

ISTITUTO UNIVERSITARIO EUROPEO  
DIPARTIMENTO DI STORIA E CIVILIZZAZIONE  
*Anno accademico 2003 - 2004*

*“Ill.mo Signor Sindaco e Componenti il  
Consiglio Comunale...”*

**Alfabetismo e scolarità tra domanda privata e  
offerta pubblica: Prato, 1841-1911.**

Giovanna Patrizia Maciocco, 15 ottobre 2004

Tesi presentata per il conseguimento del dottorato di ricerca in storia

Supervisor:  
prof. Jaime Reis

Membri della commissione:  
prof. Giovanni Federico  
prof.ssa Clara-Eugenia Núñez  
prof.ssa Simonetta Soldani

# Indice

## Introduzione

p. 1

## Capitolo 1. Alfabetizzazione e istruzione elementare: un excursus storico e storiografico tra l'Europa, l'Italia e la Toscana

1. Gli attori del processo di alfabetizzazione e scolarizzazione: le chiese, gli stati, la popolazione p. 15
2. I caratteri principali del processo di alfabetizzazione. Gli squilibri territoriali p. 25
3. Una questione di genere p. 27
4. Alfabetizzazione e gerarchia sociale p. 29
5. Alfabetizzazione e sviluppo economico p. 31
6. La città, la campagna e la mobilità territoriale p. 35
7. Inadeguatezza della dimensione nazionale p. 37
8. Il caso italiano: il progressivo intervento dello stato nella istruzione popolare. Il periodo pre-unitario p. 38
9. Il periodo post-unitario p. 45
10. La domanda popolare di istruzione in Italia: un problema storiografico p. 54
11. Il caso toscano p. 61

## Capitolo 2. Scuola e alfabeto nel periodo preunitario: un desolante deserto

1. Prato: il territorio, la popolazione, l'economia alla vigilia dell'Unità italiana p. 69
2. La politica scolastica dei governi toscani pre-unitari: Prato e il Granducato p. 75
3. La politica scolastica di Pietro Leopoldo p. 77
4. La dominazione francese e la Restaurazione p. 79
5. La scuola primaria a Prato dopo la riforma granducale del 1852 p. 83
6. Il connubio scuola – lavoro nelle iniziative educative della classe dirigente toscana e pratese p. 86
7. L'alfabetizzazione a Prato nel 1841. La frattura tra città e contado p. 89
8. La città e la distribuzione dell'alfabetizzazione secondo alcune categorie socio-professionali p. 91
9. L'alfabetizzazione secondo le fasce d'età p. 93

10.	La dimensione sociale e familiare dell'alfabetizzazione	p. 96
11.	L'alfabetizzazione in campagna	p. 102
12.	Conclusioni	p. 109

### **Capitolo 3. L'avvio del sistema scolastico pubblico: un esordio stentato**

1.	Gli schieramenti politici a Prato all'epoca dell'Unità italiana	p. 114
2.	La riforma scolastica pratese e l'avvio del sistema scolastico pubblico	p. 117
3.	I primi ostacoli delle nuove scuole comunali	p. 122
4.	La politica scolastica delle amministrazioni comunali di Prato negli anni '60 e '70	p. 127
5.	Il caso delle scuole femminili	p. 130
6.	La vita scolastica nei primi due decenni post-unitari: un primo bilancio	p. 135
7.	Scuola e popolazione: un rapporto difficile <i>La frequenza saltuaria</i> <i>Il lavoro minorile</i> <i>Le scuole private</i> <i>La mancanza di igiene e le malattie</i>	p. 139
8.	Le scuole comunali alla fine degli anni '70: iscritti e promossi agli esami	p. 154
9.	L'alfabetizzazione nel primo decennio post-unitario	p. 158
10.	Conclusioni	p. 162

### **Capitolo 4. Il decollo delle scuole elementari alla fine del XIX secolo**

1.	La crescita economica negli ultimi due decenni del XIX secolo	p. 166
2.	La pubblica istruzione negli anni dell'egemonia moderata	p. 171
3.	L'età dell'ingresso a scuola	p. 176
4.	La mancanza di un obbligo effettivo	p. 184
5.	Il sovraffollamento delle aule scolastiche	p. 186
6.	Le petizioni popolari	p. 193
7.	Un caso particolare: la scuola della Briglia	p. 202
8.	Perché il popolo si istruiva	p. 205
9.	Conclusioni	p. 213

## **Capitolo 5. L'analfabetismo ristretto**

1. Cambiamenti politici, economici e sociali all'inizio del 1900 p. 218
2. I provvedimenti comunali per le scuole elementari p. 223
3. La crescita degli iscritti e l'insufficienza della dotazione scolastica pratese p. 228
4. L'avocazione allo stato dell'amministrazione delle scuole p. 232
5. La vita scolastica alla vigilia dell'avocazione p. 242
6. Intermezzo: analisi della partecipazione scolastica in relazione ad alcune caratteristiche familiari p. 248
7. La diffusione dell'alfabeto all'inizio del XX secolo. Alfabetizzazione e sviluppo p. 255
8. Alfabetizzazione ed età p. 259
9. Città e campagna p. 262
10. Da una dimensione familiare a una individuale dell'alfabetizzazione? p. 263
11. Alfabetizzazione e transizione demografica p. 265
12. Conclusioni p. 271

**Conclusioni** p. 274

**Appendice** p. 280

**Bibliografia e fonti** p. 292

# Indice dei grafici e delle tabelle

## Capitolo 1

Tabella 1.1. <i>Tasso di alfabetizzazione della popolazione italiana con sei o più anni di età, per regioni, secondo il censimento del 1861 (%)</i>	p. 39
Tabella 1.2. <i>Tasso di analfabetismo della popolazione italiana con sei o più anni di età, per regioni ai censimenti del 1861 e del 1871 (%)</i>	p. 48
Tabella 1.3. <i>Tasso di alfabetismo nell'Italia nordoccidentale e nell'Italia meridionale tra la popolazione con più di 12 anni di età: 1861-1901 (%)</i>	p. 52
Tabella 1.4. <i>Proclamazione dell'obbligo nei comuni delle diverse regioni italiane nell'anno scolastico 1876-77</i>	p. 63
Tabella 1.5. <i>Spesa comunale per l'istruzione e numero di scuole per abitante nelle diverse regioni italiane</i>	p. 65
Tabella 1.6. <i>Tasso di analfabetismo della popolazione con sei o più anni, per regioni, al censimento del 1901 (%)</i>	p. 66

## Capitolo 2

Tabella 2.1. <i>Lavoro a domicilio femminile in rapporto all'occupazione del capofamiglia secondo il censimento toscano del 1841 (%)</i>	p. 72
Grafico 2.1. <i>Spesa corrente per l'istruzione pubblica nel comune di Prato: 1841 – 1856</i>	p. 83
Tabella 2.2. <i>Tasso di alfabetizzazione in città secondo alcune categorie socio – professionali: 1841 (%)</i>	p. 91
Grafico 2.2. <i>Tasso di alfabetizzazione per fasce d'età secondo il censimento del 1841(%)</i>	p. 94
Grafico 2.3. <i>Tasso di alfabetizzazione per fasce d'età, sesso e collocazione territoriale al censimento del 1841 (%)</i>	p. 95
Tabella 2.3. <i>Tasso di alfabetizzazione calcolato su base individuale e familiare per alcune categorie socio-professionali: Prato e Pisa, 1841 (%)</i>	p. 97
Tabella 2.4. <i>Tasso di alfabetizzazione calcolato su base individuale e su base familiare: città, campagna e intera comunità. Censimento del 1841 (%)</i>	p. 98
Tabella 2.5. <i>Alfabetizzazione dei capofamiglia e dell'intera popolazione per sesso: 1841 (%)</i>	p. 99
Grafico 2.4. <i>Tasso di alfabetizzazione degli individui secondo la loro appartenenza a famiglie di diversa dimensione, 1841 (%)</i>	p. 100
Tabella 2.6. <i>Età media degli individui secondo la dimensione familiare, 1841</i>	p. 101
Tabella 2.7. <i>Alfabetizzazione su base individuale e familiare, secondo la categoria socio – professionale (rispettivamente dell'individuo o del capofamiglia) in campagna, 1841 (%)</i>	p. 107
Tabella 2.8. <i>Alfabetizzazione per aree territoriali e per sesso, in campagna, 1841 (%)</i>	p. 108

### Capitolo 3

Grafico 3.1. <i>La spesa del comune di Prato per l'istruzione in lire correnti e in percentuale sulla spesa totale: 1861-1881</i>	p. 128
Grafico 3.2. <i>Spesa per l'istruzione elementare in percentuale sulla spesa totale effettiva, 1873</i>	p. 129
Tabella 3.1. <i>Iscritti alle scuole comunali nell'anno scolastico 1877-1878</i>	p. 136
Tabella 3.2. <i>Insegnanti per numero di abitanti, anno scolastico 1876-77</i>	p. 139
Tabella 3.3. <i>Variazioni nella frequenza degli alunni. Anno scolastico 1861-62</i>	p. 142
Tabella 3.4. <i>Confronto tra iscritti nel 1901-02 e frequentanti nel 1904</i>	p. 144
Tabella 3.5. <i>Scuole private maschili cittadine nel 1861</i>	p. 149
Tabella 3.6. <i>Esami finali dell'anno scolastico 1878-79</i>	p. 155
Tabella 3.7. <i>Confronto tra il tasso di promozione agli esami degli anni scolastici 1878-79 e 1881-82</i>	p. 158
Grafico 3.3. <i>Tasso di alfabetizzazione della popolazione di 6 o più anni nel 1841 e nel 1871 (%): città e campagna</i>	p. 159
Grafico 3.4. <i>Tassi di alfabetizzazione per fasce d'età e per sesso ai censimenti del 1841 e del 1871 (%)</i>	p. 160
Tabella 3.8. <i>Confronto tra i tassi di alfabetizzazione della popolazione sparsa e di quella agglomerata in campagna, per fasce d'età (%). Censimento del 1871</i>	p. 162

### Capitolo 4

Grafico 4.1. <i>La crescita della popolazione a Prato e in Toscana. Numeri indice: 1810 = 100</i>	p. 167
Tabella 4.1. <i>Distribuzione della popolazione per settore di attività, ai censimenti 1841, 1871 e 1901 (valori percentuali sul totale della popolazione per ciascun sesso)</i>	p. 168
Tabella 4.2. <i>Popolazione agraria. Raffronto tra il 1841 e il 1901</i>	p. 171
Grafico 4.2. <i>Spesa per l'istruzione in lire correnti e in percentuale sulla spesa comunale totale: 1861 – 1901</i>	p. 173
Tabella 4.3. <i>Iscritti alle scuole comunali cittadine e rurali: 1883 – 1899</i>	p. 174
Grafico 4.3. <i>Classificazione per età degli iscritti alle scuole elementari (%): 1883/84 – 1901/02</i>	p. 177
Tabella 4.4. <i>Classificazione per età degli iscritti alle scuole rurali (%): 1883/84 – 1901/02</i>	p. 179
Tabella 4.5. <i>Obbligati e iscritti di età compresa tra i 6 e i 9 anni: anno scolastico 1887-88</i>	p. 180
Tabella 4.6. <i>Tasso di alfabetizzazione dei figli (con 6 o più anni) in relazione al tasso di alfabetizzazione del capofamiglia, della madre e di entrambi i genitori (%). Censimento del 1911</i>	p. 209
Tabella 4.7. <i>Iscritti a scuola di età compresa tra i 6 e i 9 anni in percentuale sul totale degli obbligati: 1893/94 – 1899/1900</i>	p. 214

## Capitolo 5

Tabella 5.1. <i>Addetti al settore agrario (maschi sopra i 9 anni)</i>	p. 222
Tabella 5.2. <i>Popolazione del territorio comunale di Prato: città e contado</i>	p. 223
Grafico 5.1. <i>Spesa complessiva per l'istruzione e spesa per l'istruzione elementare tra il 1861 e il 1916, in lire costanti (1938 = 100)</i>	p. 224
Grafico 5.2. <i>Spesa per l'istruzione elementare in percentuale sulla spesa totale per l'istruzione: 1891-1913</i>	p. 225
Grafico 5.3. <i>Spesa per l'istruzione elementare in percentuale sulla spesa totale effettiva: 1891-1913</i>	p. 225
Grafico 5.4. <i>Iscritti alle scuole elementari: 1869 – 1913</i>	p. 228
Grafico 5.5. <i>Iscritti alle scuole elementari e spesa per l'istruzione primaria in lire costanti (1938 = 100): 1866 – 1913</i>	p. 236
Grafico 5.6. <i>Spesa per l'istruzione elementare in percentuale sulla spesa totale effettiva: 1873, 1881, 1909</i>	p. 237
Grafico 5.7. <i>Spesa pro-capite per l'istruzione elementare in lire correnti: 1873, 1881, 1909</i>	p. 237
Tabella 5.3. <i>Iscritti e promossi alle scuole elementari nell'anno scolastico 1906-07</i>	p. 246
Grafico 5.8. <i>Età degli iscritti in I, II e III elementare nell'anno scolastico 1910-11: alcune borgate</i>	p. 247
Grafico 5.9. <i>Età degli iscritti in prima elementare nell'anno scolastico 1910-11: alcune borgate</i>	p. 247
Grafico 5.10. <i>Relazione tra tipologia di partecipazione scolastica dei bambini e alfabetizzazione dei genitori / numero dei figli</i>	p. 253
Tabella 5.4. <i>Professioni dei padri degli alunni di alcune borgate: 1911</i>	p. 255
Grafico 5.11. <i>Spesa comunale pro-capite per l'istruzione elementare (1909) e tasso di analfabetismo (1911) nelle regioni italiane e a Prato</i>	p. 257
Tabella 5.5. <i>Tasso di alfabetizzazione di alcune categorie socio-professionali (uomini e donne), 1911 (%)</i>	p. 259
Grafico 5.12. <i>Distribuzione dell'alfabetizzazione secondo le fasce d'età ai censimenti del 1841, 1871 e 1911 (%)</i>	p. 260
Grafico 5.13. <i>Distribuzione dell'alfabetizzazione secondo le fasce d'età, il sesso e la collocazione territoriale nel 1911 (%)</i>	p. 261
Grafico 5.14. <i>Tassi di alfabetizzazione in città e campagna ai censimenti del 1841, del 1871 e del 1911 (%)</i>	p. 263
Tabella 5.6. <i>Tasso di alfabetizzazione calcolato su base individuale e su base familiare: 1841 e 1911 (%)</i>	p. 264
Grafico 5.15. <i>La “transizione demografica a Prato”: 1841 – 1916</i>	p. 267
Grafico 5.16. <i>Alfabetizzazione e mortalità: tassi di alfabetizzazione dei morti tra il 1913 e il 1938 e dei vivi nel 1938 per classi di età</i>	p. 268
Tabella 5.7. <i>Alfabetizzazione e mortalità: tassi di alfabetizzazione dei morti tra il 1913 e il 1938 e dei vivi nel 1938: 4 categorie occupazionali</i>	p. 268

## **Abbreviazioni**

ACS: Archivio centrale dello Stato

ACP: Archivio comunale di Prato

ASF: Archivio di Stato di Firenze

DSPN: Divisione delle Scuole Popolari e Normali

MPI: Ministero della Pubblica Istruzione

MAIC: Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio

SASP: Sezione dell'Archivio di Stato di Prato



## Introduzione.

La tesi si occupa dello sviluppo dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione a Prato tra il 1841 e il 1911, esaminando in particolare la dialettica tra domanda e offerta di istruzione.

E' opportuno fare una preliminare osservazione in merito al binomio scolarizzazione - alfabetizzazione, dal momento che taluni hanno messo in discussione che tra le due esista un rapporto necessariamente stretto<sup>1</sup>. In questo lavoro sono analizzate parallelamente giacché in Italia, come in gran parte dell'Europa meridionale, la crescita dei tassi di alfabetizzazione ha sostanzialmente seguito l'impianto della scuola pubblica nazionale, a differenza di ciò che è avvenuto in altri contesti, come per esempio in alcuni paesi dell'Europa centrale e settentrionale, dove le legislazioni scolastiche, ed in particolare quelle sull'obbligo, sono state attuate dopo che si era già verificata una significativa crescita nei livelli di alfabetizzazione. In Francia, per esempio, la legge sull'istruzione gratuita e obbligatoria venne introdotta solo nel 1882, quando l'analfabetismo riguardava ormai solo una minoranza della popolazione. Già nel 1872, infatti, risultavano analfabeti poco più del 27% dei maschi con più di 6 anni, e poco meno del 34% delle femmine<sup>2</sup>. In Germania alfabetizzazione e scolarizzazione procedettero parallelamente, ma con largo anticipo rispetto all'Europa meridionale, visto che i primi interventi legislativi a favore dell'istruzione risalgono all'inizio del XVIII secolo: l'obbligo all'istruzione primaria fu imposto in Prussia già nel 1717, e successivamente ribadito nel 1763 e nel 1794<sup>3</sup>. Negli anni immediatamente successivi all'unificazione tedesca il tasso di alfabetizzazione della popolazione si aggirava intorno all'85-90%<sup>4</sup>. In Svizzera, quando nel 1848 la Costituzione fissò il principio dell'obbligatorietà dell'istruzione elementare, oltre il 70% della popolazione era in grado di leggere e scrivere<sup>5</sup>. In Svezia, dove il fattore religioso era stato determinante nella diffusione precoce della scrittura e soprattutto della lettura tra la popolazione, il tasso di alfabetizzazione era vicino al 90% prima ancora che nascesse, nel 1842, una

---

<sup>1</sup> Cfr. Nuñez C.E., 1992, pp. 226-227 e De Fort E., 1995, pp. 27 e sgg.

<sup>2</sup> Furet F. e Ozouf J., 1977, p. 263.

<sup>3</sup> De Fort E., 1996, p. 22.

<sup>4</sup> Graff H.J., 1989, p. 63.

<sup>5</sup> Graff H.J., 1989, p. 92.

scuola pubblica gratuita<sup>6</sup>. In Inghilterra, la prima legge sull'istruzione primaria venne introdotta nel 1870 quando l'alfabetizzazione si era ormai universalmente diffusa grazie ad una fitta rete di scuole dirette da una varietà di istituzioni: religiose, caritative, comunali, private<sup>7</sup>.

Per questi paesi si è potuto, infatti, parlare di una domanda popolare di istruzione, che ha percorso l'offerta pubblica e che l'ha anzi stimolata, incidendo in maniera determinante sui tempi, i luoghi e i modi della scolarizzazione. Soprattutto Furet e Ozouf hanno sostenuto questa tesi per la Francia, dove la crescita dell'alfabetizzazione sarebbe stata la conseguenza di una domanda dal basso, nata da istituzioni extra-scolastiche, come la famiglia, che a loro volta avrebbero condizionato la nascita e la distribuzione delle scuole<sup>8</sup>.

