

ANGELO GAUDIO

Legislazione e organizzazione della scuola, lotta contro l'analfabetismo

La conoscenza delle vicende normative in materia di legislazione scolastica è un elemento necessario e per così dire preliminare per l'indagine storica sulla scuola, che è solo uno dei luoghi in cui si svolge l'insieme dei processi attraverso cui si compie il processo educativo dei singoli individui. Con tale consapevolezza, si delineano in queste pagine alcune linee generali della legislazione scolastica italiana e si propongono alcuni dati complessivi relativi all'alfabetizzazione che di quella legislazione è stata uno dei risultati più evidenti.

Come è stato evidenziato nella monografia di Ester De Fort, tali dati sono da prendere con estrema cautela e solo come indicatori di massima di una linea di tendenza. Le carenze di strumentazione statistica sono infatti un limite strutturale della politica scolastica italiana, almeno fino alla creazione dell'ISTAT, e non l'ultima delle cause della discrepanza tra intenzioni e risultati delle decisioni normative.

1. LA SCUOLA DELL'ITALIA LIBERALE

Analogamente a quanto si fa per le vicende di storia costituzionale, anche una sommaria trattazione di storia della legislazione scolastica deve partire dalle vicende della monarchia costituzionale sabauda, in cui affondano le radici del sistema normativo che regola l'istruzione nell'Italia unita.

La legge Boncompagni (r.d. 4 ottobre 1848, n. 818) aveva sancito nel regno sabauda la secolarizzazione della scuola, intesa come affermazione delle competenze e della gestione statali, che era tutt'altro che l'espulsione di contenuti religiosi e anche del personale ecclesiastico dalla scuola.

Le linee generali della normativa vigenti al principio del XX secolo erano sostanzialmente quelle della legge Casati (r.d. 13 novembre 1859, n. 3725) varata in regi-

me di pieni poteri, ma sostanzialmente rispondente agli orientamenti emersi nella classe politica subalpina nel corso del decennio precedente e pensata per il Regno di Sardegna allargato alla Lombardia. Si tratta di legge lunga (comprendente cioè anche aspetti che sono di natura regolamentare in senso materiale), che dedica un'attenzione decrescente ai vari ordini dell'istruzione, da quella superiore fino a quella elementare. Nettamente accentuato era il centralismo del meccanismo di governo del sistema, anche se la gestione dell'istruzione elementare, prevalentemente per motivi di carattere finanziario, fu a dir poco flessibile, specie in quelle regioni in cui le *élite* locali erano tutt'altro che disposte a rinunciare al controllo dell'alfabetizzazione di masse contadine fino ad allora prevalentemente analfabete. Tale gestione elastica fu resa possibile anche dai diversi modi e tempi con cui la Casati venne estesa (o al limite non venne estesa) alle diverse aree del nuovo Stato unitario. La vicenda nel complesso non fu dissimile da quella più ampia del decentramento amministrativo. Si è potuto non senza ragione sostenere che il sistema fosse relativamente aperto in quanto esso contemplava il canale parallelo, più democratico, dell'istruzione tecnica e l'istruzione femminile. Permangono comunque molti dubbi se tale apertura sia stata un fatto voluto e consapevole o un risultato involontario. Deve essere ricordato che le varie parti della Casati furono estese, e in alcuni casi non estese, ai diversi ex stati italiani con modalità di attuazione differenti che portarono a situazioni non omogenee dal punto di vista della persistenza di istituzioni educative particolari (basti ad esempio ricordare i conservatori femminili in Toscana e i Collegi di Maria in Sicilia).

I programmi del 1860 sono sostanzialmente limitati al classico leggere, scrivere, far di conto e a un insegnamento religioso basato anzitutto sul catechismo e sulla storia sacra che era ritenuta lo strumento più efficace per spiegarne i contenuti. Quelle dell'autonoma dignità dell'insegnamento della lingua italiana, dell'insegnamento simultaneo e del metodo sillabico per l'insegnamento della lettura non erano comunque affermazioni scontate rispetto alle prassi persistenti in varie zone del paese. Dalle «istruzioni» annesse alla legge si potevano dedurre chiaramente sia la diversa finalità, da essa attribuita, sia pur senza enunciarla, all'istruzione femminile, sia l'ideologia ufficiale sottesa alla delineazione della figura del maestro, legata a un ruolo piuttosto che a un mestiere.

La legge comunale e provinciale del 1865 (l. 20 marzo 1865, n. 2248) stabiliva che le spese comunali per l'istruzione elementare fossero tra quelle obbligatorie, rendendo così cogente l'obbligo per i comuni di istituire scuole elementari inferiori. Il r.d. 5 luglio 1860, n. 4192, e il successivo r.d. 28 novembre 1861, n. 347, attribuivano al Ministero di agricoltura, industria e commercio (MAIC) la competenza sulle «scuole di opera», le scuole speciali di agricoltura, industria e commer-

cio e gli istituti tecnici di cui all'art. 275 della legge Casati. Secondo quanto previsto dal r.d. 9 novembre 1862, n. 959, veniva istituito un consiglio per le scuole dipendenti dal MAIC, parallelo al Consiglio superiore della pubblica istruzione. Come è noto, il r.d. 26 dicembre 1877, n. 4420, avrebbe disposto la soppressione del MAIC, e previsto, con l'art. 3, il trasferimento al Ministero della pubblica istruzione delle competenze in materia di istituti tecnici e di insegnamento industriale commerciale e professionale. Il MAIC veniva tuttavia ripristinato con l. 30 giugno 1878, n. 4449, e il successivo r.d. 8 settembre 1878, n. 4498, gli attribuiva la competenza in materia di scuole speciali agrarie e di scuole speciali di arti e mestieri. In tale ambito vennero organizzati vari organi collegiali specializzati come la Commissione centrale per l'insegnamento artistico-industriale (r.d. 23 ottobre 1884, n. 2731, e r.d. 21 maggio 1885, n. 318), il Consiglio per l'istruzione agraria (r.d. 24 luglio 1885, n. 3287) e il Comitato per l'istruzione agraria (r.d. 28 aprile 1887, n. 4495). Per il ricostituito MAIC non esisteva una generica istruzione tecnica, ma l'istruzione industriale e commerciale e l'istruzione agraria.

