecchio motto "Libro e moschetto" se ne poteva sostituire a detta del senatore Nicola Pende, un altro più adatto: "Libro, moschetto e vanga"³⁹.

Con l'arrivo al ministero di Giuseppe Bottai, avvenuto nel 1936, l'atto più importante da questo punto di vista fu l'avocazione di quasi tutte le scuole rurali allo Stato stabilita con il R.D.L n. 1771 del 14 ottobre 1938: dal primo gennaio 1939 le scuole in passato gestite dall'Opera Balilla, a cui si era sostituita nell'ottobre 1937 la sua naturale erede, la Gioventù Italiana del Littorio (Gil), passarono alle dirette dipendenze del ministero, ad eccezione temporanea delle poche scuole rimaste all'Ente Scuole per i contadini dell'Agro Romano, all'Onair ed agli enti di bonifica. Anche la definizione di scuola rurale mutò: venivano adesso considerate tali le scuole elementari dei capoluoghi di Comuni, frazioni o borgate, con un numero di fanciulli obbligati all'istruzione non superiore a 250 e non inferiore a 20, quando si trattasse di località abitate da popolazione prevalentemente dedita all'agricoltura⁴⁰.

La caduta del fascismo e la nascita della Repubblica rappresentano l'ultimo capitolo di questa storia. Con la fine del regime ha fine formalmente la "scuola rurale", espressione che sparisce a livello giuridico: rimane ancora vivo invece il problema di come fornire un'adeguata istruzione elementare ai bambini delle famiglie che vivevano in piccoli o talvolta piccolissimi centri abitati, lontani dalle città e dai servizi che queste offrivano, in uno stato di subalternità assai rilevante, in un'Italia che viaggiava a due marce, tra Nord e Sud, tra mondo rurale e mondo urbano.

Certo, alcuni miglioramenti si erano registrati: scuole elementari erano state aperte anche nelle frazioni e nelle borgate di campagna, di collina e di montagna; il corso elementare aveva visto diffondersi pressoché ovunque la quarta e la quinta classe. Tuttavia la portata del cambiamento era stata assai limitata e non tale da giustificare un vero ottimismo.

³⁸ Montecchi, *I contadini a scuola*, p. 162.

³⁹ N. Pende, *La scuola fascista nella sua fase corporativa, imperiale e biologica*, "Rivista pedagogica", n. 3, maggio-giugno 1937, p. 256.

⁴⁰ Montecchi, *I contadini a scuola*, pp. 168-169.

Rimaneva aperto innanzitutto quello che era stato da sempre il problema intrinseco alle scuole rurali, vale a dire quello di riunire bambini di diverse classi in un'unica aula e con un unico insegnante, pregiudicando in tal modo la qualità della didattica.

All'inizio degli anni '50 il pedagogo Raffaele Resta, che già nel 1918 aveva lanciato sui "Diritti della Scuola" una battaglia di mobilitazione in favore delle scuole rurali, dichiarava che per rendere la scuola rurale efficiente era finito il tempo di "pensare solo ai metodi e agli ordinamenti"⁴¹. Serviva altro, qualcosa di molto pratico e concreto come, ad esempio, lo sdoppiamento delle classi con orari alternati; la doverosa remunerazione del doppio lavoro; facilitazioni ai maestri e alle loro famiglie. Insomma, servivano investimenti da parte dello Stato, quello Stato che a lungo aveva oscillato tra ristrettezze di bilancio e una non sempre sincera volontà di istruire realmente le popolazioni rurali.

⁴¹ R. Resta, *La scuola rurale necessità improrogabile*, "I diritti della scuola", n. 3, LII, 15 novembre 1951, p. 53.