Diversamente erano andate le cose nel sud dell'Europa, dove alla metà dell'800 l'analfabetismo interessava ancora oltre i tre quarti della popolazione: il 75% in Italia, il 73% in Spagna, l'88% in Portogallo<sup>9</sup>. In questi paesi la crescita dei tassi di alfabetizzazione seguì temporalmente l'introduzione di misure legislative atte a promuovere la scuola pubblica primaria e la scolarizzazione infantile. Per la verità la crescita dei tassi di alfabetizzazione risultò anzi fortemente ritardata rispetto all'introduzione di quelle misure. In Italia per esempio, nel 1911, cioè 50 anni dopo l'estensione almeno a parte del territorio nazionale della legge Casati, che prevedeva l'obbligo per i primi due anni di scuola elementare, e 34 anni dopo l'introduzione della legge Coppino, che estendeva l'obbligo a tutto il territorio nazionale, il tasso di analfabetismo si aggirava ancora intorno al 38% della popolazione con più di 6 anni.<sup>10</sup>

Il fallimento delle politiche pubbliche nell'ottenere una rapida crescita della scolarizzazione e una altrettanto rapida riduzione dell'analfabetismo ha dato luogo ad interpretazioni opposte e simmetriche rispetto a quelle sopra esposte per i paesi dell'Europa centrale e settentrionale. Questo fallimento sarebbe da attribuire alle

---

<sup>6</sup> Johansson E., 1981 e Graff H.J., 1989, p. 92.

<sup>7</sup> Graff H.J., 1989, pp.111 e sgg.; West E.G., 1975; Stephens W.B., 1990. La stessa cosa è stata verificata per gli Stati Uniti da Landes W. e Solmon L., 1972 e da Soltow L. e Stevens E., 1977, i quali hanno dimostrato il limitato impatto delle Public Common Schools e delle leggi che rendevano obbligatoria l'istruzione primaria in alcuni stati, a partire dal 1870, sui livelli di alfabetizzazione della popolazione americana, per altro già molto elevati.

<sup>8</sup> Furet F. e Ozouf J., 1977, p. 117.

<sup>9</sup> Secondo i dati elaborati da Zamagni V., 1993 per l'Italia, da Nuñez C.E, 1990 per la Spagna, e da Reis J. 1993, per il Portogallo.

<sup>10</sup> Zamagni V., 1993.

resistenze di una società arretrata e recalcitrante rispetto alle iniziative delle autorità centrali, vissute come una sorta di colonizzazione culturale a tappe forzate. Così si esprimevano per esempio due uomini politici, direttamente coinvolti nella costruzione del sistema scolastico nazionale, Pasquale Villari e Aristide Gabelli, in riferimento alla scuola elementare italiana:

“Imposta, anziché nata, e imposta dalla rivoluzione in nome di bisogni civili che non tutti riconoscono, né tutti sentono [essa ] porta i segni di una specie di costringimento con cui venne al mondo”<sup>11</sup>.

Il progetto di educazione popolare dei primi governi unitari, sarebbe stato troppo all'avanguardia rispetto all'arretratezza della società italiana, stretta tra un'ignoranza profonda e una povertà abissale, che rendeva tra l'altro necessario l'apporto del lavoro dei bambini alle dissestate finanze familiari. Lo Stato italiano si sarebbe così trovato a remare contro enormi ostacoli materiali (le resistenze economiche dei ceti contadini e la povertà di molti comuni), oltre a quelli ideologici (l'opposizione della Chiesa cattolica ad un progetto di istruzione popolare fondata su principi di educazione laica)<sup>12</sup>.

“Le ambizioni della legge Casati di bruciare le tappe mandando a scuola tutti i fanciulli da sei a dodici anni e quelle più modeste della legge Coppino, che limitava la frequenza dai sei ai dieci anni, si infransero contro l'arretratezza dell'economia, la povertà di famiglie e comuni, l'indifferenza dei genitori, l'avversione di una parte del clero nei confronti della scuola pubblica, l'ostilità di una frazione non secondaria della classe dirigente”<sup>13</sup>.

Tale rappresentazione valeva soprattutto per le regioni meridionali, le più povere e arretrate, dove i tassi di analfabetismo nel 1911 erano assai più elevati rispetto alla media nazionale: del 58% in Sicilia e Sardegna, del 59% in Puglia, e addirittura del 65% in Basilicata e del 70% in Calabria. Ma anche nelle regioni del Centro Italia, benché la situazione fosse meno drammatica che al Sud, i tassi di analfabetismo erano comunque elevati dopo mezzo secolo dalle prime riforme scolastiche: del 49% in Umbria, del 51% nelle Marche, del 33% nel Lazio e in Emilia Romagna, del 37% in Toscana. Solo nelle

---

<sup>11</sup> Villari P. e Gabelli A., *Sul riordinamento dell'istruzione elementare*, in Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, XIV, 1888, parte III, pp. 85-118, citato in De Fort E., 1996, p. 9.

<sup>12</sup> Cfr. Cives G., 1990, p. 65 e De Fort E., 1996, p. 88.

<sup>13</sup> Vigo G., 1993, p. 57.

regioni del Nord la scolarizzazione aveva ottenuto risultati migliori, con tassi di analfabetismo che erano inferiori al 20% in Piemonte, in Lombardia e in Liguria<sup>14</sup>.

Se questa situazione fosse il risultato delle resistenze di una società troppo arretrata per recepire l'importanza dell'istruzione, o se vi fossero anche altri problemi, lo può stabilire un'analisi dei tre attori coinvolti nel processo di scolarizzazione-alfabetizzazione: lo stato, i comuni, la popolazione.

Che i problemi cominciassero in realtà proprio dal centro è un fatto che molti studi hanno già messo in rilievo<sup>15</sup>. Se la scuola elementare doveva essere, nelle intenzioni dei governi post-unitari, un importantissimo strumento di formazione dei nuovi cittadini italiani (a partire dalla conoscenza dell'alfabeto e dalla diffusione della lingua italiana fino ad arrivare all'assimilazione dei principi etici e civili su cui si fondava il nuovo Stato emerso dalle lotte risorgimentali), nei fatti essa si presentava come l'ancella dell'intero sistema scolastico italiano. La legge Casati, nata come legge di riforma scolastica del Regno di Sardegna e poi estesa a gran parte della penisola italiana, rivelava chiaramente la centralità dell'istruzione universitaria, di cui lo stato si assumeva interamente gli oneri finanziari, e di quella secondaria classica, come canali di formazione della futura classe dirigente italiana, mentre delegava ai comuni, enti già di per sé finanziariamente poco floridi e per di più gravati dalle stesse politiche finanziarie dei governi della Destra volte al risanamento del bilancio statale<sup>16</sup>, la costruzione, la gestione e il finanziamento dell'intero sistema scolastico elementare.

La costruzione della scuola nazionale primaria in Italia risultava caratterizzata da un'apparente centralizzazione, fondata di fatto solo sull'uniformità didattica con la quale si tentavano di diffondere i valori civici ed etici del nuovo Stato (anche contro istituzioni alternative in fatto educativo, come la Chiesa), e da una gestione reale delle risorse, e quindi della diffusione e della qualità dell'istruzione primaria, lasciata nelle mani dei comuni, che si muovevano in questo ambito secondo le loro scarse disponibilità finanziarie o secondo motivazioni di altro genere, tra cui non erano escluse quelle di mero prestigio o lustro. Da questa contraddizione emerge quella che alcuni

---

<sup>14</sup> I dati sono presi da Zamagni V., 1993.

<sup>15</sup> Per esempio Ferrari F., 1979, Cives G., 1990, De Fort E., 1995 e 1996.

<sup>16</sup> Cfr. Volpi F., 1962 e Ferrari F., 1979.

hanno chiamato “la centralità ideologica e la marginalità effettiva”<sup>17</sup> della scuola elementare.

Tutto ciò dette luogo ad una grande varietà di risposte a livello regionale e locale<sup>18</sup>, rispetto alle domande e alle pressioni che venivano dal centro. Per altro queste pressioni furono, nel complesso, esercitate sempre con molta cautela, dal momento che da un lato il risanamento del bilancio dello stato negli anni del governo della Destra fu realizzato gravando non poco proprio sulle finanze locali (sia per effetto dell’avocazione da parte dell’erario di cespiti e tributi prima spettanti a comuni e province, sia a causa delle nuove spese imposte a questi ultimi) e che, dall’altro, all’aumento degli obblighi in termini di spesa non sempre corrispondeva un aumento delle capacità di entrata degli enti locali: “diversamente le contraddizioni radicate nel sistema sarebbero state evidenziate con tale insostenibile drammaticità da proporre drasticamente alternative radicali all’assetto esistente”<sup>19</sup>.

Proprio per l’ampio ventaglio delle risposte che a livello locale vennero date rispetto al progetto centrale, un’analisi sistematica degli altri due attori della costruzione del sistema scolastico elementare, comuni e popolazione, richiede un’opportuna restrizione del campo di indagine, e l’esame di situazioni locali. Tale restrizione contiene in sé “l’ossimorico” svantaggio di essere poco rappresentativa del quadro generale, in ragione delle sue molteplici e variegata sfumature, svantaggio che, per inciso, sarebbe in parte colmato se questo studio particolare potesse essere confrontato con analoghe ricerche, che invece sono, per il caso italiano, ancora assai poco numerose. E tuttavia questo tipo di indagine locale offre l’evidente punto a favore di osservare nel concreto le dinamiche delle relazioni tra gli attori del processo di alfabetizzazione e di scolarizzazione, che fino ad ora sono state spesso fotografate da un unico punto di vista: quello delle istituzioni centrali, del governo, dello stato.

Nello specifico, poi, il caso di Prato offre ragioni di notevole interesse, non solo per essere una città che ha attratto l’attenzione di numerosi studiosi dei più vari ambiti disciplinari per le caratteristiche del suo sviluppo sociale ed economico che la colloca

---

<sup>17</sup> Cambi F., 1990, p. 370.

<sup>18</sup> Vera Zamagni ha per esempio parlato della “dimensione profondamente locale dell’offerta di istruzione in Italia”, Zamagni V., 1993, p. 50.

<sup>19</sup> Ferrari F., 1979, p.51.

tra gli esempi più rappresentativi di quell'area geografica che va sotto il nome di "Terza Italia"<sup>20</sup>; ma anche, e soprattutto, per motivi direttamente connessi al campo di indagine di questa tesi, l'istruzione, rispetto al quale la città toscana si offre come un caso di "offerta debole".

In primo luogo per le resistenze che l'intera classe dirigente toscana oppose al disegno centralizzatore nel campo dell'istruzione che il nuovo governo italiano dimostrava di voler attuare<sup>21</sup>. Se le istituzioni centrali funzionavano male nel gestire e nel promuovere la diffusione delle scuole sull'intero territorio nazionale, in Toscana le cose andarono ancora peggio, visto che in questa regione la legge Casati non venne recepita dal governo provvisorio toscano e, fino alla legge Coppino del 1877, l'istruzione fu regolata dalla legge Ricasoli - Ridolfi del 1860, che disattendeva il modello casatiano in alcuni dei suoi punti fondamentali: l'obbligo, la gratuità dell'istruzione, la determinazione delle funzioni dei comuni.

In secondo luogo per il fatto che le specifiche resistenze del comune di Prato a quel disegno, frequentemente rilevate e criticate dalle autorità centrali, non potevano essere attribuite alla sua povertà, come avveniva nei casi dei comuni meridionali, spesso citati quali esempi degli ostacoli materiali che la diffusione dell'istruzione incontrava sul territorio italiano, essendo Prato uno dei comuni più floridi dell'intera penisola.

In terzo luogo per essere Prato conosciuta come città in cui il disinteresse verso la cultura e l'istruzione era pari alla dedizione, profonda e quasi esclusiva, al lavoro, ai traffici e ai guadagni<sup>22</sup>.

Ed è proprio in un tale contesto, caratterizzato dalla marginalità dell'istruzione nella politica delle amministrazioni municipali, che risulta centrale l'analisi di quanto e di come i comportamenti scolastici della popolazione abbiano inciso sullo sviluppo della scolarità. E' obiettivo di questa tesi dimostrare che la partecipazione scolastica dei cittadini pratesi, la quale, data la costante assenza di coercitività, avveniva sulla base di una scelta volontaria, influenzò il ritmo della crescita del sistema scolastico pratese, determinandone l'espansione specialmente tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX, a fronte di un'offerta pubblica costretta ad inseguire, con l'istituzione di nuove scuole e con l'assunzione di nuovo personale insegnante, il continuo incremento degli iscritti.

---

<sup>20</sup> Bagnasco A., 1977.

<sup>21</sup> Cfr. Raicich M., 1981, p. 32 e De Fort E., 1996, p. 69 e sgg.

<sup>22</sup> Cfr. Turi G., 1988.

Volendo schematizzare i tratti dominanti della dialettica tra offerta pubblica e domanda privata a Prato nel periodo considerato, si può asserire che la prima giocò un ruolo fondamentale nel rimuovere, attraverso la gratuità, un ostacolo di non poco conto nell'accesso della popolazione alla scuola, ossia i costi diretti dell'istruzione. Per il resto le istituzioni cittadine fallirono ampiamente nel compito che era stato loro affidato dalle autorità centrali, ovvero quello di creare una dotazione scolastica adeguata a ricevere tutti i potenziali studenti, e, a partire dall'introduzione dell'obbligo scolastico alla fine degli anni '80 del 1800, di costringere gli evasori della legge ad andare a scuola. L'ampio coinvolgimento nel processo educativo della popolazione in età scolare raggiunto all'inizio del 1900, fu dunque il risultato di un movimento autonomo della società, cioè non costretto dalle autorità comunali, bensì frutto di una volontà popolare di istruirsi, ed in particolare di imparare a leggere e a scrivere, che ebbe essa stessa come effetto quello di accrescere la dotazione scolastica della comunità.

L'assenza di coercitività e di controlli sulle forme della partecipazione scolastica permisero altresì che essa si esprimesse, per tutto il periodo preso in esame da questo lavoro, secondo tempi e modi (iscrizioni tardive, saltuarietà della frequenza) che incrinavano il regolare svolgimento delle lezioni e ostacolavano la realizzazione di una scolarizzazione ordinata secondo i canoni della scuola istituzionalizzata. Si trattava di aspetti della scolarità popolare connaturati ad una concezione ed ad una prassi dell'educazione infantile che non avevano ancora assorbito e metabolizzato l'idea della scuola come luogo deputato, secondo criteri e ritmi stabiliti dalla legge e universalmente condivisi, alla formazione dei bambini. Nell'esistenza di questi ultimi continuavano ad avere uno spazio non piccolo i ruoli loro destinati nell'ambito della vita e dell'economia familiare, ed *in primis* il lavoro.

Tuttavia, è il caso di anticipare subito che il lavoro minorile non agì come una mera e radicale alternativa rispetto alla scuola, soprattutto per il fatto che le maglie larghissime, per non dire la totale assenza, dei controlli comunali, se da un lato impedivano di "catturare" gli evasori parziali o totali, rendevano di fatto possibile conciliare scuola e lavoro, proprio attraverso quella forma di frequenza scolastica irregolare e saltuaria cui si è accennato, che, se incideva in modo pesantemente negativo sulle possibilità di apprendimento degli alunni, rendeva tuttavia possibile un coinvolgimento almeno parziale dei bambini nella vita scolastica. I dati sull'età dell'ingresso a scuola,

particolarmente ritardato nell'area pratese, lasciano anzi supporre che il lavoro possa aver inciso sulla scolarità in modo addirittura positivo, data la consistenza, ancora alla fine dell'800, del numero di ragazzi che, oramai prosciolti da ogni obbligo, erano iscritti a scuola all'età di 10, 11, 12 anni e più, quando cioè comunemente entravano nel mondo del lavoro adulto.

Il periodo preso in esame parte dagli ultimi anni del regime granducale, quando la quasi totale assenza di scuole primarie pubbliche si rifletteva in un analfabetismo pressoché universale, pari circa all'80% della popolazione con più di 6 anni, fino ad arrivare ai primi del 1900, quando invece in città si contavano ormai circa 80 scuole elementari e il tasso di analfabetismo era sceso al 34%. L'indagine si chiude, in particolare, con il 1911, anno in cui la legge Daneo – Credaro stabiliva l'avocazione da parte dello stato dell'amministrazione delle scuole elementari, in seguito al riconoscimento del fallimento della politica scolastica del Regno d'Italia, soprattutto per ciò che concerneva l'anello debole della catena, ovvero l'inaffidabilità dei comuni nel promuovere la scolarizzazione e l'alfabetizzazione, emersa definitivamente con la grande inchiesta di Corradini del 1907. Per tutto il periodo considerato, dunque, è il comune l'ente istituzionale preposto alla diffusione e alla gestione delle scuole, dal momento che anche in periodo granducale l'istruzione primaria era affidata ai comuni.

I punti su cui, nel corso dell'analisi, verrà focalizzata l'attenzione saranno i seguenti:

**1. La politica scolastica del comune**, esaminata principalmente attraverso i resoconti delle sedute del consiglio comunale; i carteggi ufficiali delle autorità locali preposte alla pubblica istruzione (i direttori delle scuole comunali, in primo luogo, i sindaci, gli assessori) con le autorità centrali (prefetti, regi ispettori scolastici, provveditori) e con i cittadini (maestri, genitori di studenti); i bilanci comunali, in particolare per ciò che concerne la spesa per l'istruzione. E' opportuno precisare preliminarmente che questo genere di fonti ha consentito di far emergere soprattutto la dimensione dell'impegno che le diverse amministrazioni municipali profusero nell'istruzione primaria, in termini di risorse ad essa devolute e di dotazione scolastica (numero di scuole ed insegnanti) effettivamente offerta ai cittadini. Ed è un comune, quello di Prato che, a parte la vivacità dimostrata nel periodo della "rivoluzione nazionale", quando con anticipo sull'introduzione della legge toscana sull'istruzione si



attivò per il riordinamento dell'istruzione primaria provvedendo all'istituzione di scuole comunali maschili nel contado, dimostrò per il resto una quasi totale assenza di progettualità politica nei confronti dell'istruzione elementare, che non fosse strettamente collegata a motivazioni di contenimento delle spese. Solo all'inizio del 1900, con l'esperienza delle prime giunte popolari e sull'onda di una notevole crescita delle iscrizioni, la politica scolastica risultò meno angustiata dai vincoli di bilancio e più disposta ad offrire servizi scolastici più consoni, per quantità e qualità, ad una domanda in espansione. Nel quarantennio successivo all'unificazione italiana, invece, con una continuità che resisteva al vorticoso succedersi di giunte dai colori politici più vari e sfumati, la politica scolastica del comune fu improntata alla tenace volontà di contenimento delle pressioni che venivano dall'alto (le autorità centrali: provveditori, prefetti, ministri) e dal basso (la popolazione).