I dati disaggregati per regione (tabella 1) mostrano come solo nel Lombardo-Veneto e nella parte continentale del Regno sabauda si fosse verificata un'interazione efficace fra politiche pubbliche e domande sociali, tale da far calare significativamente almeno l'analfabetismo maschile da percentuali intorno all'80% a percentuali intorno al 50%. I dati mostrano che non vi era solo un problema di diverse vicende istituzionali, come è clamorosamente mostrato dai dati relativi alla Sardegna, la quale, almeno in teoria, aveva le stesse leggi del Piemonte. I programmi elementari del 1867 (r.d. 10 ottobre 1867), voluti dal ministro Coppino, vedevano la preminenza del fine educativo su quello istruttivo. In essi, la riduzione dei contenuti voleva essere semplificazione rispetto ai programmi precedenti. L'omissione della religione, legata a un'intenzione di marginalizzazione, relegava di fatto quest'ultima in una sorta di limbo.

La l. 14 luglio 1877, n. 3961, generalmente nota come legge Coppino, sanciva l'obbligatorietà del corso elementare inferiore (tre anni), stabiliva le sanzioni per gli inadempienti e le modalità con le quali si doveva vigilare sulla sua attuazione. Si trattava di uno dei punti qualificanti del programma politico della Sinistra storica; essa era la premessa logica e cronologica dell'allargamento del suffragio e della sua universalizzazione «automatica» attraverso quel requisito di capacità minima, rappresentato dall'alfabetizzazione. Fondamentale era la definizione delle sanzioni per l'evasione dell'obbligo scolastico, che diveniva così meno teorico. L'attuazione della legge rimaneva comunque affidata ai comuni e ai loro ben differenti mezzi e volontà di applicarla.

I suoi effetti sull'analfabetismo furono reali ma limitati, contribuirono cioè a sostenere il «naturale» decremento che si mantenne fino al 1901. Tali lentezze sono legate a un'attuazione amministrativa affidata ai comuni, che solo saltuariamente provvedevano ad aggiornare la lista degli obbligati.

A seguito del r.d. 26 dicembre 1877, n. 4220, che sopprimeva il MAIC, l'istruzione tecnica passò nuovamente alle dipendenze del Ministero della pubblica istruzione per rimanervi, con l'eccezione delle scuole speciali agrarie e delle scuole speciali di arti e mestieri dichiarate esclusivamente professionali, anche con la successiva ricostituzione del ministero economico nel 1878.

I programmi, legati al nome di Aristide Gabelli (r.d. 16 febbraio 1888, n. 5292), sono una tipica espressione del positivismo pedagogico:

il solo insegnamento veramente proficuo è quello che raccogliamo noi stessi dalla nostra esperienza. Di qui la scuola che si tramuta, nei limiti del possibile, in un esercizio di osservazione che eccita e sostiene la curiosità dell'alunno, lo avvezza a trar profitto da sé del mondo che lo circonda, lo avvia a diventar maestro di sé medesimo.

Gli insistiti richiami contenuti in questi programmi ai fatti e alle cose come oggetto dell'insegnamento rimasero tuttavia in buona parte sulla carta per la carenza di sussidi e per il livello non adeguato della preparazione di non pochi insegnanti. Di fatto, la reale diffusione del positivismo nell'ambito della cultura magistrale si sarebbe verificata solo nell'età giolittiana, in connessione con la diffusione di un associazionismo professionale in cui le componenti laiche sono quelle preponderanti. Il positivismo della cultura magistrale era molto più semplicistico e dogmatico di quello di intellettuali avvertiti come Gabelli o Villari. Le famose «lezioni di cose» diventavano spesso un'espressione aggiunta alla vecchia nomenclatura, su uno sfondo teorico eclettico e approssimativo. La stessa introduzione di nozioni scientifiche non produceva una nuova organica cultura quanto piuttosto un insieme enciclopedico nelle intenzioni e farraginoso nei risultati.

L'età crispina, pur così ricca di riforme amministrative, non registra provvedimenti di rilievo in materia di pubblica istruzione. Va ricordato comunque che una parte significativa delle Opere pie si occupava anche di istruzione. La normativa su tali enti finiva quindi per avere influenza anche sulle istituzioni educative (collegi, orfanotrofi, istituti per subnormali) che da essi dipendevano.

I programmi del 1894 videro un ridimensionamento dei contenuti e un'involuzione conservatrice, se non proprio reazionaria, all'insegna dell'«Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può». In particolare si assistette alla riduzione dell'insegnamento sui diritti e doveri, da trasmissione di una morale laica a esposizione dello Statuto, una riduzione che ci pare debba essere ricondotta ai timori suscitati dalla presenza di maestri sovversivi.

La legislazione scolastica dell'età giolittiana è caratterizzata dalla «prosa» tipica del periodo e da leggi apparentemente «amministrative». La legge Orlando (8 luglio 1904, n. 407) prevedeva l'estensione dell'obbligo fino a 12 anni, la creazione del corso popolare (quinta e sesta), il concorso dello Stato alle spese richieste dall'attuazione della nuova normativa, soprattutto per il personale insegnante.

È del 1901 la fondazione della prima duratura associazione nazionale dei maestri, l'Unione nazionale magistrale, che nasce come organo federativo di numerose precedenti esperienze di associazionismo locale, è di ispirazione prevalentemente laica ed è guidata da personalità di rilievo come il radicale Luigi Credaro, il repubblicano Ubaldo Comandini e il socialista Giuseppe Soglia. Di fatto è un sindacato, ma rifiuta di dichiararsi tale trincerandosi dietro la formula «né servi né ribelli». Risale invece al 1906 la fondazione dell'associazione di ispirazione cattolica, l'Associazione magistrale italiana Niccolò Tommaseo, nettamente minoritaria, ma in lenta crescita anche per la capacità di far proprie senza riserve le rivendicazioni delle maestre. Infine, la Federazione nazionale insegnanti scuole medie, fondata nel 1902 da Giuseppe Kirner, si caratterizza anche come un vivace luogo di dibattito, dove l'egemonia culturale positivista viene lentamente erosa dai fermenti «vociani» (Salvemini) e idealisti (Gentile).