Ciò che con il tipo di materiale documentario appena menzionato non è stato possibile indagare ed approfondire a sufficienza, sono le reali motivazioni che soggiacevano a questa politica scolastica, che accomunava le giunte dei più svariati colori politici. Si tratta di un limite connesso ai confini materiali e temporali che qualsiasi lavoro individuale comporta, e che è certamente degno di essere superato, accedendo ad altri generi di fonti, in un'eventuale futura ricerca.

**2. La domanda popolare di istruzione,** di cui erano espressioni esplicite le numerose petizioni che furono inviate alle autorità cittadine per sollecitare l'istituzione di scuole comunali nelle diverse aree del territorio pratese. Per altro la diffusione di un desiderio di istruirsi, di imparare a leggere e a scrivere, la cui dimensione non raramente oltrepassava le capacità recettive del sistema scolastico pratese, era testimoniata dai fenomeni di sovraffollamento delle aule scolastiche, che si manifestarono per lo più in due periodi distinti: all'inizio degli anni '60, all'indomani della riforma scolastica attuata dal comune sulla scorta della legge toscana del 1860, e poi nuovamente negli ultimi decenni del 1800, in particolare a partire dalla metà degli anni '80; da allora fino alla metà degli anni '10 del secolo successivo le iscrizioni scolastiche crebbero in modo esponenziale, creando non pochi problemi di contenimento degli alunni in strutture che non venivano adeguate altrettanto velocemente all'incremento degli studenti. Si trattò in effetti del periodo di svolta, di crescita decisiva della scuola elementare pratese, del passaggio da un sistema educativo elitario, o comunque in grado di coinvolgere una

minoranza di individui, ad una scolarizzazione di massa, che escludeva ormai soltanto fasce marginali della popolazione. Il ventennio che va dalla metà degli anni '60 alla metà degli anni '80 del XIX fu invece caratterizzato da una crescita lenta delle iscrizioni scolastiche e, parallelamente, da un modesto impegno comunale in termini di spesa per l'istruzione, nuove scuole, nuovi insegnanti.

**3. Le caratteristiche della vita scolastica**, che fu segnata costantemente da un'estrema povertà dei mezzi, come le relazioni dei direttori scolastici e degli ispettori ministeriali testimoniano, insieme ai reclami degli insegnanti e alle richieste o alle proteste dei cittadini: le condizioni disagiate delle aule (troppo fredde d'inverno e asfissianti d'estate), la loro sporcizia, i muri cadenti, i cattivi odori emananti dalla scarsa igiene dei fanciulli e degli stessi locali scolastici, comprese le latrine spesso non funzionanti; le frequenti chiusure delle scuole per epidemie di influenza, tosse "cavallina" o rogna, o per le malattie degli insegnanti; la mancanza di banchi e sedie e i bambini costretti a decine a seguire le lezioni in piedi; gli scolari utilizzati come piccoli servitori dagli insegnanti per le loro faccende private; le scuole che si riempivano e si svuotavano secondo le stagioni e le attività svolte dai bambini fuori dalle mura scolastiche; le classi piene di alunni delle età più varie, non solo per via delle scuole uniche pluriclassi del contado, ma anche per il frequente fenomeno delle iscrizioni tardive; le maestre costrette ad insegnare l'intreccio della paglia, pena lo svuotamento delle scuole... Tutti questi aspetti non costituiscono tanto la coloritura del quadro storico in un lavoro, come quello presente, caratterizzato dalla frequente utilizzazione di statistiche che spesso rendono un'immagine stilizzata o schematica del passato, quanto piuttosto la testimonianza di una realtà scolastica lontanissima dall'assumere, ancora all'inizio del 1900, quei tratti di regolarità e di ordine con i quali era stata disegnata sulla carta dalla legislazione e dai regolamenti statuali, fin dall'esordio del nuovo Stato unitario.

**4. La diffusione dell'alfabetizzazione**, analizzata attraverso alcune fonti censuarie, ed in particolare il censimento toscano del 1841, il censimento italiano del 1871 e quello del 1911. L'acquisizione delle capacità di leggere, scrivere e far di conto, costituiva uno dei principali effetti della scolarità, benché la scuola, specialmente nei primi decenni del periodo qui considerato, non fosse l'unico canale di apprendimento dell'alfabeto, come si metterà in luce soprattutto nei capitoli 2 e 3. L'analisi delle tre

rilevazioni censuarie consente di cogliere la distribuzione dell'alfabetizzazione in relazione ad alcune variabili sociali, economiche, demografiche e geografiche, quali la categoria socio-professionale, l'età, la dimensione familiare, il sesso, la collocazione territoriale degli individui, ovvero di agganciare le dinamiche della diffusione dell'istruzione alle trasformazioni sociali che segnarono la comunità pratese nel corso di oltre mezzo secolo.

Si tratta invero di un punto centrale nell'ambito di questo studio. L'analisi dei censimenti del 1841 e del 1871, per esempio, ha permesso di osservare la crescita della scolarità sulla base del tessuto educativo che caratterizzava la società pratese prima dell'intervento delle autorità pubbliche in materia scolastica. La scuola pubblica si inseriva all'interno di una realtà in cui l'istruzione, pochissimo diffusa, era distribuita secondo una serie di gerarchie, alcune delle quali sono già emerse in numerose ricerche sull'alfabetizzazione (si veda a questo proposito il capitolo 1): quella sociale, per la quale le classi elevate erano più istruite di quelle popolari; quella sessuale, che favoriva gli uomini rispetto alle donne; quella territoriale, che confinava entro le mura delle città il maggior numero di alfabeti. Altre gerarchie verranno specificamente messe in luce da questo lavoro, ed in modo particolare quella generazionale, per la quale gli adulti erano largamente favoriti nell'accesso all'alfabeto rispetto ai bambini, che ne rimanevano quasi completamente esclusi. Tale gerarchia ne sottintendeva un'altra, all'interno delle famiglie, la quale non solo escludeva i figli dalla conoscenza e dall'uso della parola scritta, almeno fino a quando non avessero raggiunto l'età di 16-20 anni, ma destinava prevalentemente, quando non esclusivamente, al capofamiglia il compito di essere dotto di lettura e scrittura, all'interno di una divisione di ruoli che, in una società prevalentemente analfabeta, si fondava sul valore e sulla dimensione sociale e sovraindividuale dell'uso dell'alfabeto.

La scuola pubblica, che cominciò a diffondersi sul territorio pratese a partire dalla riforma scolastica comunale del 1860, e che era indirizzata ai bambini di età superiore ai 6 anni, contribuì a modificare questo stato di cose, non tanto in forza di regole o di obblighi che, come si è più volte ripetuto, non vennero mai osservati; quanto perché, rompendo l'ostacolo del costo diretto, essa andava ad incontrare bisogni ed esigenze che lentamente emergevano dalla società stessa, per i mutamenti economici, demografici e

politici che la interessavano. L'analisi del censimento del 1911 mette in luce questo tipo di trasformazioni: i ragazzi adolescenti erano diventati i più istruiti, si era compiuta la rottura della gerarchia sessuale e l'attenuazione di quella territoriale; e quindi, benché l'alfabetizzazione risultasse ancora diffusa secondo una scala sociale, che tra l'altro evidenziava la connessione tra la cultura scritta e le figure socioprofessionali tipiche, trainanti dello sviluppo economico pratese, essa aveva cominciato a permeare, attraverso i più giovani, tutti gli strati della società. I dati del censimento 1911 evidenziano inoltre come, in un contesto istituzionale debole, incapace di far rispettare le norme che avrebbero dovuto regolare la scolarità, quest'ultima, insieme all'alfabetizzazione, dipendeva ancora da alcune caratteristiche familiari: figli di genitori alfabeti, per esempio, avevano a loro volta maggiori probabilità di imparare a leggere e scrivere, nonché di seguire un percorso scolastico più ordinato (per esempio andando a scuola all'età prevista dalla legge).

Questo dato si intrecciava a quello che vedeva genitori istruiti fare meno figli, suggerendo che uno degli aspetti più rilevanti di quella profonda trasformazione tipica delle società in via di sviluppo che va sotto il nome di "transizione demografica", ovvero il calo della natalità, fosse connesso con la diffusione dell'istruzione, secondo una relazione di cui rimane difficile stabilire la direzione del nesso causale, apparendo esso piuttosto bidirezionale: genitori istruiti facevano meno figli; questi ultimi, a loro volta, andavano più probabilmente a scuola con regolarità se avevano un numero minore tra fratelli e sorelle, all'interno di un contesto istituzionale flessibile che, non essendo ancora in grado di costringere ogni singolo individuo ad una frequenza scolastica costante, consentiva che all'interno delle famiglie si operassero delle selezioni in ambito educativo. D'altronde, il legame tra istruzione e transizione demografica è testimoniato anche dai dati che associano a coloro che vivevano più a lungo un maggior grado di alfabetizzazione.

Cosicché, se per un verso la diffusione di quest'ultima era legata allo sviluppo di una scolarizzazione il cui ritmo di crescita dipendeva dai livelli dell'offerta pubblica e della partecipazione popolare, per l'altro essa risultava profondamente intrecciata ai mutamenti sociali, demografici, economici, che scandiscono il passaggio da una società agricola "tradizionale" ad una industriale "moderna". Passaggio che Prato attraversò nell'arco del periodo considerato da questo lavoro.

I vari aspetti della ricerca che sono stati ora sintetizzati, verranno illustrati in 5 capitoli. Il primo costituisce una sorta di premessa teorico - storiografica, in cui verrà passata sinteticamente in rassegna la letteratura europea sul tema trattato dalla tesi, con una particolare attenzione ai nodi tematici che verranno analizzati nei capitoli successivi. Ci si soffermerà anche sui caratteri che la storiografia italiana ha assunto in merito nell'ultimo mezzo secolo, passando così ad illustrare la collocazione che il presente lavoro intende assumere nell'ambito degli studi italiani sulla storia dell'istruzione.

Nel secondo capitolo si esaminerà il caso di Prato, partendo da una presentazione delle sue caratteristiche geografiche, demografiche ed economiche durante gli ultimi anni del periodo granducale. Si passerà poi ad analizzare lo stato dell'istruzione popolare, soffermandoci sulla politica educativa delle autorità e delle classi dirigenti pre-unitarie, sulla dimensione della dotazione e della partecipazione scolastica, e infine sulla distribuzione dell'alfabetizzazione nella società pratese alla vigilia dell'unificazione.

Il terzo capitolo tratterà dell'avvio e del funzionamento del sistema scolastico pratese pubblico nei primi due decenni successivi all'Unità, all'indomani della riforma scolastica attuata dal comune. Ci si soffermerà sulla politica scolastica delle amministrazioni municipali negli anni '60 e '70, con una speciale attenzione al caso delle scuole femminili che risultarono in quegli anni fortemente trascurate, e sulle forme in cui la popolazione entrava in contatto con la scuola. Si esamineranno alla fine i risultati dei primi anni di vita del sistema scolastico pubblico in termini di successo agli esami e diffusione dell'alfabetizzazione.

Nel quarto capitolo si prenderanno in esame la politica educativa comunale, la vita materiale nelle scuole pratesi e le caratteristiche della partecipazione scolastica della popolazione negli ultimi due decenni del secolo, quando, sull'onda di una consistente crescita delle iscrizioni scolastiche, si realizzò una sostanziale espansione del sistema scolastico pratese. Si individueranno le forme attraverso cui la popolazione esprimeva la propria volontà di ricevere qualche forma di istruzione, e se ne metteranno in luce alcuni possibili motivi, pur sottolineando che il coinvolgimento di un numero sempre più ampio di individui nella vita scolastica non coincideva con la realizzazione di una

scolarità ordinata secondo i canoni istituzionali. I comportamenti irregolari continuavano ad incidere fortemente sull'andamento delle lezioni: frequenza saltuaria, iscrizioni tardive. Quanto a queste ultime se analizzeranno in particolare le connessioni con il fenomeno del lavoro minorile.

Nel quinto ed ultimo capitolo si sintetizzerà la politica scolastica delle giunte municipali di inizio secolo e si individueranno i motivi per cui, nonostante l'ampliamento dell'impegno comunale nell'istruzione primaria, il comune di Prato perse l'amministrazione delle proprie scuole elementari. Dopo aver descritto alcuni aspetti del funzionamento del sistema scolastico pratese nel primo decennio del 1900, ed averne riassunto i tratti principali e l'evoluzione di lungo periodo, si passerà, in conclusione, ad analizzare la distribuzione dell'alfabetizzazione tra la popolazione, sottolineando come essa fosse cambiata rispetto a 70 anni prima e evidenziandone le connessioni con le trasformazioni sociali, economiche e demografiche della comunità pratese.

Infine saranno esposte le conclusioni della tesi.

Nell'Appendice verrà poi presentata una sintetica descrizione delle fonti e dei metodi usati nell'elaborazione dei dati.

## **Capitolo 1. Alfabetizzazione e istruzione elementare: un excursus storico e storiografico tra l'Europa, l'Italia e la Toscana.**

***Sommario.** Questo capitolo costituisce una premessa teorica e storiografica al tema trattato dalla tesi (il ruolo giocato dalla domanda e dall'offerta di istruzione nel processo di alfabetizzazione e scolarizzazione della comunità pratese tra la metà dell'800 e l'inizio del '900). Nelle prime due parti del capitolo viene presentata una rassegna della letteratura europea sull'argomento: come siano stati letti i ruoli dei principali attori del processo e quali siano le sue caratteristiche "strutturali". La riflessione sull'importanza della dimensione locale nello studio di questo fenomeno, condotta alla fine della seconda parte, si connette alla presentazione del caso italiano nella terza. Dapprima ci si sofferma sul progressivo intervento dello stato in ambito educativo e successivamente sulla risposta della popolazione. Si mette in evidenza come questo argomento sia stato insufficientemente trattato dalla storiografia italiana, e se ne individuano alcuni motivi. Si passa infine ad introdurre il caso toscano e a giustificarne la scelta, come premessa alla trattazione dell'ancora più specifico caso pratese.*

### **1. Gli attori del processo di alfabetizzazione e scolarizzazione: le chiese, gli stati, la popolazione.**

#### ***Le chiese e gli stati***

Uno storico inglese ha recentemente descritto lo sviluppo dell'alfabetizzazione e della cultura scritta in Europa come un processo che, al pari dell'industrializzazione e della cosiddetta transizione demografica, costringe lo storico ad usare il linguaggio del progresso, per non dire della vittoria:

“Any engagement with the literacy statistics forces upon the modern observer the language of progress. ... There are variations in the gradient of improvement, but no doubt about its direction. A common destination is apparent, with the arrival merely a matter of timing. Countries lag behind their rivals and then catch up, and within them groups defined by occupation, gender, age, religion or spatial location display gaps in performance which close as the years pass. What gives history of literacy in modern Europe its outward identity is the sense of imminent victory. A journey with distant origins is everywhere reaching its conclusion. Sooner or later the figure at the foot of each column of figures approaches 100 per cent”<sup>1</sup>.

Il “viaggio” cominciò pressappoco tra il XVI e il XVII secolo e si concluse circa alla metà del XX secolo, quando ormai tutta l'Europa, da Dublino ad Atene e da Siviglia a

---

<sup>1</sup> Vincent D., 2000, p. 7.

Mosca, poteva dirsi alfabetizzata. Gli storici si sono a lungo interrogati sulle cause e sulle spiegazioni di questo processo, e ciò che sempre più emerge dalla letteratura dell'ultimo mezzo secolo è la complessità del processo di alfabetizzazione, dal momento che coinvolge un numero elevatissimo di fattori: da quelli politico – istituzionali, a quelli sociali, a quelli economici, a quelli culturali. Basta osservare la provenienza degli studiosi che si sono occupati dell'argomento: dai pedagoghi agli economisti, ai sociologi, ai demografi, agli antropologi, ai paleontologi, oltretutto gli storici delle più diverse aree disciplinari. Un primo motivo di complessità deriva dal fatto che la storia dell'alfabetizzazione è strettamente intrecciata a quella dell'istruzione primaria e della scuola, benché non coincida con essa e, come ha osservato Marie-Madeleine Compère, la stessa storia dell'educazione non è un oggetto uniforme: "Cette apparente identité est largement illusoire. La diversité des origines disciplinaires des chercheurs, le caractère vaste et flou des domaines que recouvre ce champ d'études entraînent au contraire une grande hétérogénéité dans la production, tant du point de vue des sujets ou des thèmes traités que des méthodes"<sup>2</sup>.

La storia dell'alfabetizzazione coinvolge in effetti la storia di quelle istituzioni, come lo stato e la chiesa, che in vari modi e con tempi diversi a livello europeo, intervennero per attivare, regolare, contenere, indirizzare il processo di introduzione nella cultura scritta di strati sempre più larghi della popolazione, attraverso la costruzione dell'istituzione scuola. Questa stessa storia può essere scritta secondo diverse sfumature: dalla storia delle idee che, partendo dalle diverse riforme religiose e dal pensiero illuministico, hanno portato gli stati e le chiese ad occuparsi sempre più incisivamente del problema dell'istruzione del popolo, alla storia dei dibattiti politici che hanno accompagnato la costruzione dei diversi sistemi scolastici nazionali, alla storia del funzionamento delle istituzioni scolastiche, a livello centrale o locale.

Una recente letteratura ha sottolineato il ruolo ambiguo di queste due istituzioni nella diffusione dell'alfabetizzazione<sup>3</sup>. Le chiese si sono senza dubbio mosse con grande anticipo rispetto agli stati su questo terreno. La percezione dell'importanza della diffusione della cultura scritta per controllare e governare lo spirito religioso dei fedeli, ha coinvolto sia le chiese protestanti sia quella cattolica più o meno a partire dal XVI

---

<sup>2</sup> Compère M.M., 1995, p. 53.