La legge Daneo-Credaro (4 giugno 1911, n. 407) prevedeva il trasferimento allo Stato, tramite consigli provinciali scolastici presieduti dal provveditore agli studi, della responsabilità finanziaria e amministrativa dell'istruzione elementare. Facevano eccezione i comuni capoluogo di provincia o di circondario (a meno che non richiedessero esplicitamente di rinunciare alla gestione delle scuole).

Nel settore dell'istruzione media si hanno importanti inchieste e dibattiti; assume un ruolo di sempre maggior rilievo un associazionismo professionale particolarmente autorevole, ma incapace di trovare referenti politici efficaci, in quanto oscilla tra la pretesa di autosufficienza espressa dall'idea del «partito della scuola» e la vicinanza a forze politiche dell'area della sinistra radicale nel complesso subalterne al sistema di potere giolittiano.

Si colloca in questo periodo un significativo aumento del tasso di decremento dell'analfabetismo. Tale fenomeno è una conferma che, nell'aumentare l'alfabetismo, lo sviluppo economico è altrettanto rilevante delle leggi scolastiche.

La mobilitazione bellica, soprattutto la mobilitazione civile seguita a Caporetto, aveva portato alla consapevolezza della necessità di un'educazione nazionale guidata dallo Stato, ma che coinvolgesse anche le molteplici espressioni della società civile. Nel contesto di un rapporto di tipo nuovo tra lo Stato e l'associazionismo privato, sorto e sviluppatosi nei decenni precedenti, si colloca la delega ad alcuni enti, come l'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, che costi-

tuiscono alcuni degli ambiti in cui l'interventismo degli intellettuali diventa un fatto istituzionale.

2. IL PERIODO FASCISTA

La riforma Gentile, costituita da un insieme di decreti legislativi varati in regime di cosiddetti «pieni poteri» rappresenta, come è noto, un significativo momento di convergenza tra liberalismo conservatore e richieste cattoliche. In essa, considerata nel suo insieme, sono chiari sia l'intento elitista sia il tentativo, sostanzialmente fallito nel più lungo periodo, di attuare un ritorno alla Casati, un ritorno che rappresentava il corrispettivo scolastico del sonniniiano ritorno allo Statuto. L'asse culturale della riforma Gentile non era però letterario, ma storico-filosofico. Netto era il privilegiamento dell'istruzione, classica con programmi basati su un insegnamento storico-letterario delle lingue sia antiche che moderne. I programmi per la scuola elementare (o.m. 11 novembre 1923, n. 2185), dovuti sostanzialmente a Giuseppe Lombardo Radice dal quale l'adesione alla filosofia di Gentile è declinata sul piano del realismo della «critica didattica» e dell'ideale di una «scuola serena», prevedevano la valorizzazione del dialetto e delle tradizioni popolari (anche attraverso il ricorso al disegno e al canto corale). Qualificante del complessivo disegno gentiliano, forse anche oltre le soggettive intenzioni, era il ripristino pieno (sia in senso disciplinare sia come contenuto diffuso dell'insegnamento culturale e morale) dell'insegnamento religioso cattolico.

Deve essere comunque tenuto presente che, con il ministero Gentile, si ebbe forse l'unico momento della vicenda politica dell'Italia postunitaria in cui la scuola fu una priorità e non solo oggetto di scontro politico. L'obbligo scolastico veniva formalmente innalzato a 14 anni, per ottemperare a trattati internazionali sottoscritti, ma si trattava di una pura affermazione di principio. L'introduzione dell'esame di Stato, cui non era estranea l'esigenza della ricerca del consenso dei cattolici, rispondeva a una istanza elitista di qualificazione e limitazione quantitativa del ruolo della scuola statale che, sul medio periodo, rimase una pura intenzione. Considerevoli furono le innovazioni anche nel campo dell'amministrazione scolastica; netto il ritorno a una piramide gerarchizzata (ministro, provveditore, preside), con la soppressione delle rappresentanze elettive dei docenti. La trasformazione dei provveditorati da provinciali in regionali derivava sia da un disegno di accentramento burocratico sia da un tentativo di valorizzazione delle identità culturali regionali, ben presto contraddetto dalle più complessive politiche fasciste di educazione nazionale. Aspetti rilevanti di queste politiche erano il libro di testo di

Stato e le organizzazioni giovanili di massa. Soprattutto queste ultime furono strumento di una fascistizzazione che nella scuola elementare fu più ampia e sistematica che nelle scuole secondarie. A seguito del r.d. 31 ottobre 1923, n. 2523, venne disposto anche il riordinamento dell'istruzione industriale, precedentemente divisa tra istituti tecnici e scuole di arti e mestieri, che passò alle dipendenze del Ministero dell'economia nazionale.

Il sistema di norme in cui si articolava la riforma Gentile subì, fin dalla metà degli anni Venti, un processo di erosione, per via normativa e soprattutto per via amministrativa, attraverso una serie di interventi, noti come «ritocchi», che alterarono in modo significativo l'organicità e la coerenza delle norme varate nel 1923. Forse il più radicale dei ritocchi fu quello compiuto dal ministro Giuseppe Belluzzo, non a caso un tecnocrate fascista, già ministro dell'Economia nazionale dal 1925 al 1928, con r.d.l. 17 giugno 1928, n. 1314 (convertito con l. 20 dicembre 1928, n. 3230), che trasferiva dal Ministero dell'economia nazionale a quello della pubblica istruzione le competenze in materia di istruzione tecnico-professionale industriale, agraria ed economica. Con r.d.l. 6 ottobre 1930, n. 1379, venne creata la scuola secondaria di avviamento al lavoro, che era insieme scuola postelementare di compimento dell'obbligo e scuola professionale di ciclo breve. Altra significativa alterazione dell'impianto gentiliano fu l'estensione, prevista dal Concordato tra Stato e chiesa cattolica del 1929, dell'insegnamento della religione cattolica alle scuole secondarie.