<sup>3</sup> Si vedano per esempio Chartier R., 1989; Lyons M., 1997; De Fort E., 1996; Reeder L., 1998; Vincent D., 2000.



secolo, all'epoca della Riforma. L'idea che mentre le chiese protestanti lavoravano per istruire i propri fedeli dando loro la possibilità di consultare i testi religiosi autonomamente senza intermediazioni esterne, la chiesa cattolica faceva di tutto per tenere il popolo nell'ignoranza, è stata in parte ridimensionata. Anche la chiesa cattolica si dimostrò in alcuni casi interessata a promuovere qualche forma di istruzione del popolo, come dimostra, per esempio, l'attività di Carlo Borromeo a Milano nella prima metà del '500, rivolta ad offrire ai bambini le prime scuole pubbliche dove imparare a leggere e a scrivere<sup>4</sup>, o quella dei Fratelli delle scuole cristiane, istituto di laici fondato in Francia ai primi del 1700 da Jean Baptiste de La Salle, che si occupavano dell'educazione dei ceti popolari e che furono attivi anche in Italia. Si trattò certamente di un interessamento parziale, timido e pieno di contraddizioni, volto soprattutto a controllare il radicamento della fedeltà alla chiesa cattolica romana dei ceti alti (in primo luogo attraverso l'attività educativa della Compagnia di Gesù) e a contenere la diffusione delle idee "eretiche" dei protestanti tra la popolazione. D'altronde, la piena diffusione della cultura scritta a fini religiosi tra i ceti popolari trovava un notevole ostacolo nell'uso del latino come lingua ufficiale dei testi sacri e della liturgia.

Certamente le chiese protestanti svolsero un ruolo più incisivo nella promozione dell'alfabetizzazione, dato che per la maggioranza delle chiese riformate rivestiva un'importanza non secondaria l'accesso del singolo fedele ai testi sacri. Tuttavia, anche queste ultime si mossero con qualche cautela nei confronti della diffusione dell'alfabeto tra i ceti popolari. Lo stesso Lutero abbandonò ben presto l'idea che ogni cristiano avrebbe dovuto leggere la Bibbia, ed insistette successivamente molto più sull'importanza della preghiera e del catechismo guidato da un pastore. Fu soltanto con la diffusione del Pietismo alla fine del '600 che si cominciò a considerare essenziale che ogni fedele fosse in grado di leggere e di interpretare personalmente la Bibbia<sup>5</sup>. D'altronde, anche nel paese dove l'attività della chiesa fu maggiormente incisivo nel promuovere la lettura della Bibbia tra la popolazione, ovvero la Svezia, si trattò di una forma ridotta e controllata di alfabetizzazione, che implicò a lungo per la maggior parte delle persone l'acquisizione della sola capacità di leggere e non quella di scrivere. Se è vero, infatti, che dopo i provvedimenti della chiesa luterana del 1686, i quali imponevano a ciascun fedele di saper leggere la Bibbia pena l'esclusione dalla

---

<sup>4</sup> Toscani X., 1993.

<sup>5</sup> Cfr. Gawthrop R. e Strauss G., 1984, pp. 31-35; Chartier R., 1989, p. 119.

comunione e dal matrimonio, in breve tempo la percentuale di coloro che erano in grado di leggere si avvicinò al 100%, è anche vero che ancora nel 1870 soltanto il 35% delle reclute era in grado di scrivere<sup>6</sup>.

Gli stati si mossero sul terreno dell'istruzione popolare soprattutto a partire dal XVIII secolo. In parte si trattò dell'esigenza dello "stato moderno" di "conoscere per governare"<sup>7</sup>, ovvero di entrare in rapporto con il corpo sociale e controllarlo attraverso la scrittura: la denominazione delle vie e la numerazione delle case, i censimenti, l'anagrafe e i registri dello stato civile. Se lo stato voleva conoscere la propria popolazione per governarla e controllarla, diventava sempre più essenziale che anche i singoli individui fossero in grado di rapportarsi allo stato tramite la scrittura. Ma l'idea esplicita che lo stato dovesse intervenire dal centro per promuovere l'istruzione dei propri sudditi o cittadini appartiene innanzitutto all'Illuminismo e all'esigenza politica di modernizzare la società, estirpando quel coagulo di tradizione e superstizione che dominava il mondo analfabeta e gli impediva di sprigionare tutte le energie positive che avrebbero condotto al progresso economico e sociale<sup>8</sup>. In questo sforzo di modernizzazione, stati e chiese, al di là dei contrasti politici che sarebbero sorti in alcuni paesi, come la Francia e l'Italia, soprattutto sul finire dell'800, si trovarono per così dire alleati: entrambi combattevano contro la propensione del popolo "ignorante" ad affidarsi alla tradizione orale, alla superstizione e alla magia, contrarie al progresso e al "vero" spirito religioso, ed entrambi cercavano di creare uno spazio, la scuola, in cui far passare i propri messaggi e i propri valori, che spesso, tra l'altro, non erano poi così diversi: il rispetto dell'autorità (religiosa e/o politica) e dell'ordine sociale costituito, l'importanza del lavoro e della parsimonia.

Due problemi di non poco conto, però, si trovavano sulla strada della costruzione di una rete scolastica che fosse in grado di formare cittadini o sudditi coscienti dei loro doveri e rispettosi delle gerarchie sociali: in primo luogo tale costruzione richiedeva un costo non indifferente (il personale insegnante, gli edifici scolastici, gli enti burocratici preposti alla direzione del sistema scolastico, etc..), mentre i risultati dell'investimento non erano né immediati, né certi. Per lungo tempo, in effetti, molti governi europei

---

<sup>6</sup> Chartier R., 1989 p. 118.

<sup>7</sup> Marchesini D., 1992, p. 93.

<sup>8</sup> Cfr. Vincent D., 2000, pp. 29 e 30; Roggero M., 1999, p. 119.

preferirono appoggiarsi alle iniziative promosse da enti caritatevoli o religiosi, prima di intervenire direttamente in ambito educativo<sup>9</sup>. In secondo luogo era molto diffusa una certa diffidenza sull'uso che i ceti popolari avrebbero potuto fare delle nozioni apprese a scuola, e in primo luogo delle capacità di leggere e scrivere. Il desiderio di alfabetizzare il popolo era, in altri termini, costantemente accompagnato dalla paura di ciò che poi il popolo avrebbe letto. Martyn Lyons ha descritto molto bene questa contraddizione per il caso francese<sup>10</sup>: se da un lato sia la chiesa che lo stato cercavano di estirpare le false credenze, le superstizioni e l'ignoranza attraverso la diffusione delle capacità di leggere e scrivere, emergeva poi successivamente la preoccupazione per la diffusione di quelli che venivano chiamati "*mauvais livres*". Non si trattava solo di libri di magia, che anziché eliminare potevano anzi rafforzare talune radicate credenze popolari, ma anche di libri o giornali di contenuto politico. Nel 1866 il Ministero dell'educazione francese promosse addirittura un questionario a livello nazionale, da far compilare ai prefetti, per conoscere le letture più diffuse tra la popolazione francese. Si scoprì, a malincuore, che anche nei borghi dove i livelli di analfabetismo erano più alti, bastava la presenza di qualche persona appartenente ai ceti popolari in grado di leggere e scrivere perché nel paese saltasse fuori l'abbonamento a qualche giornale socialista (come per esempio *La voix du peuple*, *Le paysan*, *Le travailleur de la terre*), che poi veniva letto sulla pubblica piazza.

### ***La popolazione***

Queste ultime osservazioni suggeriscono una seconda considerazione. Dal momento che la cultura scritta è rimasta per lungo tempo una prerogativa dei ceti alti della società, bisogna chiedersi se il processo di alfabetizzazione in Europa si sia configurato come una sorta di colonizzazione culturale delle classi dirigenti a danno della cultura prevalentemente orale dei ceti popolari. Alcuni studiosi hanno fortemente sottolineato gli aspetti relativi all'egemonia culturale delle classi elevate ottenuta mediante la

---

<sup>9</sup> In Baviera, uno dei primi stati a riconoscere l'importanza dell'istruzione dopo la disfatta contro Napoleone, lo stato fu costretto ad appoggiarsi alla rete scolastica della chiesa cattolica per assicurarsi il rispetto dell'obbligo scolastico imposto a tutti i bambini. In Francia fu soltanto nel 1882, quando il conflitto tra stato e chiesa negli anni della Terza Repubblica esplose con virulenza, che fu proclamata l'istruzione obbligatoria, universale e gratuita, mentre fino ad allora lo stato si era in qualche modo appoggiato alle iniziative scolastiche della chiesa. In Inghilterra la prima legge sull'istruzione primaria venne introdotta nel 1870, quando l'istruzione si era ormai largamente diffusa grazie all'attività di istituzioni religiose, private, caritatevoli (cfr. Vincent D., 2000, p. 38 e sgg.).

<sup>10</sup> Lyons M., 1997.

diffusione dell'alfabetizzazione e dell'istruzione<sup>11</sup>. Quest'ultima avrebbe costituito un perfetto strumento di controllo, in grado di stabilire un dominio fondato sul consenso piuttosto che sulla forza. Il ruolo della cultura scritta sarebbe stato quello di diffondere una serie di comportamenti ed abiti mentali, come il senso di deferenza per l'autorità, la disciplina, il rispetto delle regole e degli orari, necessari allo sviluppo della società borghese capitalistica e antitetici rispetto agli usi e i costumi delle società tradizionali, prevalentemente contadine. Una sorta di "addomesticamento del pensiero selvaggio", per usare i termini di un classico di Goody<sup>12</sup>, che avrebbe condotto alla distruzione di una cultura fatta di ritmi legati al succedersi della notte e del giorno, piuttosto che ai tempi meccanici scanditi dalle sirene delle fabbriche o dalle campane delle scuole, di conoscenze tramandate oralmente le cui origini si perdono nella notte dei tempi, e giudicate troppo frettolosamente dai portatori della bandiera dell'illuminismo e del progresso come superstizioni o assurde fantasie.

Questo quadro, caratterizzato da tinte molto contrastanti (da un lato il mondo ricco potente e alfabetizzato che sottomette, fingendo di sollevarlo, il mondo povero passivo e analfabeta dall'altro), va ridimensionato alla luce di numerose considerazioni che sono emerse dalla letteratura sull'alfabetizzazione e sulla cultura scritta negli ultimi venti anni.

Innanzitutto tra cultura scritta e oralità non c'era quella totale estraneità che l'idea della colonizzazione culturale lascerebbe immaginare. Intanto per il fatto che, come ha sottolineato David Vincent, "in their basic social groups, literate and illiterate were rarely strangers to each other"<sup>13</sup>. E' noto come anche gli analfabeti avessero frequenti contatti con la cultura scritta in primo luogo attraverso coloro che mettevano a disposizione le loro competenze, ad esempio per mezzo della lettura ad alta voce, tanto più in contesti solo parzialmente alfabetizzati in cui l'uso delle lettere e dei numeri acquistava un valore sociale, condiviso nella famiglia o nella comunità di riferimento,

---

<sup>11</sup> Per esempio Graff H.J., 1989, pp. 16-17., e Barbagli M., 1974.

<sup>12</sup> Goody J., 1981.

<sup>13</sup> Vincent D., 2000, p. 16. Vincent ritiene tra l'altro che l'idea di una netta contrapposizione tra cultura scritta e cultura orale sia un'estremizzazione nata in epoca romantica, quando, nella ricerca delle "vere" origini della cultura nazionale, si cominciò a "riscoprire" la presunta purezza di una tradizione orale che avrebbe costituito il cuore della cultura popolare. Tra tradizione orale e tradizione scritta, invece, vi sarebbe stata, secondo l'autore, fin dall'epoca della Riforma una continua osmosi, come dimostrava per esempio il fatto che molte delle canzoni popolari e *folk* venivano comunemente trascritte e pubblicate.

oltreché individuale<sup>14</sup>. Poteva trattarsi della lettura di un periodico in un luogo pubblico, oppure di un racconto nelle veglie invernali<sup>15</sup>. Marina Roggero ha sottolineato come attraverso questa forma di lettura ad alta voce, i ceti popolari entrassero in contatto non solo con forme di letteratura minore (almanacchi, calendari), ma anche con la cultura “alta” di Shakespeare, Ariosto, Alfieri<sup>16</sup>. Talvolta, poi, si ricorreva anche ai professionisti delle lettere per decifrare una lettera o un documento.

Ma non solo. La distinzione rigidamente dicotomica tra alfabeti e analfabeti ha suscitato più di qualche perplessità. Tra coloro che sapevano leggere e scrivere correntemente e coloro che non erano in grado di decifrare una sola lettera o un solo numero, esisteva, prima dell’affermazione dell’alfabetizzazione e della scolarizzazione di massa, una zona grigia, difficilmente quantificabile, ma certo non trascurabile, costituita da individui che possedevano alcune limitate competenze alfabetiche: la capacità di leggere solamente, o anche quella di saper leggere solo alcuni testi aiutandosi con la memoria, la capacità di saper apporre la propria firma, o di saper eseguire qualche semplice calcolo<sup>17</sup>. Si è potuto in effetti parlare, più che di società analfabeta, di “ancien régime alphabétique”<sup>18</sup>, di “incompiutezza alfabetica”<sup>19</sup> di “restricted literacy”<sup>20</sup>, tutte espressioni che cercano di definire una situazione in cui tra oralità e scrittura i confini erano assai sfumati. Gli stessi percorsi attraverso i quali gli individui (e soprattutto coloro che appartenevano alle classi popolari) entravano eventualmente in possesso delle capacità di leggere e scrivere erano caratterizzati da fasi di lungo apprendistato in cui oralità e scrittura si sovrapponevano<sup>21</sup>.

Un’ulteriore considerazione merita di essere espressa in relazione ad una presunta colonizzazione culturale da parte delle classi dominanti ai danni dei ceti popolari. Se è

---

<sup>14</sup> Cfr. Marchesini D., 1992, p. 74.

<sup>15</sup> Cfr. Schenda R., 1982.

<sup>16</sup> Roggero M., 2001, pp. 918 e sgg.

<sup>17</sup> Soltow L. e Stevens E., 1977, pp. 225-226; Furet F. e Ozouf J., 1981; Marchesini D., 1992; Chartier R., 2001; Roggero M., 1999 e 2001.

<sup>18</sup> Roggero M., 2001, p. 918.

<sup>19</sup> Marchesini D., 1992, p. 33.

<sup>20</sup> Goody J., 1968, p. 11.

<sup>21</sup> Sempre Marina Roggero (2001) ha presentato, per esempio, il caso risalente alla fine del XVIII secolo della giovane veneziana Angela Veronese, figlia di un giardiniere, che, appassionata di racconti, romanzi e poesie, entrò in contatto con la letteratura da bambina, prima ancora di aver imparato a leggere. Attraverso un percorso tortuoso, fatto di lezioni private e di suggerimenti di vari conoscenti, riuscì ad imparare a leggere verso gli 11 anni ed infine, esercitandosi in maniera solitaria a copiare le parole che sapeva leggere, imparò a scrivere verso i 14 anni. Divenne poi successivamente maestra, accademica e poetessa stimata.

vero che tutti gli sforzi compiuti dalle chiese e dagli stati per diffondere l'alfabeto non erano fatti in nome di un filantropismo che mirava esclusivamente a sollevare le condizioni della popolazione, ma erano invece compiuti col fine esplicito di diffondere un certo tipo di messaggi e di valori, è pur vero che insieme al messaggio venivano trasmessi anche i mezzi per leggerlo e giudicarlo criticamente. Come dice giustamente Martyn Lyons: "Reading is an active process, and the historians must respect the autonomy of the reader, the variety of possible responses to what is read, and the reader's capacity to reject imposed ideologies"<sup>22</sup>. Le titubanze e le ambiguità con cui i governi perseguirono il progetto di costruzione di sistemi scolastici pubblici in tutta Europa esprimono appunto le paure connesse ad un uso autonomo e critico che la popolazione poteva fare della scrittura e della lettura<sup>23</sup>.

Ed in effetti molti studiosi hanno collegato l'alfabetizzazione degli individui, anziché con il rischio di uno stravolgimento forzato della loro cultura e di un omogeneizzazione ai valori della classe dominante, con la possibilità di liberare e potenziare molte capacità personali in vista del conseguimento di scopi più o meno pratici: dal piacere del tutto privato della lettura silenziosa e della riflessione interiore (che conduce l'individuo a farsi un'idea personale del mondo e delle cose<sup>24</sup>), alla capacità di gestire i propri affari

---

<sup>22</sup> Lyons M., 1997, p. 167. A questo proposito, per esempio, Colin Griffin ha illustrato il caso dello sviluppo dell'istruzione elementare tra i minatori del Leicestershire e del South Derbyshire alla metà del 1800. In queste zone furono innanzitutto i datori di lavoro, insieme ad organizzazioni religiose e caritatevoli, a cercare di diffondere qualche rudimento alfabetico, qualche competenza numerica e alcuni basilari principi morali e religiosi tra i lavoratori, con l'obiettivo di trasmettere loro il senso dell'ordine sociale, della disciplina, e dell'armonia nelle relazioni industriali. Sennonché, la diffusione dell'istruzione tra i figli dei minatori e la crescita dei tassi di alfabetizzazione tra il 1840 e il 1870 ebbe come prima conseguenza quella di rendere le nuove generazioni più consapevoli della loro condizione di sfruttamento, per esempio attraverso la lettura dei quotidiani o di pubblicazioni politiche, e più abili a sfruttare le proprie capacità di comunicazione nell'organizzazione degli scioperi e delle agitazioni che ebbero luogo sul finire degli anni '70 (Griffin C., 2002).

<sup>23</sup> Roger Chartier (2001, p. 786) ha per esempio sostenuto che queste paure stiano alla base della separazione dell'apprendimento di lettura e scrittura tipica dell'Ancien Régime. Sia gli stati che le chiese pensavano infatti che la sola capacità di leggere rendesse gli individui più passivi rispetto ai messaggi contenuti nei testi, mentre la capacità di scrivere e di organizzare un discorso autonomo li rendesse pericolosamente più critici. Per questo stesso motivo era vista di malocchio l'alfabetizzazione completa delle donne, alle quali, più ancora che ai maschi, era frequentemente preclusa la possibilità di imparare a scrivere (Cfr. anche Roggero M., 2001). David Vincent (2000, p. 36) sottolinea inoltre il fatto che, almeno fino al 1870, quando fu condotto il *rush* finale contro l'analfabetismo e i sistemi scolastici in quasi tutte l'Europa furono decisamente potenziati, i governi erano stati molto più propensi a spendere per la polizia e la giustizia, sistemi molto più sbrigativi e efficaci di garantire l'ordine pubblico, piuttosto che per la scuola.

<sup>24</sup> Chartier R., 1989, pp. 12 e sgg.

in modo autonomo<sup>25</sup>, a quella di saper tenere una corrispondenza senza dover pagare qualcuno, alla possibilità di saper tenere contatti con i rappresentanti di una burocrazia sempre più invadente, a quella di saper raccogliere e gestire maggiori informazioni che potevano essere rilevanti per la vita quotidiana<sup>26</sup>. La capacità di leggere e scrivere comportava in altri termini il passaggio da un controllo ristretto delle circostanze della vita ad uno allargato, di cui chiunque era in grado di valutare i pregi<sup>27</sup>.

Quali che fossero i vantaggi che gli individui pensavano di poter trarre dall'acquisizione delle capacità di leggere e scrivere, sembra sempre più evidente, comunque, che il processo di alfabetizzazione non si sia realizzato mediante l'imposizione di un progetto della classe dominante politica ed ecclesiastica ad una popolazione recalcitrante, e che da più parti emergesse in Europa una domanda popolare di istruzione che spesso doveva fare i conti con un'offerta carente o comunque insoddisfacente. Si tratta di un fenomeno difficile da quantificare, visto che le esigenze e le richieste della popolazione hanno lasciato poche tracce nei documenti di cui fanno uso gli storici<sup>28</sup>. Tuttavia, a partire dallo studio di Furet e Ozouf sull'alfabetizzazione dei francesi, in cui la domanda popolare di istruzione emerge come fattore fondamentale non solo dell'alfabetizzazione ma anche della scolarizzazione<sup>29</sup>, gli storici hanno spesso sottolineato la presenza di una volontà di istruirsi, i cui modi e i cui scopi semmai non coincidevano con quelli proposti dall'alto<sup>30</sup>, ma che non per questo risultò meno fondamentale nel dettare i ritmi del processo di alfabetizzazione.

“The peoples of Europe learned to read and write in this period because they wished to do so. [...] Compulsion largely followed rather than preceded the

---

<sup>25</sup> I mercanti e i negozianti si trovano sempre tra le categorie più alfabetizzate in tutti gli studi sulla distribuzione socio-professionale dell'alfabetizzazione.

<sup>26</sup> Cfr. Eklof B., 1981, p. 366.

<sup>27</sup> Uno dei settori dove, secondo alcuni, la maggiore capacità degli alfabetizzati di gestire e controllare le informazioni rilevanti per la propria vita diede i frutti più evidenti fu quello delle trasformazioni demografiche che interessarono l'Europa nel corso del XIX secolo. La riduzione delle nascite e della mortalità infantile, conseguenti a strategie riproduttive più consapevoli e a una maggiore cura nei confronti dei figli, sarebbero infatti da collegare anche all'istruzione dei genitori. E' quello che, per esempio, Onno Bonstra (1998) ha rilevato per il caso olandese nel XIX secolo. Su questo stesso argomento si veda anche Leibenstein H., 1974.

<sup>28</sup> Cfr. Roggero M., 1999, p. 1040.

<sup>29</sup> Furet F. e Ozouf J., 1977. Su questo punto concorda anche Eklof, secondo il quale le autorità russe cominciarono a considerare necessaria la costruzione di una rete di scuole per i contadini, quando si resero conto che questi ultimi, in numero sempre maggiore, imparavano a leggere e a scrivere al di fuori dei canali di istruzione formale. Infatti era molto diffusa la convinzione che, ai fini del mantenimento dell'ordine sociale, « illiteracy was potentially even more dangerous than literacy, and that uncontrolled literacy was most dangerous of all » (Eklof B., 1981)

<sup>30</sup> De Fort E., 1995, p. 9.

achievement of mass literacy. In village after village, in town after town, we find peasants and artisans arranging an education for their children for reasons which were private to them. The labour of salaried teachers, the investments of religious and public bodies and the exhortations of clergymen and politicians all played a role, but for the most part the critical calculation of cost and benefit was made in the home, not outside it. Nothing was more realistic and rational than the decisions made about the allocation of the resources of a hard-pressed family economy”<sup>31</sup>.

Semmai, come alcuni autori hanno osservato, lo scontro reale tra la popolazione e le autorità si giocò sul piano della regolarità e della sistematicità che percorsi scolastici sempre più istituzionalizzati imponevano ad individui abituati a gestire il tempo, ed in particolar modo quello relativo all’istruzione dei bambini, in modo disorganico e residuale<sup>32</sup>. Molte persone, anche appartenenti ai ceti popolari, erano disposte a pagare un maestro ambulante o una qualsiasi altra persona che fosse in grado di impartire qualche rudimento del leggere, scrivere e far di conto a se stessi o ai propri figli, nei giorni o nelle ore in cui erano meno necessarie le attività attinenti all’economia familiare. I problemi sorgevano quando, soprattutto successivamente all’introduzione delle legislazioni sull’obbligo, si trattava di riservare dai 3 ai 6 anni di vita del bambino ad un percorso scolastico fatto di lezioni giornaliere che occupavano almeno metà della giornata, senza considerare lo studio a cui i bambini avrebbero dovuto dedicarsi nel resto del giorno. Un tale tipo di scuola entrava in conflitto con la concezione, le pratiche e i ritmi dell’infanzia dei bambini lavoratori<sup>33</sup>, di una fanciullezza vista come poco più che una fase propedeutica al

---

<sup>31</sup> Vincent D., 2000, p. 25.

<sup>32</sup> Cfr. Miller P., 1989 ; De Fort E., 1996, p. 170. ; Ragazzini D., 1997 ; Vincent D., 2000, p. 56.

<sup>33</sup> Il lavoro minorile, considerato nelle società contemporanee sviluppate un’aberrazione o, in ogni caso, una violazione dei diritti fondamentali dell’infanzia, costituiva, come è noto, più la regola che l’eccezione nelle società europee d’Ancien Régime, quando i bambini venivano normalmente introdotti nelle attività che riguardavano l’economia delle famiglie (i lavori domestici e quelli nei campi, per esempio, o tutte le svariate piccole attività che potevano essere svolte dentro o fuori le mura di casa e che apportavano un contributo al reddito familiare) fin da età molto tenere. Durante le fasi di sviluppo industriale, poi, i bambini furono largamente utilizzati anche all’interno delle fabbriche, con turni ed orari di lavoro spesso massacranti. In Inghilterra, per esempio, si fece ampio ricorso alla mano d’opera infantile soprattutto in uno dei settori trainanti della crescita industriale, ovvero il tessile. Soltanto a partire dalla fine del XIX secolo, si è assistito ad un declino del lavoro minorile, che poi è diventato sempre più rapido nel corso del XX, fino ad arrivare alla sua pressoché totale scomparsa nelle società europee contemporanee. Secondo Hugh Cunningham (2000) sarebbe proprio tale declino, piuttosto che la diffusione del lavoro infantile nei secoli precedenti, un nodo storiografico difficile da sciogliere. Il processo di *adulting* del mercato del lavoro e delle economie familiari richiede, infatti, che venga tenuta presente un’ampia e complessa serie di fattori, da quelli istituzionali (come le leggi sul lavoro minorile o sull’obbligo scolastico) a quelli tecnologici (la compatibilità dei bambini con l’utilizzazione di macchine sempre più complesse, per esempio), da quelli culturali (il mutamento del ruolo giocato dai figli nelle relazioni affettive all’interno



mondo degli adulti<sup>34</sup>. In tal senso la storia dell'alfabetizzazione e dell'istruzione primaria si intrecciano ad un'altra grande trasformazione dell'epoca moderna, ovvero il progressivo riconoscimento dell'infanzia come fase originale della vita degli individui, con esigenze e bisogni suoi propri, da dedicare prevalentemente al gioco e alla formazione. Riconoscimento che andava di pari passo con il miglioramento complessivo delle condizioni di vita della popolazione ed in particolare con la significativa riduzione dei tassi di mortalità infantile che, per molti secoli, avevano fatto dell'infanzia un'età precaria, relegata ai confini tra essere e non essere,<sup>35</sup> da cui era opportuno uscire il prima possibile per mettere salde radici nel mondo, ossia nell'universo degli adulti.<sup>36</sup>

## **2. I caratteri principali del processo di alfabetizzazione. Gli squilibri territoriali.**

Il processo che condusse l'Europa alla realizzazione di una delle più significative trasformazioni dell'età moderna e contemporanea, ovvero il passaggio da livelli di analfabetismo prossimi al 90% alla sua pressoché completa eliminazione, ebbe dunque grosso modo origine intorno al 1500<sup>37</sup> e si concluse sostanzialmente a XX secolo inoltrato. Almeno fino al 1800 la crescita dell'alfabetizzazione non fu né costante né ininterrotta: per periodi diversi, in zone diverse, sono stati verificati segnali di declino dei tassi di alfabetizzazione, benché il *trend* complessivo fosse largamente positivo.<sup>38</sup> Fino a quel momento inoltre, non vi furono strategie sistematiche di alfabetizzazione

---

delle famiglie) a quelli relativi al mercato del lavoro (l'aumento progressivo del salario degli adulti che rendeva meno indispensabile il contributo dei più piccoli). Su questo complesso argomento si vedano anche Cunningham H., 1990 e Horrel S. e Humphries J., 1995.

<sup>34</sup> Cfr. Ragazzini D., 1997, p. 53.

<sup>35</sup> Contini G. e Ravenni G.B., 1987, p. 149.

<sup>36</sup> Cfr. Compère M.M., 1995, capitolo 7; Roggero M., 1999, pp. 113 e sgg. Per una trattazione generale di questi temi si veda il classico Ariès P., 1960. A questo proposito sarebbe da verificare a livello europeo un risultato che, come si vedrà, emerge da questo lavoro per il caso pratese, ovvero l'esclusione dell'infanzia dall'alfabeto almeno fino all'affermazione della scolarizzazione di massa. Si tratta di un'operazione difficile, dal momento che per la maggior parte dei paesi europei le statistiche sull'alfabetizzazione prima della metà dell'800 vengono prodotte sulla base della capacità di firmare nei registri matrimoniali, cosa che impedisce di valutare il livello alfabetico dei bambini. Il censimento toscano del 1841, invece, permette di individuare proprio la popolazione infantile come quella più sistematicamente esclusa dal contatto con la parola scritta, fosse perché i percorsi non sistematici di apprendimento a cui si è fatto accenno non producevano risultati per un lungo periodo di anni, o perché la lettura e la scrittura erano considerati strumenti di pertinenza degli adulti.

<sup>37</sup> Cfr. Chartier R., 1989, p. 112.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 114.

dall'alto<sup>39</sup>, se si eccettua il caso della Svezia, dove la chiesa luterana promosse significative campagne per diffondere la lettura tra i ceti popolari fin dalla seconda metà del XVII secolo, e la Prussia, dove la prima legislazione sull'obbligo scolastico risale al 1717. Nel XIX secolo il *trend* di crescita dell'alfabetizzazione divenne invece costante e, soprattutto nella seconda metà del secolo, gli interventi degli stati per promuovere l'istruzione popolare divennero sempre più consistenti e incisivi.

Il primo dato che balza agli occhi nel quadro della crescita dell'alfabetismo in Europa, sono i forti squilibri a livello territoriale. A fronte di un'Europa settentrionale e nordoccidentale largamente alfabetizzata già alla fine del XVIII secolo, almeno relativamente alla sua componente maschile e alla facoltà di leggere (Svezia, Danimarca, Finlandia, Islanda, Scozia, Prussia, parte dell'Inghilterra e della Francia), si trovava un'Europa orientale e meridionale in cui le capacità di leggere e scrivere non erano generalizzate a nessun livello e in cui c'erano vaste parti della società, in special modo quella rurale, dove la parola scritta penetrava assai raramente (Spagna, Italia, Portogallo, Russia, Ungheria)<sup>40</sup>. Nel corso dell'800 il primo gruppo di paesi continuò a registrare una lenta benché continua riduzione dei livelli di analfabetismo. Alla metà dell'800 l'analfabetismo poteva dirsi debellato in Prussia, sia per la popolazione maschile che per quella femminile, mentre in paesi come la Svezia, dove fino ad allora era largamente più diffusa la capacità di leggere, aumentò significativamente anche la percentuale di coloro che erano in grado di scrivere.

L'Europa meridionale e quella orientale nel loro complesso, invece, conobbero, un significativo aumento dei livelli di alfabetizzazione solo dopo la metà del XIX secolo (benché in alcune zone limitate, come il Piemonte e la Lombardia in Italia, i ritmi di crescita fossero più simili a quelli dell'Europa settentrionale), in molti casi coincidente temporalmente con l'intervento diretto delle autorità pubbliche in campo scolastico; solo a ventesimo secolo inoltrato la lotta contro l'analfabetismo in questi paesi poté dirsi conclusa. Una tale ripartizione territoriale dell'uso della parola scritta ha dato luogo in passato ad interpretazioni, per così dire, weberiane della diffusione dell'alfabetizzazione: i protestanti e gli altri dissidenti religiosi, la cui scissione rispetto alla chiesa romana dipendeva da una differente interpretazione dei testi sacri, fondavano la loro identità confessionale su una meditazione personale della Bibbia che

---

<sup>39</sup> Reis J., 2001.

<sup>40</sup> Cfr. Chartier R., 1989, pp. 117-118 e Vincent D., 2000, pp. 8 e 9.

presupponeva almeno la capacità di leggere. Come si è già accennato all'inizio di questo capitolo, la validità di questo tipo di interpretazioni è stata in parte ridimensionata.

Se è vero che il fattore religioso ha indubbiamente avuto un ruolo significativo nell'avvicinare la popolazione alla scrittura e soprattutto alla lettura, come dimostra, per esempio, la diversa consistenza di libri rinvenuti negli inventari post-mortem di protestanti e cattolici anche nelle medesime città<sup>41</sup>, è anche vero che tale fattore non può essere considerato troppo semplicisticamente l'unica o la principale variabile nel determinare larghe disparità tra paesi prevalentemente cattolici o prevalentemente protestanti. Innanzitutto per il fatto che deve essere stabilita con chiarezza la direzione del nesso causale. Si potrebbe infatti altrettanto fondatamente sostenere che è stata la prosperità dei ceti medi urbani a favorire la crescita dell'alfabetizzazione, la quale avrebbe a sua volta facilitato la diffusione delle confessioni riformate<sup>42</sup>. Inoltre, se ci sofferma su un caso di realtà confessionale composita, come quello della Germania, si osserva un'incisività molto minore della variabile religiosa nell'accompagnare i livelli di alfabetizzazione, almeno per ciò che concerne la popolazione maschile. Nel 1813 in Westfalia il 92,2% degli sposi cattolici era in grado di firmare rispetto al 91,1% degli sposi luterani<sup>43</sup>. Semmai la "superiorità" protestante giocava ovunque un ruolo decisivo sui differenziali di genere, dal momento che tra i cattolici la disparità tra maschi e femmine era generalmente molto più accentuata che tra i protestanti.<sup>44</sup>

### **3. Una questione di genere.**

Una seconda caratteristica strutturale della storia dell'alfabetizzazione è in effetti lo squilibrio tra i sessi. Si tratta in questo caso di un dato praticamente universale, benché più o meno evidente a seconda delle zone prese in esame (come si è detto: più evidente nei paesi cattolici che in quelli protestanti), ma rispetto al quale non si registrano significative eccezioni, e che affondava le sue radici in una sorta di vero e proprio

---

<sup>41</sup> Si veda l'esempio citato da Chartier su Metz: tra il 1645 e il 1672 il 70% degli inventari di protestanti contenevano libri contro il 25% di quelli dei cattolici (Chartier R., 1989, p. 130).

<sup>42</sup> Cfr. Compère M.M., 1995, p. 126.

<sup>43</sup> Hofmeister A., Prass R. e Winnige N., 1998, p. 338. Proprio il caso tedesco, confrontato con quello di paesi cattolici come l'Italia, la Spagna o il Portogallo, suggerisce che l'atteggiamento della chiesa cattolica nei confronti dell'alfabetizzazione delle masse potesse mutare secondo la posizione più o meno dominante che essa occupava all'interno della società: non c'era preclusione dove essa si trovava in minoranza o dove era a stretto contatto con popolazioni la cui lingua presentava un vasto numero di pubblicazioni protestanti; dove in vece era solitaria o dominante essa teneva un atteggiamento sospettoso, se non esplicitamente ostile, nei confronti dell'istruzione dei laici.

<sup>44</sup> Ivi e Compère M.M., 1995, p. 127.

secolare “razzismo maschilista”<sup>45</sup>. Ancora per tutto l’800 era diffusa, per non dire universalmente radicata, una lunga serie di luoghi comuni sull’educazione delle donne. Uno dei più consolidati, quello che voleva la donna come “l’angelo della famiglia” “madre, sorella e sposa”, portava come inevitabile corollario che “più che l’educazione dell’intelletto, è necessaria alla donna l’educazione del cuore”<sup>46</sup>. La lettura e la scrittura erano strumenti rischiosi in mano a creature dalle quali ci si aspettava essenzialmente obbedienza e amore, poiché avrebbero potuto sviluppare nelle “malcapitate” una pericolosa indipendenza di giudizio e di pensiero, che a sua volta avrebbe potuto minare le basi di una società fondata sui saldi vincoli morali della famiglia cristiana.

Se almeno una parte delle donne poteva arrivare a leggere, opere pie e testi sacri chiaramente e possibilmente con l’aiuto della memoria (giacché una eccessiva disinvoltura nella lettura le avrebbe potute condurre verso le lande assai più pericolose della letteratura romanzesca e amorosa), assai più raramente le donne riuscivano ad imparare anche a scrivere. La riflessione di Roger Chartier sulle diverse implicazioni culturali del saper leggere e del saper scrivere e sulla maggiore propensione delle chiese di ogni confessione a diffondere forme di alfabetizzazione limitate alla lettura, quale strumento che induce negli individui un’attitudine più recettiva e passiva rispetto alle capacità critiche potenzialmente liberate dalla scrittura<sup>47</sup>, vale a maggior ragione e molto più estesamente per le donne. E’ stato recentemente sottolineato, per esempio, come anche alle maestre, sempre più utilizzate già a partire dal XVIII secolo nell’insegnamento primario, era in fondo richiesto solo di saper leggere qualche testo devoto in modo da saper trasmettere qualche semplice nozione alfabetica, e come fosse molto diffusa a cavallo tra ‘700 e ‘800 (ma con tutta probabilità anche oltre) la categoria dei quasi alfabetizzati, non solo tra gli alunni, ma anche tra le insegnanti<sup>48</sup>. Le donne, destinate ad essere madri di famiglia e donne di casa, dovevano limitarsi a saper leggere o recitare testi sacri o devozionali, ma non dovevano leggere romanzi né tantomeno scrivere:

---

<sup>45</sup> Manacorda M.A., 1989, p. 1. Sull’analfabetismo femminile in Italia nel XIX secolo, si veda in particolare Marchesini D., 1989.

<sup>46</sup> “Il Repubblicano”, Milano, n. 1, 3 aprile 1848, cit. in Manacorda M.A., 1989, p. 2.

<sup>47</sup> Chartier R., 2001, p. 786.

<sup>48</sup> Roggero M., 2001, pp. 916-917.

“L’écriture continuait à être jugée comme un instrument insidieux pour communiquer avec l’extérieur, échappant ainsi au contrôle des familles e des maîtresses : quelque chose à réprimer, donc, ou pour le moins à censurer”<sup>49</sup>.