Con l. 15 giugno 1931, n. 889, veniva poi disposto anche il riordinamento dell'istruzione tecnica, formata da scuole tecniche biennali (agrarie, commerciali o industriali) o triennali (professionali femminili) e istituti tecnici superiori quadriennali (che venivano così a costituire un percorso di istruzione tecnica di durata pari a quello ginnasiale-liceale). Con r.d. 1° luglio 1933, n. 786, venne completato il passaggio allo Stato delle scuole elementari ancora dipendenti dai comuni, che pure mantennero importanti competenze in materia di edilizia scolastica.

Il progressivo consolidarsi della dittatura fascista si manifestò ben presto sia in campo scolastico, attraverso i libri di testo di Stato, sia soprattutto parascolastico, attraverso l'inquadramento nelle organizzazioni giovanili del regime (Opera nazionale balilla e successivamente Gioventù italiana del littorio). Anche in questo settore i limiti del totalitarismo sono quelli della limitata modernità, senza la quale il totalitarismo in senso proprio è «tecnicamente» impossibile. Tali organizzazioni furono comunque un efficace strumento di fascistizzazione degli insegnanti e l'espressione della consapevolezza che l'educazione non è solo scuola, una consapevolezza che successivamente si è recuperato con fatica. Cesare Maria De Vecchi, che mantenne la guida del ministero dal gennaio 1935 al novembre 1936, nel qua-

dro della più generale «bonifica fascista della cultura» attuò un aumento dei poteri discrezionali del ministro, la soppressione di organi collegiali e ritocchi ai programmi della secondaria che ne accentuavano la fascistizzazione, con l'inserimento dell'insegnamento scolastico della «cultura militare» a detrimento di quegli aspetti sia pur ambigualmente liberali che Gentile aveva introdotto. Col ministero Giuseppe Bottai, dal 1936 al 1943, si ha il compimento del processo di erosione dell'edificio gentiliano per giungere alla pur confusa consapevolezza che la mutata situazione politica ed economica richiedeva un diverso sistema formativo. La Carta della scuola, contraddittoria espressione della consapevolezza del necessario adeguamento della scuola a una società di massa, ha un posto piuttosto ridotto in una storia della legislazione positiva. Il suo principale effetto fu la cosiddetta scuola media «unica» (che abbracciava solo la secondaria classica), poco più di una razionalizzazione dell'esistente. Durante il ministero Bottai aumentarono le facilitazioni alle scuole cattoliche e, più in generale, l'influenza cattolica nel sistema scolastico. Questi elementi saranno destinati a durare nel pur mutato contesto politico e sociale del secondo dopoguerra. A Bottai si deve anche la triste pagina dell'applicazione anche a livello scolastico delle leggi antiebraiche.

3. IL SECONDO DOPOGUERRA

I programmi elementari del 1945 (d.lgt. 24 maggio 1945, n. 549) vennero redatti sotto l'influsso degli esperti alleati (soprattutto americani). Essi furono contraddistinti dalla defascistizzazione e dall'apertura alle correnti pedagogiche prevalenti in ambito occidentale, genericamente caratterizzabili come «attivistiche». Con decreto 30 dicembre 1947, n. 1477, venne ripristinata la natura elettiva del Consiglio superiore della pubblica istruzione in cui le associazioni degli insegnanti (ormai prevalentemente di ispirazione cattolica) assunsero via via un ruolo crescente. La Costituzione della Repubblica ebbe grande rilevanza anche nello specifico dei principi del diritto scolastico. Anzitutto perché la scuola diventò oggetto di rango costituzionale, con anche alcune prescrizioni specifiche come la previsione di una normativa che contemplava l'obbligo per almeno otto anni. Rilevante fu altresì, sia pur non direttamente, il principio di eguaglianza sostanziale previsto dall'art. 3 comma secondo.

La stagione del secondo dopoguerra fu caratterizzata dalle mancate riforme (pur variamente proposte e dibattute), ma anche da un significativo impegno per la ricostruzione materiale della scuola. Significative, soprattutto dal punto di vista quantitativo, le esperienze dei corsi contro l'analfabetismo e della scuola popolare

postelementare, istituita con d.l. 17 dicembre 1947, n. 1599. Tali corsi vennero gestiti in modo decentrato attraverso associazioni di vario orientamento quali l'Unione nazionale per lotta contro l'analfabetismo, l'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia e l'Associazione italiana maestri cattolici (AIMC, che gestì la maggior parte dei corsi). Significativo fu in questa fase il ruolo dell'associazionismo professionale, soprattutto di quello cattolico rappresentato dalla già ricordata AIMC e dall'Unione cattolica italiana insegnanti medi. Netamente minoritaria e con forti tratti elitari fu la ricostituita Federazione nazionale insegnanti scuole medie (FNISM), di tradizione laica.

Connesse a quelle dell'associazionismo furono le vicende del sindacalismo dei maestri e dei professori. Entrambi organizzati nell'immediato dopoguerra nell'ambito della Confederazione generale italiana del lavoro (CGIL) unitaria, dopo la scissione sindacale i maestri del Sindacato nazionale scuola elementare (SINASCEL) aderirono quasi in blocco alla Confederazione italiana sindacati lavoratori (CISL), mentre il minoritario sindacalismo di sinistra e laico si riconobbe negli anni Cinquanta in varie sigle del sindacalismo autonomo. I professori mantennero una sostanziale unità sindacale all'interno del Sindacato nazionale scuola media, pur diviso in mozioni, fino agli anni Sessanta. L'istituzione degli istituti professionali, a partire dal 1955, fu attuata con singoli decreti del presidente della repubblica (per ciascun istituto) che regolarizzavano situazioni di fatto. Almeno in teoria si trattava di istituzioni particolarmente flessibili (potevano attivare corsi di durata variabile dai due ai cinque anni) e con la partecipazione ai consigli di amministrazione di rappresentanti di enti locali e camere di commercio che li dovevano rendere particolarmente sensibili alle realtà dell'economia locale. L'analfabetismo calò dal 18% del 1945 all'8,3% del 1961. Tale indubbio risultato fu insieme il frutto di sforzi istituzionali e delle trasformazioni economico-sociali, a fronte delle quali un pur minimo livello di istruzione diveniva sempre più un bisogno primario anche per le fasce di manodopera a più bassa qualificazione.