O per dirla con i termini molto più coloriti del Belli (nel sonetto *Er legge e scrive*, del 27 agosto 1835):

*“E a cche tte serve poi sto scrive e llege?  
Lassalo fa a li preti, a li dottori...  
Buggiarà si nner cor de le famiije  
L’imparassimo ar più li fijj maschi;  
Ma lo scannolo grosso è nelle fijje.  
Da ste penne e sti libbri maledetti,  
Ce vo ttanto a ccapì ccosa ne caschi?  
Grilli in testa e un diluvio de bijjetti”*<sup>50</sup>

#### **4. Alfabetizzazione e gerarchia sociale.**

La terza caratteristica universalmente osservata negli studi sull’alfabetizzazione è che la sua distribuzione rispecchiava fedelmente la gerarchia sociale<sup>51</sup>:

“Du haut vers le bas, des classes supérieures vers les classes inférieures [...]. L’alphabétisation constitue à cet égard une réfutation parfaitement claire de l’illusion méritocratique : le poids de la stratification sociale y règne comme une donnée première. La seule variable qui apparaisse constamment en corrélation avec la capacité à signer est celle de la structure socioprofessionnelle”<sup>52</sup>.

Se non era forse l’unica variabile costantemente correlata con l’alfabetizzazione, come sostenevano Furet e Ozouf (il sesso era correlato in maniera probabilmente più chiara e più stringente), è comunque certo che la gerarchia di coloro che potevano dirsi totalmente o parzialmente alfabeti aveva pressoché la medesima struttura in tutta Europa: in alto, con livelli di alfabetizzazione vicini al 100% anche durante l’Ancien Régime, vi erano gli appartenenti alla nobiltà, al clero, e gli uomini delle professioni (medici, avvocati, magistrati, etc.); poi venivano i mercanti e subito dopo gli artigiani e i lavoratori specializzati; infine i lavoratori agricoli e quelli a giornata. Chiaramente

---

<sup>49</sup> *Ivi*.

<sup>50</sup> Traduzione: “E a che ti serve poi questo scrivere e questo leggere?/ Lascialo fare ai preti e ai dottori.../ Passi se nel cuore delle famiglie/ imparano a farlo i figli maschi/ Ma lo scandalo grosso è nelle figlie/ Da queste penne e da questi libri maledetti/ Ci vuol tanto a capire cosa ne esca?/ Grilli per la testa e un diluvio di biglietti” (amorosi, chiaramente). Sul pericolo che le donne usassero la scrittura come strumento eccessivamente disinvolto di comunicazione con il mondo esterno, e in particolare con gli innamorati, si veda anche Guidi L., 1989, pp. 475-76.

<sup>51</sup> Cressy D., 1980; Houston R., 1991; Mitch D.F., 1992; Compère M.M., 1995; De Fort E., 1996.

<sup>52</sup> Furet F. e Ozouf J., 1977, p. 176.

questa gerarchia era innanzitutto legata al reddito. Prima della diffusione delle scuole pubbliche gratuite, istruirsi voleva dire spesso pagare un costo che solo i più ricchi potevano permettersi, a meno che non si trovasse qualche familiare o conoscente in grado di insegnare qualche rudimento del leggere e dello scrivere. L'alfabeto era poi intrinsecamente connesso allo status sociale, alle posizioni di potere, dato che era esso stesso sia un simbolo che uno strumento di potere, tanto che alcuni hanno sottolineato come se da un lato vi era un progressivo espandersi dell'area sociale interessata ad acquisire le capacità di leggere e scrivere, per utilità pratica o per piacere e per imitazione degli usi e costumi delle classi alte della società, dall'altro rimaneva comunque una sacca di persistente ostilità tra chi identificava la scrittura con quegli strumenti di potere con cui regolarmente venivano prese decisioni a danno dei poveri<sup>53</sup>.

L'acquisizione delle competenze alfabetiche, o di alcune di esse, poteva poi ben avere finalità meramente pratiche, come quelle di saper tenere libri di conti e relazioni commerciali con compratori o venditori. E' sicuramente vero che i mercanti, specie quelli con attività di piccole dimensioni, potevano anche ricorrere a sistemi di calcolo alternativi rispetto a quelli che richiedevano l'uso della scrittura o potevano affidarsi all'aiuto di qualcuno. Ma certamente l'alfabeto trovava tra i mercanti, i trafficanti e i negozianti una tra le sue più feconde culle di incubazione.

Via via che ci si avvicina ai gradini più bassi della società, diventa sempre più difficile identificare i motivi che spingevano le persone ad istruirsi. Alcuni studiosi hanno cercato di formulare un modello matematico che traducesse l'omologia tra gli indici dell'alfabetizzazione e lo spettro socio-economico per il caso inglese<sup>54</sup>. Tuttavia, la maggior parte degli studi dimostrano che la varietà dei contesti sociali, economici, culturali e territoriali rende molto difficile trovare dei criteri esplicativi universalmente validi. Nel caso italiano, per esempio, a seconda delle zone e dei contesti rurali, sono stati verificati casi di maggiore alfabetizzazione dei mezzadri rispetto ai braccianti (in alcune zone della Lombardia<sup>55</sup>) e l'esatto contrario (in Romagna<sup>56</sup>).

---

<sup>53</sup> Cfr., Chartier R., 1989, p. 122.

<sup>54</sup> Nicholas S.J e Nicholas J.M, 1992.

<sup>55</sup> Toscani X., *Gli analfabeti nella campagna milanese nel primo Ottocento*, in "Mondo popolare in Lombardia: Milano e il suo territorio", Milano, Silvana, 1985, pp. 605-634, cit. in De Fort E., 1995, p. 64.

<sup>56</sup> Pivato S., 1983.

## 5. Alfabetizzazione e sviluppo economico.

La connessione tra status socio – professionale e alfabetizzazione si iscrive nel più ampio raggio di studi relativi al rapporto tra istruzione e sviluppo economico. Schematizzando i termini della questione, si può affermare che il legame riconosciuto a livello individuale tra livello di istruzione e reddito, è rintracciabile anche a livello aggregato: le società economicamente più sviluppate e più ricche erano anche quelle che presentavano i più elevati tassi di alfabetizzazione. Il legame sarebbe facilmente spiegato dal fatto che le società più ricche avevano più risorse da investire nell'istruzione.

La questione si fa però più complessa poiché, almeno a partire dagli anni '60, un numero nutrito di studiosi ha insistito sull'esistenza della relazione inversa: l'alfabetizzazione, più che essere una conseguenza, sarebbe stata un fattore determinante della crescita economica. E' la tesi sostenuta dal pionieristico lavoro di Bowman e Anderson<sup>57</sup>, i quali, prendendo in considerazione un certo numero di paesi arretrati tra gli anni '50 e gli anni '60, hanno stabilito una soglia di alfabetizzazione intorno al 30-40% necessaria per promuovere una crescita economica sostenuta, e da Carlo Maria Cipolla<sup>58</sup>, che ha rilevato come la Rivoluzione Industriale, sviluppatasi dapprima in Gran Bretagna, si sia poi diffusa tra i paesi europei più alfabetizzati, tanto per citare due dei classici sull'argomento. Secondo Cipolla l'alfabetizzazione avrebbe favorito l'industrializzazione non solo determinando un'offerta più elastica di lavoratori alfabeti per i settori, sempre più numerosi (basta pensare all'allargamento della schiera dei colletti bianchi e dei tecnici specializzati), in cui era specificamente richiesta l'abilità del leggere e dello scrivere, ma anche contribuendo alla diffusione di un approccio mentale più razionale e adattabile ai rapidi mutamenti del sistema capitalistico.

Dagli anni '60 ad oggi la letteratura su questo tema si è arricchita di contributi innumerevoli<sup>59</sup>, di cui non è compito di questo lavoro dare un'esautiva rassegna, tanto più che dal circoscritto concetto di alfabetizzazione si è passati a valutare l'impatto sullo sviluppo economico della ben più complessa variabile che va sotto il nome di "capitale umano", la quale fa da contenitore a tutti tipi di apprendimento e di formazione

---

<sup>57</sup> Bowman M.J. e Anderson C.A., 1963.

<sup>58</sup> Cipolla C.M., 1969.

<sup>59</sup> Per una rassegna sull'argomento rimando al capitolo 3 di Vincent D., 2000.

(dall'istruzione scolastica all'apprendimento sul luogo di lavoro, dai programmi di Ricerca e Sviluppo delle imprese alle condizioni di salute dei lavoratori ) che possono in qualche modo influenzare positivamente la crescita. Fermandoci però ai più limitati confini dell'alfabetizzazione e dell'istruzione formalmente impartita, si possono almeno individuare due linee di tendenza.

Da un lato vi sono gli studiosi che hanno portato ulteriori prove alla tesi originariamente sostenuta da Bowman e Anderson e da Cipolla. Tra questi, per esempio, Nuñez ha non solo ribadito l'influenza dei livelli di alfabetizzazione e scolarizzazione nel determinare divergenti *patterns* di sviluppo in diverse regioni della Spagna, ma anche sottolineato come sia rilevante tanto il livello complessivo del tasso di alfabetizzazione della popolazione, quanto la sua distribuzione. Lo scarto nei livelli alfabetici tra i sessi e il grave ritardo con cui le donne furono coinvolte nel processo educativo avrebbero costituito un limite più serio allo sviluppo economico, che non il livello assoluto di analfabetismo<sup>60</sup>. Mironov ritiene che in Russia il contributo dell'istruzione al reddito nazionale sia calcolabile approssimativamente nel 35% dei contributi di tutti i fattori<sup>61</sup>. Per l'Italia Zamagni ha sostenuto che i diversi livelli di diffusione dell'istruzione primaria, più che di quella secondaria, siano stati determinanti nel mantenere, o anche accrescere, le disparità regionali a livello economico<sup>62</sup> e successivamente che la convergenza dei tassi di crescita economica di diverse regioni rispetto a quelle più sviluppate fosse largamente influenzata dai livelli di istruzione<sup>63</sup>. Per la Svezia ed altri paesi scandinavi, Nilsson, Petterson e Svensson<sup>64</sup> hanno associato la diffusione della capacità di leggere e scrivere con la formazione di una classe di agricoltori indipendenti e lo sviluppo di relazioni di mercato nel settore agricolo, che hanno poi costituito la base della successiva crescita svedese nella seconda metà del XIX secolo. In questo caso l'alfabetizzazione avrebbe costituito una sorta di “tecnologia della transazione”, priva di sostituti, necessaria ai contadini diventati proprietari per gestire in maniera efficiente i propri affari, ed in particolare per accedere al mercato del credito. Ad un livello più generale Richard Easterlin ha individuato nella costruzione di sistemi scolastici moderni uno dei motori principali della crescita economica nei paesi

---

<sup>60</sup> Nuñez C.E., 1992.

<sup>61</sup> Mironov B.N., 1990.

<sup>62</sup> Zamagni V., 1973.

<sup>63</sup> Zamagni V., 1993.

<sup>64</sup> Petterson L. e Svensson P., 1998, Nilsson A., Petterson L. e Svensson P., 1999.



sviluppati: quest'ultima è infatti legata alla diffusione di un corpo di conoscenze e competenze relative alle nuove tecniche di produzione, la cui acquisizione ed applicazione sarebbe largamente dipendente dal livello di istruzione formale conseguito dalla popolazione. Così la forte espansione dei sistemi scolastici di molti paesi occidentali nel periodo successivo alla seconda guerra mondiale avrebbe contribuito incisivamente al boom economico di quegli anni, mentre per contro l'assenza di istituzioni scolastiche moderne e universalmente accessibili in altri paesi avrebbe costituito un significativo freno allo sviluppo<sup>65</sup>.

Non tutti hanno però concordato con questa visione ottimistica del rapporto tra alfabetizzazione e sviluppo economico ed il dibattito suscitato negli anni '60 ha successivamente alimentato un nutrito gruppo di "scettici", il cui terreno preferenziale di discussione è stato, a partire da un lavoro di Michael Sanderson del 1968, il caso inglese. La Rivoluzione Industriale e il sistema di fabbrica che ne era la principale espressione, anziché essere favoriti dalla crescita dell'alfabetizzazione, contribuirono, secondo Sanderson, a peggiorare significativamente gli *standards* educativi. Le terribili condizioni di vita degli operai inglesi, l'ampio ricorso alla mano d'opera dei bambini, l'assenza di strutture sociali, come la scuola, nei quartieri operai determinarono una riduzione dei livelli alfabetici. La Rivoluzione Industriale non ebbe bisogno né produsse un aumento di lavoratori alfabetizzati e le competenze semmai richieste in quel periodo dal sistema economico erano acquisibili attraverso forme di *on-the-job training* e *learning-by doing*, piuttosto che attraverso percorsi di istruzione formale<sup>66</sup>. Nicholas e Nicholas hanno successivamente verificato che tra il 1810 e il 1830 vi fu in effetti in Inghilterra un deterioramento complessivo degli *standards* di vita dei lavoratori sia nelle campagne che nelle città, con un sensibile aumento della mortalità, della morbidità e dell'analfabetismo. Quest'ultimo aumentò in particolare tra i lavoratori non specializzati e semi-specializzati, più che tra quelli specializzati<sup>67</sup>.

Anche critiche più generali sono state mosse alla teoria di una supposta relazione positiva tra crescita economica e istruzione. Innanzitutto, molti dei tentativi fatti per

---

<sup>65</sup> Easterlin R.A., 1981.

<sup>66</sup> Ad una simile conclusione è arrivato anche Rosés J.R., 1998 per il caso della Catalogna.

<sup>67</sup> Nicholas S.J e Nicholas J.M., 1992. I due autori concludono però che il disinvestimento in "capitale umano" relativo al primo periodo della Rivoluzione Industriale inglese ebbe ripercussioni negative durante la seconda fase, alla fine del 1800, quando sarebbe stata necessaria una maggiore disponibilità di mano d'opera istruita e che, a causa della scarsa attenzione prestata al fattore educativo nella prima fase, l'Inghilterra si trovò svantaggiata rispetto ai *late-comers*.

misurare il contributo dell'istruzione alla crescita hanno dato risultati assai modesti<sup>68</sup>. In secondo luogo i sistemi educativi e gli investimenti pubblici in istruzione darebbero spesso risultati inefficienti, producendo competenze non adatte o non necessarie alla crescita del sistema economico<sup>69</sup>.

Nonostante le critiche spesso fondate e la necessità di valutare il rapporto tra istruzione e sviluppo economico caso per caso, con una maggiore attenzione alle specificità dei contesti storici, sociali e istituzionali, l'ipotesi di Cipolla non ha tuttavia perduto il suo fascino esplicativo e la sua valenza concreta, come dimostra la crescente attenzione rivolta all'istruzione, e in particolare a quella delle fasce più deboli della società, come le donne, da agenzie internazionali come l'UNDP (*United Nations Development Programme*) che si occupano di progetti di sviluppo per i paesi poveri<sup>70</sup>. La posizione forse più equilibrata a questo riguardo è quella che giudica l'istruzione un fattore di per sé non sufficiente a mettere in moto alcun tipo di crescita economica, e tuttavia ritiene che livelli troppo bassi di alfabetizzazione (e successivamente di altri gradi di istruzione) costituirebbero un freno potente allo sviluppo, giacché un'economia avanzata richiede competenze tecniche, innovazioni tecnologiche, sistemi amministrativi e comunicativi altrettanto avanzati<sup>71</sup>. Non bisogna infatti sottovalutare il fatto che un sistema capitalistico sviluppato produce una progressiva burocratizzazione e spersonalizzazione delle transazioni e delle relazioni per le quali un'alfabetizzazione funzionale diventa un requisito indispensabile<sup>72</sup>.

---

<sup>68</sup> Nei paesi scandinavi, per esempio, l'istruzione e l'alfabetizzazione avrebbero contribuito alla crescita economica in modo assai meno significativo dei più classici fattori di sviluppo come il commercio internazionale, i flussi di capitale e le migrazioni (O' Rourke K.H. e Williamson J.G., 1995).

<sup>69</sup> Barbagli M., 1974 ; Pritchett L., 1995.

<sup>70</sup> In particolare è dall'inizio degli anni '90 del secolo scorso che l'UNDP ha promosso una serie di studi sulla rivisitazione del concetto e delle misure dello sviluppo, che comporta anche una nuova valutazione di alcuni indici come la mortalità infantile, la morbidità e l'istruzione. Si veda per esempio: *Rapporto su LO SVILUPPO UMANO. Come si definisce, come si misura*, Rosenberg e Sellier, Torino, 1992, a cura dell'UNDP (tit. orig. *Human Development Report 1990*, Oxford, Oxford University Press, 1990).

<sup>71</sup> Vincent D., 2000. p. 85.

<sup>72</sup> Nilsson A., Petterson L. e Svensson P., 1999, p. 80 e 93.

## 6. La città, la campagna e la mobilità territoriale.

Un'ulteriore linea di confine tra il mondo alfabetizzato e quello analfabeta passava per la differenza città – campagna. La città era il luogo dove si concentravano le sedi del potere, i traffici e i commerci, la cui contiguità con l'alfabeto è già stata sottolineata. Le insegne, le librerie, le biblioteche, le scuole, poi, stimolavano un contatto continuo con la parola scritta<sup>73</sup>. Da Londra a Parma, gli individui avevano molte più possibilità di acquisire qualche competenza alfabetica se abitavano in città piuttosto che in campagna, anche a parità di condizione socio-professionale<sup>74</sup>. Tuttavia non mancavano in questo caso talune significative eccezioni, la più nota delle quali è probabilmente quella delle zone alpine, sia francesi che italiane, in cui si registravano tassi di alfabetizzazione sorprendentemente elevati<sup>75</sup>. Ad Alagna, per esempio, nel 1781 solo circa il 15% degli uomini in età tra i 40 e i 59 anni non era in grado di firmare, mentre tra i più giovani l'alfabetizzazione era pressoché universale<sup>76</sup>. Alla fine del XVII secolo, nei villaggi intorno a Briançon, erano in grado di firmare circa il 70% dei maschi e tale percentuale era salita al 93% un secolo dopo<sup>77</sup>.

In queste zone la gente si istruiva sia attraverso i canali formali delle scuole del paese, sovente finanziate dalle stesse comunità, sia attraverso forme di apprendimento informale all'interno delle famiglie e la trasmissione delle competenze possedute dalle generazioni più anziane a quelle più giovani, soprattutto durante i lunghi periodi di inattività nei mesi invernali. In alcuni casi, livelli di alfabetizzazione così elevati erano associati all'organizzazione politica improntata a forme di democrazia diretta, come accadeva per esempio nelle comunità delle Alpi briançonesi. Tutti i capi famiglia, quale che fosse la loro ricchezza o il loro status, erano chiamati a turno a partecipare alla gestione comune degli affari del villaggio (raccolta delle tasse, amministrazione dei canali e dell'acqua, responsabilità delle corvées), e a renderne conto alla fine della loro attività, cosa che li obbligava a destreggiarsi con qualche forma di conoscenza e di uso della parola scritta<sup>78</sup>. In via più generale, però, il fattore determinante sembra essere stato di tipo socio-economico, ovvero le migrazioni stagionali, legate spesso al

---

<sup>73</sup> Marchesini D., 1985; Petrucci A., 1986; Houston R., 1991, p. 19; De Fort E., 1995, p. 47.