L'aumento dell'alfabetismo è stato tuttavia prevalentemente quantitativo, perché non accompagnato da un adeguamento dei programmi e dall'aggiornamento del personale docente; quest'ultimo, in forte crescita era quindi, quasi inevitabilmente, reclutato di fatto con modalità sempre meno selettive.

I programmi del 1955 rappresentano il momento di maggiore influenza – sarebbe forse improprio parlare di compiuta egemonia – della pedagogia cattolica ufficiale nella scuola italiana. Si tratta di un cattolicesimo che fa propria una tradizione nazionale di cui sono in qualche modo parte tanto il liberalismo moderato risorgimentale che una lettura spiritualista dell'idealismo. È da tenere ben presente che si trattava di programmi anche per la postelementare, nei quali veniva ripro-

posto, ampliato in un numero maggiore di anni, piuttosto che il modello disciplinare, quello enciclopedico tipico della scuola elementare. Tali programmi erano quindi il compimento del tentativo di introdurre una postelementare affidata a maestri per via amministrativa piuttosto che legislativa (sostanzialmente, senza concorso).

La seconda metà degli anni Cinquanta è caratterizzata da una serie di importanti studi e dibattiti sul rapporto tra istruzione e sviluppo economico che, insieme alle prime riflessioni sulla necessità di una più complessiva programmazione economica, sfociano nel Piano decennale di sviluppo della scuola per il decennio 1959-1969, poi ridimensionato in un ben più modesto stralcio triennale. Va ricordato che, mentre le previsioni quantitative ivi contenute sono state anche superate, le proposte di riforma sono rimaste in gran parte sulla carta.

La riforma della scuola media inferiore (l. 31 dicembre 1962, n. 1859) fu uno dei risultati più significativi della stagione politica del centro-sinistra e della collaborazione politica e culturale tra ambienti cattolici – in cui la stagione giovannea esercitava un influsso rinnovatore – e ambienti socialisti e laici. Contribuì ad attenuare le resistenze delle forze politiche conservatrici nei confronti delle riforme scolastiche l'ormai diffusa consapevolezza dei bisogni formativi connessi allo sviluppo economico. Allo stesso modo, le esigenze di crescente scolarizzazione rendevano, in campo scolastico, meno rilevanti le opposizioni e le resistenze di quegli ambienti liberali ancora legati alla tradizione gentiliana e classicista, influenti anche in altri settori politici. Indubbio esito della riforma fu l'innalzamento e il consolidamento dell'obbligo, già previsto dal dettato costituzionale, anche se rimanevano aperti alcuni problemi circa la continuità tra la nuova scuola media e il livello scolastico precedente e permanevano alcune incertezze sul progetto culturale complessivo che la ispirava. La legge contribuì infine a rendere effettiva un'unitarietà che, seppur temperata nell'ultimo anno dalla facoltatività del latino, dell'educazione musicale e delle applicazioni tecniche, è stata poi del tutto raggiunta con la l. 16 giugno 1977, n. 348. Logico corollario di questa legge sono stati i programmi del 1979, che sottolineavano il carattere della scuola media come seconda fase della scuola dell'obbligo piuttosto che come fase iniziale della scuola secondaria. L'insistenza sull'unitarietà dell'educazione e sulla necessità di una programmazione del lavoro didattico lasciavano tuttavia prevedere docenti con una solida preparazione anche didattica e psicopedagogica che invece non è stata loro fornita né dai *curricula* universitari né, se non in misura vaga e problematica, nel corso di quella che dovrebbe essere la formazione in servizio.

L'istituzione della scuola materna statale venne disposta con l. 18 marzo 1968, n. 444. Si trattò di un provvedimento che, se nell'immediato fu poco più che sim-

bolico sul piano dei numeri e degli equilibri complessivi, testimoniava tuttavia l'aumentato interesse per la crescente scolarizzazione della fascia preobbligo. La presenza statale nel settore, insieme a quella degli enti locali, ha assunto poi un ruolo crescente per l'aumento della domanda.

Alla fine del XX secolo, l'analfabetismo è divenuto un fenomeno residuale, anche se in alcune zone meridionali permangono situazioni carenti, che sono un aspetto non secondario di una complessiva situazione di degrado civile ed economico. Il miglioramento quantitativo è infatti ben altro dalla democratizzazione. Ricerche di sociologi sono giunte ad affermare, forse con qualche esagerazione, che «nel corso dell'ultimo mezzo secolo, le disuguaglianze nelle possibilità di raggiungere i vari titoli di studio tra i figli delle diverse classi sociali sono rimaste sostanzialmente invariate». Questo risultato è il frutto della limitatezza e della scarsa efficacia degli interventi in materia di diritto allo studio e, più in generale, di una cultura implicita nelle istituzioni educative, ancora legata al concetto liberale di eguaglianza come eguaglianza di opportunità di partenza, che tratta in modo eguale soggetti che sono diversi. La previsione costituzionale di affidare il diritto allo studio alla competenza delle regioni ha probabilmente contribuito ad accentuare differenze che simili interventi dovrebbero invece cercare di attenuare.

Il Sessantotto fu fenomeno non solo italiano e non solo scolastico, anche se le scuole e le università furono uno dei luoghi in cui si manifestò. Tipica dell'Italia fu però la sua durata, la virulenza di alcune sue estreme manifestazioni e l'incapacità di una risposta riformatrice da parte di governi che, se non indifferenti, è difficile non definire obiettivamente cinici. Al di là delle ideologie rivoluzionarie, infatti, era evidente il disagio, degli studenti ma anche dei docenti, nei confronti della permanenza di norme e programmi elitari in una scuola e in una società che erano ormai inesorabilmente di massa. Il vecchio modello di docente, ben rappresentato dallo stereotipo della «vestale della classe media», entrato definitivamente in crisi, non si può dire sia stato sostituito da uno nuovo. Le dimensioni e l'eterogeneità della categoria sono tali che il significato soggettivo del ruolo docente è notevolmente diverso a seconda del sesso, dell'età e della materia insegnata dal docente, per il quale l'insegnamento è talora una seconda attività o un'integrazione del reddito familiare la cui importanza varia in relazione alle diverse situazioni.