<sup>74</sup> Chartier R., 1989, pp. 115-116; Marchesini D., 1993.

<sup>75</sup> Bianchi P. *Alfabetismo e canali d'apprendimento nella Valsesia dal XVIII secolo*, in "Archivi e storia", 1989, pp. 123-158, cit. in De Fort E., 1995, p. 78.; Viazzo P.P., 1990; Granet – Abisset, A.M., 1996.

<sup>76</sup> Viazzo P.P., 1990, p. 185.

<sup>77</sup> Granet – Abisset, A.M., 1996, p. 121.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 139.

commercio di prodotti dell'artigianato, comuni a molte delle comunità alpine. L'elevata mobilità territoriale rafforzava infatti nella popolazione la consapevolezza dell'utilità pratica dell'istruzione (non solo nel gestire con più autonomia e dimestichezza i propri affari, ma anche nel mantenere i contatti con la famiglia nei periodi di lontananza).

L'emigrazione, d'altronde, pare aver giocato un ruolo decisivo nel favorire la crescita dell'alfabetizzazione anche altrove. Non solo gli emigranti erano tendenzialmente più alfabetizzati rispetto a coloro che rimanevano in patria (sia perché coloro che partivano decidevano di istruirsi per poter mantenere i contatti con la famiglia che rimaneva in patria, sia perché coloro che erano in grado di leggere e scrivere erano anche quelli più disponibili ad intraprendere viaggi, a stabilirsi in nuovi paesi, a dare una svolta alla propria vita), ma in periodi successivi l'emigrazione poteva indurre un aumento dei livelli di alfabetizzazione anche tra coloro che rimanevano a casa.

Linda Reeder<sup>79</sup> ha per esempio verificato che l'ondata migratoria verso gli Stati Uniti verificatasi ai primi del 1900 in alcune zone rurali della Sicilia nord-occidentale, riuscì a produrre quell'avvicinamento della popolazione femminile alla scuola elementare e all'alfabeto che mezzo secolo di riforme e di interventi dello stato in materia scolastica non erano stati in grado di realizzare. In corrispondenza con l'intensificarsi dei flussi migratori, infatti, l'autrice ha verificato un significativo incremento dei tassi di scolarizzazione delle donne adulte nelle scuole serali e festive e dei bambini nelle scuole regolari. Le donne sentivano il bisogno di comunicare con i propri mariti senza intermediazioni che violassero la loro *privacy* e senza dover pagare i professionisti delle lettere. Quando poi arrivavano le rimesse degli uomini, le donne potevano avviare attività in proprio, come per esempio piccoli esercizi commerciali, per le quali risultava sommamente utile essere in grado di leggere e scrivere. Risultati simili a quelli della Sicilia sono stati verificati, a seguito di forti incrementi dell'emigrazione, per altre regioni dell'Italia meridionale, ed in particolare per l'Abruzzo e il Molise<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Reeder L., 1998.

<sup>80</sup> De Fort E., 1996, p. 121 e sgg.

## 7. Inadeguatezza della dimensione nazionale.

Un ultimo elemento deve essere aggiunto a questo quadro generale, elemento sul quale il consenso degli studiosi sembra sempre più ampio. Si tratta della difficoltà di ricercare le cause, spiegare i ritmi, descrivere i modi del processo di alfabetizzazione partendo da una dimensione nazionale o statale, anche alla luce di quanto è stato sin ora esposto. All'interno di ciascuno stato infatti si potevano presentare tali e tante differenze da riprodurre, in piccolo, gli squilibri verificati a livello europeo. E' il caso dell'Italia, per esempio, dove ancora nel 1911 ad un tasso di analfabetismo femminile pari al 12% in Piemonte corrispondeva quello del 78% in Calabria<sup>81</sup>, o della Spagna, dove nel 1860 i tassi di scolarizzazione maschile erano vicini al 100% in alcune regioni del nord, mentre in quelle sudorientali non arrivavano al 30%<sup>82</sup>, o ancora della Francia, per la quale i tassi di alfabetizzazione variavano in maniera significativa al di sopra e al di sotto della linea Ginevra – Saint-Malo<sup>83</sup>. Come accadeva anche a livello continentale, la scala di queste macroscopiche differenze rifletteva o si affiancava a quella della ricchezza e dello sviluppo. Tuttavia, anche in paesi apparentemente più omogenei dal punto di vista socio-economico e culturale, non mancavano elementi di spiccata eterogeneità nella diffusione dell'alfabetizzazione. In Svezia, per esempio, dove già alla fine del XVIII era largamente diffusa la capacità di leggere tra tutti gli strati della popolazione, l'uso della scrittura era piuttosto limitato, oltre che alle città, alle zone rurali dove più rapidamente si svilupparono attività agricole di tipo capitalistico e commerciale, mentre quelle in cui sopravvivevano strutture e rapporti di tipo feudale ne rimanevano escluse<sup>84</sup>.

L'importanza del livello locale per comprendere le dinamiche della diffusione dell'alfabeto è stata da tempo percepita anche per il caso inglese. Stephens ha richiamato più volte l'attenzione degli storici su questo punto sostenendo che, data la varietà dei contesti economici, sociali e culturali, "to talk of a national condition is to distort reality"<sup>85</sup>. Un recente studio su alcuni piccoli centri del Leicestershire ha evidenziato come i livelli urbani di analfabetismo fossero largamente determinati dalla

---

<sup>81</sup> Zamagni V., 1993, p. 13.

<sup>82</sup> Nuñez C.E., 1992, p. 264.

<sup>83</sup> Furet F. e Ozouf J., 1977.

<sup>84</sup> Nilsson A., Petterson L. e Svensson P., 1999, p. 93.

<sup>85</sup> Stephens W.B., 1987, p. 2.

composizione occupazionale delle città e dalle fortune economiche risultanti dalla loro posizione nell'economia regionale<sup>86</sup>.

In generale si può affermare che la dimensione statale e nazionale divenne rilevante nel momento in cui i governi europei cominciarono ad intervenire direttamente nel campo dell'istruzione, attraverso la costruzione di sistemi scolastici pubblici o l'introduzione di legislazioni sull'obbligo scolastico, cosa che, per la maggior parte dei paesi europei, avvenne dopo la metà del XIX secolo. L'intervento statale tese infatti a riequilibrare gli squilibri interni. Tuttavia in molti casi si trattò di un processo lungo, che dipendeva dalla forza con cui gli stati riuscivano ad attuare le prescrizioni legislative e dalla risposta delle diverse aree agli interventi governativi o di altre istituzioni pubbliche, risposta che era sua volta legata ad un insieme di fattori sociali, economici, territoriali, culturali, ossia, in termini più sintetici, dalla dinamica della domanda e dell'offerta di istruzione.

Il caso italiano è, a questo proposito, assai indicativo.

### **8. Il caso italiano: il progressivo intervento dello stato nella istruzione popolare. Il periodo pre-unitario.**

All'indomani dell'Unità italiana, i governi si attivarono per verificare lo stato di diffusione dell'alfabeto tra la popolazione.

“Gli uomini che avevano fatto l'Italia erano ben lungi dal sospettare quali cocenti delusioni sarebbero derivate da queste minuziose indagini. E men che meno sospettavano che la stragrande maggioranza della gente non conoscesse neppure le lettere dell'alfabeto. Il fiorire di iniziative pubbliche e private a favore dell'istruzione popolare, i significativi progressi registrati in alcune regioni (in particolare in Piemonte e in Lombardia), le numerose scuole private che affollavano le città, avevano generato l'illusione che l'intero paese si fosse mosso nella medesima direzione e che la massa dei fanciulli ne avesse tratto un profitto adeguato. Quando furono resi noti i dati dell'analfabetismo lo stupore fu perciò

---

<sup>86</sup> Hoyler M., 1998. L'offerta gratuita di scuole insieme all'aumento della domanda privata di istruzione, determinarono una riduzione dei livelli di analfabetismo in una città prevalentemente orientata al commercio e ai servizi come Melton Mowbray. Al contrario in una città con difficoltà economiche come Hinckley (dove, dopo un primo e breve sviluppo dell'industria delle calze e della maglieria durante le guerre napoleoniche, una lunga crisi si aprì negli anni della Restaurazione, crisi che durò fino agli anni '60-'70 del 1800) un *trend* discendente dell'analfabetismo si verificò solo dopo l'intervento diretto dello stato tra gli anni '70 e '80 in campo educativo, intervento che tra l'altro coincise con la modernizzazione economica e sociale della città. Coalville costituisce poi un esempio eccezionale di comunità di minatori, dove i livelli di analfabetismo furono ridotti grazie all'intervento paternalistico dei proprietari delle miniere di carbon fossile i quali non assumevano bambini al di sotto dei 10 anni e aprivano scuole per i figli dei loro operai.

enorme: i tre quarti della popolazione sopra i cinque anni di età non sapeva né leggere né scrivere”<sup>87</sup>.

Questo dato assumeva poi una maggiore drammaticità se scomposto per regione e per sesso, come mostra la tabella 1.1.

**Tabella 1.1. Tasso di alfabetizzazione della popolazione italiana con sei o più anni di età, per regioni, secondo il censimento del 1861 (%).**

<i>Regioni</i>	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>
Piemonte	58	38	48
Liguria	42	24	33
Lombardia	52	40	46
Emilia	26	16	22
Toscana	31	18	25
Marche	23	12	17
Umbria	21	10	16
Lazio	---	---	---
Abruzzi	19	5	12
Campania	26	10	16
Puglie	18	7	13
Basilicata	16	4	10
Calabria	18	3	11
Sicilia	16	6	11
Sardegna	15	5	10
<b>Regno</b>	<b>31</b>	<b>18</b>	<b>25</b>

*Fonte:* Vigo G., 1993, p. 50.

Nelle regioni meridionali l’analfabetismo era ovunque superiore all’80%, per arrivare a vette del 97%, se si considera la popolazione femminile della Calabria. Anche nelle regioni centrali, tuttavia, la conoscenza dell’alfabeto riguardava una élite assai ristretta della popolazione.

Il ministro della Pubblica Istruzione ebbe a notare, pochi anni dopo la pubblicazione del censimento:

“Nessuno si aspettava che i governi antinazionali e despotici che malmenavano l’Italia, si adoperassero con molto ardore a cacciare quel male, ch’era il miglior sostegno della superstizione e dello spirito di schiavitù; ma si credeva che gli influssi della cultura generale, gli sforzi della filantropia, la prontezza italiana, e la necessità dell’apprendere, avessero combattuto più efficacemente l’opera deleteria della tirannide”<sup>88</sup>

<sup>87</sup> Vigo G., 1993, p. 38.

<sup>88</sup> Statistica del Regno d’Italia, *Istruzione pubblica e privata. Istruzione primaria. Anno scolastico 1863-64*, Firenze, 1866, p. VII, cit. in Vigo G., 1993, p. 38.

Per la verità il panorama scolastico della penisola tra la seconda metà del '700 e la prima dell'800 non era stato caratterizzato da un totale immobilismo. Durante gli anni del cosiddetto assolutismo illuminato prima e poi negli anni della dominazione francese rivoluzionaria e napoleonica era cresciuta, tra i governanti, la consapevolezza dell'importanza dell'istruzione popolare.

Come si è già accennato altrove in questo capitolo fu, infatti, proprio durante il periodo dell'Illuminismo che si fece largo l'idea che lo stato dovesse farsi carico dell'istruzione del popolo, dal momento che essa era uno strumento indispensabile per "modernizzare" la società, combattere la superstizione popolare e tutte quelle credenze che bloccavano il progresso e l'evoluzione sociale ed economica. L'impegno delle classi dirigenti fu inoltre sicuramente accresciuto dalla chiusura dell'estesa rete di scuole gesuitiche, in seguito alla soppressione della Compagnia di Gesù nel 1773. Fino alla metà del '700, infatti, gli unici canali formali di accesso alla cultura scritta per le classi popolari erano le scuole gestite da svariati ordini religiosi: oltre ai Gesuiti, i Barnabiti, gli Scolopi, gli Agostiniani, i Fratelli delle scuole cristiane, i Padri Dottrinari, gli Agatisti per i maschi, le Maestre Pie, le Orsoline, Le Suore del Divino Amore per le femmine. Si trattava per la verità di iniziative educative non sempre organiche e spesso caratterizzate da una spiccata occasionalità: ogni scuola faceva capo a se stessa, non c'erano curricula uniformi, né principi generali che le ordinassero, spesso l'insegnamento si limitava a qualche rudimento della lettura e della scrittura sui testi della dottrina cristiana, qualche nozione di aritmetica, tante preghiere e pratiche di culto<sup>89</sup>. Per le bambine, poi, l'insegnamento non andava oltre a un po' di lettura, preghiere e lavori femminili.

La scuola, tuttavia, non costituiva una tappa obbligata per chi volesse entrare in possesso di qualche competenza alfabetica, ma una tra le molte possibili strade di formazione, tra una larga varietà di canali informali (dai maestri ambulanti ai manuali pratici di scrittura o calcolo, all'aiuto di qualche familiare e conoscente)<sup>90</sup>. Ciò che sicuramente contraddistingueva i percorsi di apprendimento delle classi popolari era la loro totale estraneità rispetto a quelli delle classi colte, caratterizzati da una sistematicità, organicità e costanza molto maggiori (il precettore privato, il collegio, l'Università). Tutto ciò dava luogo a quella coesistenza di sistemi eterogenei e di

---

<sup>89</sup> Genovesi G., 1998, p. 23.

<sup>90</sup> Roggero M., 1999.



difformi attitudini nel modo di pensare e di maneggiare parole e numeri che, se era pacificamente accettata nell'Antico Regime, cominciò ad essere percepita come problema nell'epoca dei Lumi, quando “vennero identificate come dannose sul piano economico–sociale delle linee di frattura culturale che in precedenza erano apparse del tutto ovvie, e si iniziò a lavorare a nuovi progetti, che miravano a diffondere la pubblica istruzione al fine di modificare e integrare i codici linguistici e culturali dei ceti popolari”<sup>91</sup>.

Si trattò nella maggior parte dei casi di riforme o di progetti di riforma che ebbero risultati pratici assai limitati, fatta eccezione per la riforma *teresio-giuseppina* nel Lombardo – Veneto, che, dopo una successiva serie di aggiustamenti a partire dal 1765, approdò nel 1791 alla costituzione di un sistema scolastico elementare interamente statale e gratuito. Negli altri stati della penisola alcuni sovrani, come Pietro Leopoldo in Toscana e Carlo III nel Regno di Napoli, si dimostrarono piuttosto attenti al problema dell'istruzione popolare, e tuttavia i loro tentativi di riformare, o per dir meglio, costruire una rete di scuole elementari per il popolo rimasero al livello di intenzioni. In altri stati, poi, come quello pontificio, i cambiamenti non arrivarono neppure sulla carta<sup>92</sup>.

Il periodo francese segnò un ulteriore passo in avanti sulla strada del riconoscimento del ruolo indispensabile delle autorità pubbliche in campo scolastico. Tutti i territori della penisola sottoposti più o meno direttamente alla dominazione francese (le repubbliche giacobine, i territori che entrarono a far parte del Regno d'Italia, gli stati retti da personaggi vicini a Napoleone) furono oggetto di tentativi di riforma dell'istruzione popolare che miravano alla costituzione di un sistema scolastico pubblico, obbligatorio e gratuito, e che furono, però, realizzati solo molto parzialmente. L'intenzione era quella di formare una rete di scuole, unitariamente ordinata dal punto di vista della didattica e centralmente diretta, che scalzasse definitivamente quella retta dai vari ordini religiosi, e che formasse cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri e possibilmente attivi nella costruzione del nuovo ordine repubblicano nel periodo giacobino, o alternativamente sudditi capaci di riconoscere ed ossequiare l'autorità del nuovo re o imperatore nel periodo napoleonico<sup>93</sup>.

---

<sup>91</sup> *Ivi*, pp. 10 – 11.

<sup>92</sup> Genovesi G., 1998, pp. 18 – 27.

<sup>93</sup> Genovesi G., 1998; Roggero M., 1999.

L'applicazione molto limitata di questo progetto fu in primo luogo dovuta ad ostacoli di ordine materiale, di cui il più stringente era la difficoltà di trovare personale insegnante in quantità e qualità adatte allo scopo: in molti casi si dovette comunque ricorrere ai religiosi per reperire un numero sufficiente di insegnanti, come nel caso del regno di Napoli retto da Giuseppe Bonaparte<sup>94</sup>. Il secondo fattore sfavorevole fu sicuramente la ristrettezza del tempo che le autorità francesi o gravitanti nell'orbita francese ebbero a disposizione per cambiare, o creare in molti casi dal nulla, il sistema scolastico dei vari territori della penisola. Si trattò comunque di tentativi che, sebbene di impatto limitato dal punto di vista pratico, lasciarono come segno indelebile la volontà di impiantare sul territorio italiano un sistema di istruzione pubblica gratuita e obbligatoria per tutti. Da tale progetto sarebbe poi ripartita l'attività riformatrice, più o meno coerente e decisa, dei governi italiani post-unitari.

Durante gli anni della Restaurazione e fino agli eventi risorgimentali gli stati della penisola si mossero con tempi e modi assai diversi. Nella maggior parte dei casi vi fu una reazione alle innovazioni introdotte nel periodo precedente: l'ago della bilancia che prima aveva pesato a favore di un'istruzione popolare concepita alternativamente come strumento di crescita culturale e civile o come "instrumentum regni", si era spostato adesso dalla parte della paura dell'istruzione come mezzo di sovversione, tanto che molti stati si affrettarono a riordinarla ponendola sotto il totale controllo degli ordini religiosi e della chiesa. Nel Regno di Napoli, per esempio, la Commissione nominata da Ferdinando I per approntare una riforma del sistema scolastico, e che aveva come scopo principale quello di dare ai giovani "i puri sentimenti per la Nostra Cattolica Religione", affidò nuovamente le scuole agli ordini religiosi e nei programmi di ogni ordine di scuola furono introdotte minuziose prescrizioni per le pratiche religiose e di culto<sup>95</sup>.