Malgrado la sostanziale immobilità della politica scolastica, a ridosso del Sessantotto furono comunque varati alcuni provvedimenti settoriali, nelle intenzioni provvisori e/o «sperimentali», che hanno avuto effetti duraturi e significativi. Avrebbe dovuto essere un primo passo verso la riforma della secondaria superiore la riforma «sperimentale» degli esami di maturità attuata con d.l. 15 febbraio 1969,

n. 9. Con la l. 27 ottobre 1969, n. 754, si diede avvio alle sperimentazioni quinquennali negli istituti professionali, poi di fatto generalizzate, che hanno dato luogo a una notevole attenuazione delle differenze tra l'istruzione tecnica e quella professionale. Un surrogato di riforma universitaria fu la liberalizzazione degli accessi universitari, prevista dalla l. 11 dicembre 1969, n. 910.

I dibattiti sulla riforma della scuola che caratterizzarono gli anni Settanta, soprattutto sulla secondaria ma anche in generale sul ruolo della scuola nel più ampio contesto sociale, ebbero come unico risultato legislativo i «decreti delegati» del 1974 (previsti dalla l. 30 luglio 1973, n. 477), che crearono un sistema di organi collegiali di istituto e territoriali; essi sembrarono lo sbocco di una stagione di speranze, successivamente frustrate dal divario tra le ambizioni e le reali competenze di quegli organismi. L'istanza di partecipazione democratica e di educazione alla democrazia che percorse quella stagione sembra comunque un'esigenza di cui si vuole non perdere la traccia.

I «decreti delegati» contenevano anche importanti norme sulla sperimentazione che adombravano un modello di scuola meno uniforme e accentrata di quella fino ad allora esistente. L'attuazione di tale modello era legata a modalità di formazione e aggiornamento dei docenti rimaste quasi sempre sulla carta. Emblematico in tal senso è la questione della formazione universitaria dei maestri, attuata solo dal 1998. Le cosiddette sperimentazioni invece sono state in realtà uno strumento per una sorta di riforma della scuola per via amministrativa piuttosto che per via legislativa. Unico risultato definitivo e consolidato sono i programmi del 1994 per l'istruzione tecnica e professionale, che utilizzano i risultati della Commissione Brocca. Un altro importante provvedimento degli anni Settanta fu la l. 4 agosto 1977, n. 517, che prevede l'integrazione degli handicappati. Si tratta di una norma di grande significato culturale e civile, i cui benefici sono stati seriamente compromessi da inadeguatezza di risorse e non adeguata formazione del personale docente. Tale inadeguatezza non pare tuttavia accidentale, se si considera che quella legge non prevede alcuno stanziamento aggiuntivo per la sua attuazione.

Obiettivo dei programmi della scuola elementare del 1985 è la promozione dell'educando pur tenendo conto delle diversità. Conseguentemente i docenti dovrebbero essere catalizzatori dell'apprendimento attraverso una strategia basata sulla motivazione e l'interesse. Questi programmi sembrano supporre negli insegnanti elementari un livello culturale e una capacità di rielaborazione didattica e curricolare (la cosiddetta «programmazione») che forse in parte è solo un auspicio del legislatore.

La tredicesima legislatura, nella quale è stato ministro della Pubblica istruzione Luigi Berlinguer, ha visto l'avvio di un complesso e articolato processo riformatore

di cui devono essere ricordati i momenti fondamentali. L'articolo 21 della l. 15 marzo 1997, n. 59 (la cosiddetta Bassanini 1), ha dato avvio al processo di autonomia organizzativa, didattica e di ricerca delle istituzioni scolastiche, processo tuttora in corso ma dagli esiti difficilmente prevedibili, soprattutto perché esso si intreccia con le questioni connesse alle riforme globali degli ordinamenti scolastici, e in primo luogo con la ridefinizione delle competenze dei diversi livelli istituzionali (Stato, regioni, enti locali). Rilevante è comunque già stato l'ampliamento del ruolo e delle funzioni dei dirigenti scolastici. A seguito del decreto interministeriale 10 marzo 1997 è stata avviata la soppressione degli istituti secondari destinati alla formazione degli insegnanti delle scuole materne ed elementari e l'istituzione di un apposito corso di laurea in Scienze della formazione primaria, già previsto dalla l. 19 novembre 1990, n. 341. Con successivo d.m. 26 maggio 1998 sono stati definiti anche i criteri per la disciplina, da parte delle università, degli ordinamenti delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria. La riforma degli esami di Stato, conclusivi dell'istruzione secondaria superiore, è stata disposta con l. 17 maggio 1997, n. 144. La l. 20 gennaio 1999, n. 9, ha innalzato la durata dell'obbligo scolastico da otto a dieci anni, ma il successivo d.m. 9 agosto 1999, n. 323, ne ha limitato l'attuazione, prevedendone l'estensione a soli 9 anni.

La l. 10 marzo 2000, n. 62, *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*, attua la previsione costituzionale dell'istituto della parità, pur limitandosi ai suoi aspetti giuridici, con l'importante affermazione di principio secondo cui le scuole paritarie divengono parte del sistema nazionale di istruzione. Gli aspetti economici di questo istituto sono in larga parte legati a legislazioni regionali in tema di diritto allo studio, talora anche significativamente diverse tra loro. La norma costituzionale sulla libertà di istituire scuole private «senza oneri per lo Stato» è stata largamente disattesa. La l. costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, ha modificato il dettato dell'articolo 117, stabilendo che lo Stato ha legislazione esclusiva in materia di norme generali sull'istruzione, mentre è materia di legislazione concorrente tra Stato e regioni l'istruzione, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e della formazione professionale. Da quest'ultima disposizione si ricava il principio che l'istruzione e la formazione professionale sono materia di legislazione regionale esclusiva, fatte salve le norme generali e l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Le conseguenze pratiche di questa revisione costituzionale sono ancora oggetto *de iure condendo*, anche perché è in corso un ulteriore processo di revisione costituzionale, generalmente noto col nome di *devolution*. La l. 10 febbraio 2000, n. 30, *Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, formalmente entrata in vigore, non è mai stata attuata.

Nella quattordicesima legislatura, il governo presieduto da Silvio Berlusconi, con Letizia Moratti alla guida del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, ha presentato e fatto approvare dal parlamento la l. 28 marzo 2003, n. 53, che ha abrogato la precedente legge e ha conferito al governo la delega per una nuova riforma basata sulla netta distinzione tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale. L'articolo 5 di quest'ultima legge prevede che la formazione iniziale universitaria degli insegnanti si compia in corsi di laurea specialistica.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

LUGI AMBROSOLI, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980; ID., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, il Mulino, 1982.

ALBERTO AQUARONE, *Scuola e società*, in *Tre capitoli sull'età giolittiana*, Bologna, il Mulino, 1987, pp. 134-177.

ALBERTO BARAUSSE, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo. 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002.

MARZIO BARBAGLI, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974.

MARIA BELLUCCI – MICHELE CILIBERTO, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Torino, Loescher, 1978.

ANGELO BIANCHI, *Orientamenti bibliografici e indirizzi di ricerca nella produzione storiografica recente*, in *Scuola e società nell'Italia unita*, a cura di LUCIANO PAZZAGLIA – ROBERTO SANI, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 499-529.

ENZO CATARSI, *L'asilo e la scuola infantile. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

Cattolici, scuola e trasformazioni socio-economiche in Italia tra Otto e Novecento, a cura di LUCIANO PAZZAGLIA, Brescia, La Scuola, 1999.

JÜRGEN CHARNITZSKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime fascista (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

GIORGIO CHIOSSO, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988; ID., *La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare*, in *Il Kulturkampf in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, a cura di RUDOLF LILL – FRANCESCO TRANIELLO, Bologna, il Mulino, 1992.

CENTRO ITALIANO PER L'EDUCAZIONE STORICO-EDUCATIVA, *Istruzione popolare nell'Italia liberale. Le alternative delle correnti di opposizione*, a cura di GIOVANNI GENOVESI – CARLO G. LACAITA, Milano, Angeli, 1983.

Il Consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1928, a cura di GABRIELLA CIAMPI – *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, a cura di LINO ROSSI, Milano, Angeli, 1991.

ESTER DE FORT, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, il Mulino, 1995; ID., *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996, ID., *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, a cura di MARIA TERESA SEGA, Portogruaro, Ediciclo, 2002, pp. 31-70.

MARCELLO DEI, *La scuola in Italia*, Bologna, il Mulino, 2000².

Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992), a cura di ENZO CATARSI – GIOVANNI GENOVESI, Ferrara, Corso, 1993.

LUIGI FACCINI – ROSALBA GRAGLIA – GIUSEPPE RICUPERATI, *Analfabetismo e scolarizzazione*, in *Storia d'Italia*, VI, *Atlante*, Torino, Einaudi, 1976, pp. 756-772.

MONICA GALFRÉ, *Una riforma alla prova*, Milano, Angeli, 2000.

ANGELO GAUDIO, *La politica scolastica dei cattolici. 1943-1953. Dai programmi all'azione di governo*, Brescia, La Scuola, 1991; ID., *Scuola, Chiesa e fascismo*, Brescia, La Scuola, 1995; ID., *Guida bibliografica. La storia della scuola italiana e delle sue riforme*, in «Nuova secondaria», 15 aprile 2000, 8, pp. 55-58 (anche all'indirizzo web: www.edscuola.it/archivio/didattica/storisc.html).

RINO GENTILI, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

FILIPPO HAZON, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Roma, Armando, 1991.

L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile, a cura di LUISA MONTEVECCHI – MARINO RAICICH, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995.

L'istruzione agraria, 1861-1928, a cura di ANNA PIA BIDOLLI – SIMONETTA SOLDANI, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali, Direzione generale per gli archivi, 2001.

L'istruzione classica 1860-1910, a cura di GAETANO BONETTA – GIGLIOLA FIORAVANTI, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995.

L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana, a cura di CARMELA COVATO – ANNA MARIA SORGE, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994.

CARLO G. LACAITA, *L'istruzione tecnica dalla riforma Gentile alle leggi Belluzzo*, in *Cultura e società negli anni del fascismo. Relazioni presentate al convegno tenuto a Milano nel 1987*, Milano, Cordani, 1987.

MICHEL OSTENC, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1980.

LUCIANO PAZZAGLIA, *La scuola fra stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in *Cultura e società in Italia nel primo Novecento (1900-1915), Atti del secondo convegno, Milano, 7-11 settembre 1981*, a cura del CENTRO DI RICERCA «LETTERATURA E CULTURA DELL'ITALIA UNITA», Milano, Vita e Pensiero, 1984, pp. 245-311; ID., *Movimento cattolico e questione scolastica*, in *Dizionario storico del Movimento cattolico in Italia*, I.2., *I fatti e le idee*, diretto da FRANCESCO TRANIELLO – GIORGIO CAMPANINI, Torino, Marietti, 1981, pp. 72-84.

FABIO PRUNERI, *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, Brescia, La Scuola, 1999.

JEAN-MICHEL SALLMANN, *Le niveau d'alphabétisation en Italie au IX^e siècle*, in «Mélanges de l'École française de Rome», Italie et Méditerranée, 1989, 101, pp. 183-337.

La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni, a cura di GIACOMO CIVES, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

ANGELO SEMERARO, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

SIMONETTA SOLDANI, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale*, in «Studi storici», 1981, 1, pp. 79-117.

GIUSEPPE TALAMO, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960; ID., *L'istruzione obbligatoria e l'estensione del suffragio*, in *Stato e società dal 1876 al 1872. Atti del XLIX congresso di storia del Risorgimento*, Viterbo, 1978, Roma, Istituto per la storia del risorgimento italiano, 1980, pp. 57-110; ID., *La scuola*, in *La cultura italiana del Novecento*, a cura di CORRADO STAJANO, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 653-686.

GIUSEPPE TOGNON, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, Brescia, La Scuola, 1990.

ALDO TONELLI, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964.

GABRIELE TURI, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995.

GIOVANNI VIGO, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, 1, a cura di SIMONETTA SOLDANI – GABRIELE TURI, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 37-66; ID., *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971.

VERA ZAMAGNI, *Istruzione e sviluppo economico in Italia. 1859-1914*, in *Lo sviluppo economico italiano 1861-1940*, a cura di GIANNI TONIOLO, Roma-Bari, Laterza, 1973, pp. 187-240.

PIER GIORGIO ZUNINO – STEFANO MUSSO, *Scuola e istruzione*, in *Guida all'Italia contemporanea 1861-1997*, diretta da MASSIMO FIRPO – NICOLA TRANFAGLIA – PIER GIORGIO ZUNINO, Milano, Garzanti, 1998, pp. 189-290.

TABELLA 1. PERCENTUALE DEGLI ANALFABETI DI ETÀ SUPERIORE A 6 ANNI PER REGIONE (1861-1981)

regioni	1861	1871	1881	1901	1911	1921	1931	1951	1961	1971	1981
Piemonte	50,2	42,3	32	18	11	7	4,2	2,6	1,9	1,5	1,1
Valle d'Aosta								2,6	1,7	1,1	0,7
Lombardia	53,7	45,2	37	21,6	13	9	4,8	2,7	1,6	1,1	0,7
Trentino-Alto Adige						2	1,7	1	0,6	0,4	0,3
Veneto		64,7	54	35,3	25	15	11,1	6,4	3,9	1,9	1,1
Friuli -Venezia Giulia						15	12,3	4,1	2,7	1,3	0,7
Liguria	67,1	56,3	44	26,6	17	10	7,1	4,3	2,6	1,7	1
Emilia-Romagna	77,6	71,9	64	46,3	33	21	15,4	8,2	5	2,8	1,5
Toscana	74	68,1	62	48,3	37	28	18,2	11	7,2	4,2	2,2
Umbria	83,8	80,1	74	60,4	49	37	26	14,2	9,5	5,7	3,2
Marche	83,0	79,0	74	62,5	51	35	26	13,9	9	5,4	2,7
Lazio		67,7	58	43,9	33	26	19,4	10,3	6,5	3,8	2,1
Abruzzo	88,3	84,8	81	69,7	58	45	33,8	18,9	13	8,5	5
Molise							20,7	13,9	9,9	6	
Campania	87,9	80,0	75	65,1	54	41	34,9	23,1	5,7	10,1	5,7
Puglia	87	84,5	80	69,5	59	49	39,1	24,1	15,7	9,9	5,8
Basilicata	90,2	88,0	85	75,4	65	52	46	29,1	23,8	13,8	9
Calabria	89,4	87,0	85	78,5	70	53	48,1	32,8	21,4	15,2	9,6
Sicilia	88,6	85,3	81	70,9	58	49	39,7	24,5	16	10,7	6,3
Sardegna	89,7	86,1	80	68,4	58	49	35,9	22	13,9	8,9	5
Italia	78	72,96	67,26	56	46,7	36,5	35,8	21	12,9	8,3	5,2

Fonte: Censimenti della popolazione.

TABELLA 2. ALUNNI ISCRITTI E INSEGNANTI DELLE SCUOLE ELEMENTARI (1861-1992)

anni scolastici	totale iscritti	iscritte	% iscritte sul totale	insegnanti
1861-1862	1.008.674	429.174	42,55	28.173
1871-1872	1.722.947	762.460	44,25	43.423
1881-1882	1.976.135	922.218	46,67	48.155
1891-1892	2.454.032	1.158.280	47,20	59.771
1901-1902	2.733.349	1.298.505	47,51	65.739
1907-1908	3.150.249	—	—	66.390
1921-1922*	3.987.763	—	—	86.336
1931-1932	4.761.690	2.266.333	47,60	107.749
1940-1941	5.213.004	2.504.232	48,04	126.550
1950-1951	4.639.810	2.188.454	47,17	169.513
1960-1961	4.417.544	2.129.858	48,21	199.907
1970-1971	4.856.953	2.351.309	48,41	224.458
1980-1981	4.422.888	2.150.146	48,61	273.744
1990-1991	2.830.247	1.372.403	48,49	270.539

* Solo statali

Fonti: ISTAT, *Sommario di statistiche storiche (1861-1965)*, Roma, ISTAT, 1968; ISTAT, *Sommario di statistiche storiche (1926-1985)*, Roma, ISTAT, 1987; ISTAT, *Statistiche della scuola materna ed elementare. Anno scolastico 1990-91*, Roma, ISTAT, 1994.

TABELLA 3. ISCRITTI E INSEGNANTI DELLE SCUOLE SECONDARIE INFERIORI E SUPERIORI (1913-1942)

anni scolastici	totale iscritti	iscritte	% iscritte sul totale	insegnanti
1913-1914	282.142	96.467	34,2	20.300
1921-1922	389.513	146.445	37,6	26.357
1931-1932	379.003	120.400	31,8	32.708
1941-1942	972.127	376.863	38,8	81.399

Fonte: ISTAT, *Annuario statistico dell'istruzione italiana 1952*, Roma, ISTAT, 1955.

TABELLA 4. ISCRITTI E INSEGNANTI DELLE SCUOLE SECONDARIE INFERIORI (1951-1992)

anni scolastici	totale iscritti	iscritte	% iscritte sul totale	insegnanti
1951-1952	1.025.866	465.132	45,34	112.303
1961-1962	1.539.026	650.860	42,29	133.010
1971-1972	2.286.850	107.1589	46,86	197.553
1981-1982	2.856.441	1.362.401	47,70	279.987
1991-1992	2.150.767	1.019.939	47,42	264.473

Fonti: ISTAT, *Sommario di statistiche storiche 1926-1985*, Roma, ISTAT, 1987; ISTAT, *Statistiche della scuola media inferiore a.s. 1991-92*, Roma, ISTAT, 1994.

TABELLA 5. ISCRITTI DELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI (1951-1992)

anni scolastici	totale iscritti	iscritte	% iscritte sul totale	insegnanti
1951-1952	416.000	156.000	37,50	45.371
1961-1962	840.000	311.000	37,02	75.875
1971-1972	1.732.000	727.000	41,97	144.946
1981-1982	2.444.000	1.200.000	49,10	247.315
1991-1992	2.858.221	1.426.810	49,92	326.214

Fonti: ISTAT, *Sommario di statistiche storiche 1926-1985*, Roma, ISTAT, 1987; ISTAT, *Statistiche delle scuole secondarie superiori, a.s. 1991-92*, Roma, ISTAT, 1994.