Nel Granducato di Toscana, mentre tra i liberali si faceva largo l'interesse nei confronti dei problemi educativi e si diffondevano esperimenti filantropici come le scuole di mutuo insegnamento, le scuole agrarie e tecniche, gli asili infantili, per opera di uomini come Ridolfi, Capponi, Lambruschini, il governo granducale assunse dapprima un atteggiamento piuttosto lassista e passivo, fino al momento in cui, dopo i moti del 1848, non si decise di fare dell'istruzione popolare, per altro assai poco diffusa sul territorio toscano, uno strumento di mero controllo poliziesco interamente affidato ai

---

<sup>94</sup> Genovesi G., 1998, p. 36.

<sup>95</sup> Genovesi G., 1998, p. 54.

vescovi. Nella legge di riforma del 1852 gli aspetti didattici e organizzativi erano infatti largamente trascurati (come del tutto tralasciata era l'istruzione per le bambine), mentre lunghe e dettagliate erano le norme relative al controllo degli insegnanti, e in particolare dei loro comportamenti e delle loro idee, da parte di prelati e vescovi.

Nello Stato pontificio, poi, il ritorno al passato fu radicale, con il ripristino del concetto di istruzione popolare come carità, elargita ai bambini da congregazioni religiose sotto forma di pratiche di culto, preghiere e qualche nozione alfabetica. Come nel caso della legge toscana, anche il *Regolamento delle scuole private elementari* del 1825 si soffermava dettagliatamente sul controllo che i vescovi dovevano esercitare sopra i maestri.

Diversa era la situazione in alcuni stati dell'Italia settentrionale. Il Regno di Sardegna e il Lombardo – Veneto conobbero un deciso incremento delle iniziative sia pubbliche che private. Le autorità austriache pervennero, con il Regolamento del 1818, alla costituzione di un sistema scolastico primario, formato da scuole minori articolate in due classi, obbligatorie per i bambini di entrambi i sessi tra i 6 e i 12 anni e affidate ai comuni, da istituire in ogni parrocchia sotto la direzione del parroco. All'intervento pubblico si affiancò negli anni un crescente interesse dei privati per l'istruzione primaria, in specie dei liberali, che soprattutto fino al 1848 si fecero promotori di una serie numerosa di iniziative: scuole primarie, basate sul metodo del mutuo insegnamento, furono istituite a Mantova, Brescia, Milano. Prima della metà dell'800 le scuole private erano quasi il doppio di quelle pubbliche<sup>96</sup>.

Nel Regno di Sardegna vi fu, negli anni immediatamente successivi ai rivolgimenti rivoluzionari e napoleonici, un deciso ritorno al passato: tutta l'istruzione tornò in mano agli ordini religiosi, in particolare ai Fratelli delle scuole cristiane e ai Gesuiti, e le iniziative filantropiche di alcuni liberali, volte a introdurre in Piemonte le scuole di mutuo insegnamento, furono stroncate dopo i moti del 1821 come strumenti pericolosi per l'ordine costituito. Fu con il progressivo coinvolgimento dei liberali nel governo del Regno di Carlo Alberto, che si realizzarono nuovamente vari interventi a favore dell'istruzione popolare, culminati nei decreti Boncompagni del 1848, che ponevano le premesse della futura legge Casati, conducendo drasticamente sotto il controllo dello stato tutto il sistema della pubblica istruzione. Alcuni ne hanno richiamato il carattere

---

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 42.

quasi giurisdizionalista<sup>97</sup>, tante erano le limitazioni poste al clero. Quanto all'istruzione elementare, essa veniva distinta in due gradi, inferiore e superiore, entrambi di due anni. I successivi interventi dei ministri Cibrario e Lanza furono finalizzati al riordinamento delle scuole per la formazione dei maestri elementari (necessaria per avere a disposizione un numero sufficiente di maestri laici e non dover ricorrere, come spesso era avvenuto in passato, all'opera dei religiosi) e alla centralizzazione dell'organizzazione amministrativa.

Questa serie di provvedimenti, uniti alle iniziative dei privati, determinò una notevole vivacità del settore scolastico in Piemonte, che, non a caso, si trovava ad essere, al momento dell'Unità italiana, la regione con il livello più alto di alfabetizzazione. Tuttavia molte cose rimanevano ancora da fare, come precisava il ministro Lanza nel 1855:

“ Furono, è vero, in questi ultimi anni, per un mirabile slancio di comuni e di privati, per i sussidi ad essi concessi dallo Stato e dalle provincie, moltiplicate d'assai le scuole per l'infanzia e la prima fanciullezza; vennero di pianta create scuole elementari per gli adulti; venne estesa la materia dell'insegnamento; furono d'alquanto migliorati i metodi di questo; si cercò di promuovere una più ampia istruzione magistrale; si cercò di rendere men dura la condizione degli insegnanti. Ma tutto ciò fu piuttosto la manifestazione del bisogno più vivamente sentito dal nostro popolo d'istruirsi, che non un compiuto soddisfacimento di esso. Anzi fu tanto lontano dal riuscire a questo risultato, che centinaia di comuni e la maggior parte delle borgate mancano tuttavia di scuole; che quelle già sussistenti sono incapaci ad accogliere tutti gli alunni che vi si affollano; che la massima parte degli stipendi dei maestri stanno al di sotto della miserabile somma di lire 300; che su diecimila patentati, tra institutori ed institutrici, è assai se può contarsene almeno una metà che non sia inferiore all'importanza del proprio ufficio”<sup>98</sup>.

Il ministro sottolineava un aspetto che in questa rassegna sullo sviluppo dell'istruzione elementare negli stati preunitari della penisola italiana ho finora trascurato, pur trattandosi di uno degli elementi centrali di questa tesi, ovvero la risposta popolare agli interventi pubblici, ecclesiastici o privati in ambito educativo. Lanza faceva esplicito riferimento ad un bisogno del popolo di istruirsi, che determinava un affollamento delle poche scuole presenti sul territorio piemontese e la loro incapacità di accogliere tutti coloro che avrebbero voluto andarci. Il dato, per la verità, non è in alcun

---

<sup>97</sup> De Fort E., 1996 pp. 39-43.

<sup>98</sup> Lanza (ministro della Pubblica Istruzione): “DELL'ISTRUZIONE ELEMENTARE, progetto di legge presentato il 10 dicembre 1855 dal ministro Lanza”, in APS (atti del parlamento subalpino) documenti, leg V. sess. II (1855-56), cit. in De Fort, 1996, p. 50.

modo generalizzabile ad altri contesti della penisola, non solo per la varietà delle situazioni sociali, economiche, culturali che sono state altrove sottolineate, ma anche e soprattutto perché non esiste uno studio sistematico su questo argomento a livello nazionale, né per il periodo successivo all'Unità italiana, né, a maggior ragione, vista la frammentazione statale e la difficoltà ancora più accentuata di reperire informazioni al riguardo, per quello precedente. Si tratta di un punto di importanza non trascurabile nell'ambito di questo lavoro, e su cui ritornerò in un paragrafo successivo di questo capitolo.

## **9. Il periodo post-unitario.**

I diversi provvedimenti di riforma e riorganizzazione del sistema scolastico del Regno di Sardegna culminarono, come si è detto, nella legge che prese il nome dal ministro della pubblica istruzione sotto cui venne redatta, il conte Gabrio Casati. Approvata nel 1859 in occasione dei pieni poteri concessi al sovrano durante la guerra all'Austria ed estesa progressivamente al resto della penisola, da un lato essa attingeva al patrimonio di norme e progetti elaborati durante il decennio precedente, ed era quindi strutturata sulle necessità e le caratteristiche della società piemontese, dall'altro si apprestava a divenire il testo su cui si sarebbe imperniato l'intero sistema scolastico nazionale, almeno fino alla riforma Gentile<sup>99</sup>. L'istruzione elementare, continuava ad essere distinta in due gradi (inferiore e superiore) ciascuno di due anni, come nella legge Boncompagni. La "grossa novità"<sup>100</sup> consisteva nell'introduzione dell'obbligo per i padri di famiglia di provvedere ad un'istruzione equivalente a quella della scuola elementare inferiore per i figli di entrambi i sessi<sup>101</sup>. Non si trattava, come si vede, di un obbligo scolastico propriamente detto, visto che nessuno era obbligato ad inviare i figli a scuola. Chi non era in grado di procacciare un tale grado di istruzione per i figli con i

---

<sup>99</sup> Per una serie di complicate vicende amministrative, relative al periodo dell'unificazione statale della penisola, tale legge non venne in realtà promulgata in tutte le regioni. Tuttavia essa costituì la base dell'intero sistema scolastico italiano, non solo perché i regolamenti con cui i diversi ministri governavano facevano sempre riferimento alla Casati, ma anche perché le riforme successive (come la Coppino del 1877) rimandavano esplicitamente alla legge del 1859.

<sup>100</sup> Si trattava di una novità se si fa eccezione per i territori governati dall'Austria e per il periodo della dominazione francese, come si evince dai paragrafi precedenti.

<sup>101</sup> L'età scolare si estendeva però sino ai dodici anni di età, dal momento che il legislatore prevedeva che non necessariamente il bambino sarebbe riuscito a conseguire in due anni le nozioni previste da un corso di durata biennale, secondo quella scansione dei tempi scolastici, tipica di una società in cui non si è ancora realizzata una scolarizzazione di massa, che Dario Ragazzini ha definito degli "anni pluriennali" (Ragazzini D., 1997, p. 40).

propri mezzi, poteva inviarli gratuitamente nelle scuole elementari che i comuni erano tenuti ad aprire e finanziare, secondo modalità diverse dipendenti dalla loro dimensione e dalla loro collocazione territoriale.

Si deve subito osservare che tale novità, come è stato più volte sottolineato, era più nominale che reale, dal momento che la legge non stabiliva nessuna specifica misura coercitiva né sanzionatoria per chi la eludeva, rimandando genericamente alla legislazione penale ordinaria, che non prevedeva nulla in proposito. Per lungo tempo, probabilmente fino al periodo successivo alla seconda guerra mondiale, la storia della legislazione italiana sull'obbligo scolastico sarà in effetti caratterizzata da una latente schizofrenia, consistente nel fatto che alle affermazioni di principio non seguivano, in maniera per certi aspetti clamorosa, le misure atte a realizzarle, o per mancanza di mezzi o per malcelata paura di dare applicazione a quegli stessi principi.

Si riproponeva, in misura forse più plateale nel caso italiano, quell'ambiguità rilevata all'inizio di questo capitolo nell'atteggiamento della classe dirigente europea nei confronti dell'istruzione popolare. Se per un verso infatti era nettamente avvertita l'esigenza di promuovere nelle classi subalterne l'adozione di strumenti culturali e linguistici che permettessero loro di entrare in contatto con il nuovo Stato, recepirne le norme e assumerne i valori, era per contro abbastanza esplicita la paura di dotare quelle stesse classi popolari di strumenti critici che avrebbero potuto minare la stabilità sociale della nuova formazione politico-statuale.

Per altro, la necessità di costruire un sistema di istruzione popolare pubblico era percepita con molta minore urgenza rispetto a quella di provvedere alla formazione della classe dirigente italiana, attraverso i canali di istruzione classica e universitaria, come si evince dalla stessa ripartizione degli oneri finanziari per i diversi gradi di istruzione tra stato ed enti locali, prevista dalla Casati. Mentre l'istruzione universitaria era infatti interamente a carico dello stato, quella secondaria era ripartita tra stato, provincie e comuni e quella primaria era quasi totalmente addossata ai comuni.

Tale scelta si giustificava dal punto di vista teorico come prosecuzione della prassi comunemente in uso sia negli stati pre-unitari, sia in molti paesi europei, di affidare l'istruzione primaria ai municipi, in quanto anello istituzionale di congiunzione tra lo stato e le famiglie<sup>102</sup>. In realtà non era estranea agli uomini di governo italiani la

---

<sup>102</sup> Cfr. De Fort E., 1996.

consapevolezza di affidare un compito assai difficile e, almeno a parole rivestito di importanza cruciale (quello di “fare gli Italiani”), ad istituzioni notoriamente deboli dal punto di vista finanziario, anche perché gravate dalle esigenze di risanamento del bilancio dello stesso stato unitario, oltreché dominate da *élites* locali che molto spesso rivelavano un notevole disinteresse, se non un’esplicita ostilità, nei confronti dell’istruzione popolare<sup>103</sup>. La Casati introduceva quindi nel sistema scolastico una intrinseca incongruenza dovuta al fatto di “essere una legge normativamente centralistica che nel contempo assegnava agli enti comunali il carico totale della gestione e della crescita del sistema scolastico primario”<sup>104</sup>.

La scuola elementare italiana nacque dunque sulla base di queste profonde contraddizioni, aggravate dal “caos” amministrativo derivante dal fatto che in molti territori la Casati venne estesa solo parzialmente o non venne estesa affatto<sup>105</sup>. “In mancanza di un telaio legislativo unificante, (furono) affidati all’amministrazione e ai suoi funzionari i compiti di unificare esperienze e realtà diverse ‘come se’ vigesse un’unica legge e secondo lo spirito governativo centrale”<sup>106</sup>.

Fu compito del ministro Coppino provvedere alla stesura di un testo che unificasse legislativamente il sistema scolastico della penisola. La legge fu promulgata nel 1877, ed ebbe come scopo principale quello di rendere effettive le normative sull’obbligo scolastico. Il censimento del 1871, in effetti, aveva restituito un quadro della diffusione dell’alfabetizzazione in Italia assai desolante (vedi tabella 1.2): i progressi erano stati

---

<sup>103</sup> Cfr. Ferrari F., 1979.

<sup>104</sup> Bonetta G., 1981, p. 62. Dal punto di vista teorico, in effetti, sia la Casati sia i provvedimenti dei successivi ministri della pubblica istruzione furono improntati ad un deciso centralismo, per ciò che aveva attinenza ai programmi, alla didattica, alla formazione degli insegnanti, agli aspetti burocratici. Tale centralismo era giustificato dalla necessità di colmare gli squilibri esistenti tra le varie regioni e di non lasciare in mano alle élites locali, né tantomeno alla chiesa cattolica, la costruzione della scuola primaria (su questi punti si veda per esempio Talamo G., 1982, pp. 97-112, e De Fort E., 1996, p. 88). Nei fatti, però, la completa gestione e il finanziamento delle scuole era in mano ai comuni, ai quali erano dunque lasciate, in ultima analisi, le decisioni sulla crescita effettiva del sistema scolastico elementare.

<sup>105</sup> La legge fu promulgata nelle Marche e in Umbria, limitatamente ai titoli sull’istruzione tecnica e elementare; in Sicilia, con alcune modifiche. Nel napoletano furono approvati tre decreti che si plasmavano sulla Casati. Nelle provincie emiliane i decreti del governo provvisorio ne riproducevano le grandi linee. In Toscana, dove la classe dirigente era esplicitamente contraria alla centralizzazione e statalizzazione dell’istruzione popolare (cfr. Raichich M., 1981), fu invece approvata una legge dai contenuti più simili a quella granducale del 1852 che alla Casati. Si vedano Talamo G., 1960 e De Fort E., 1996, oltreché per alcuni singoli stati: Bonetta G., 1981 per la Sicilia; Pivato S., 1983 per la Romagna.

<sup>106</sup> Ragazzini D., 1997, p. 35.

molto contenuti e, ciò che appariva ancor più grave a molti osservatori<sup>107</sup>, il divario tra le regioni settentrionali e quelle meridionali si era accresciuto, anziché essersi ridotto.

**Tabella 1.2. Tasso di analfabetismo della popolazione italiana con sei o più anni di età, per regioni, ai censimenti del 1861 e del 1871 (%).**

Regioni	Censimento del 1861			Censimento del 1871		
	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
Piemonte	42	62	52	34	51	42
Liguria	58	76	67	49	64	56
Lombardia	48	60	54	41	50	45
Veneto				54	76	65
Emilia	74	84	78	67	77	72
Toscana	69	82	75	62	75	68
Marche	77	88	83	73	85	79
Umbria	79	90	84	74	86	80
Lazio				62	74	68
Abruzzi	81	95	88	76	93	85
Campania	74	90	84	73	87	80
Puglie	82	93	87	79	90	84
Basilicata	84	96	90	81	95	88
Calabria	82	97	89	79	95	87
Sicilia	84	94	89	79	91	85
Sardegna	85	95	90	81	92	86
<b>Regno</b>	<b>69</b>	<b>82</b>	<b>75</b>	<b>62</b>	<b>76</b>	<b>69</b>

Fonte: per il censimento del 1861 Vigo G., 1993, p. 50; per il censimento del 1871, Zamagni V., 1993, p. 15.

La legge del 1877 faceva parte di un insieme di provvedimenti presi dal ministro Coppino a partire dal 1876<sup>108</sup> che, tuttavia, contenevano ben poche misure che potessero

<sup>107</sup> Fu proprio durante gli anni '70 del 1800 che andò crescendo un dibattito sui motivi che avevano impedito la diffusione dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione in molte parti del Paese. A partire da un articolo di Pasquale Villari ("La scuola e la questione sociale in Italia", in *Nuova Antologia* del 1° novembre 1872), storico e uomo politico che si occupò attivamente di istruzione elementare, fino a ricoprire la carica di ministro della Pubblica Istruzione tra il 1891 e il 1892, i problemi dell'analfabetismo e dell'evasione scolastica vennero da molti associati alle miserrime condizioni di vita di gran parte della popolazione italiana, e in special modo della popolazione rurale del Mezzogiorno. L'evasione scolastica e la mancata applicazione dell'obbligo vennero così letti come parte della più vasta "questione sociale", che spesso veniva identificata con la "questione meridionale".

<sup>108</sup> Secondo la legge 3250/1876, lo stato oltre a farsi carico di un decimo degli stipendi sulla base del minimo legale, veniva incontro ai comuni più piccoli, stabilendo sussidi per i comuni con meno di 1000 abitanti che avessero raggiunto la quota massima nella sovrainposta fondiaria; la legge 3968/1877



concretamente contribuire a modificare quello stato di cose, giacché lasciavano sostanzialmente inalterato il rapporto tra stato e comuni nella gestione e nel finanziamento delle scuole elementari, eccettuati alcuni piccoli contributi per gli stipendi del personale insegnante ed alcune facilitazioni nell'accesso ai mutui per l'edilizia scolastica. Anzi, si constatò amaramente alcuni anni dopo che tali misure avevano semmai accresciuto anziché aiutato a colmare gli squilibri, dato che, a causa delle procedure burocratiche con cui i sussidi erano assegnati, risultavano favoriti i comuni che già autonomamente avevano fatto di più per l'istruzione popolare<sup>109</sup>. Quanto al contenuto della legge sull'obbligo, essa unificava la normativa sul territorio nazionale<sup>110</sup>, si proponeva di introdurre misure più concrete per la sua applicazione e allo stesso tempo di creare un sistema flessibile grazie al quale i singoli comuni avrebbero potuto proclamare l'obbligo quando avessero raggiunto una sufficiente dotazione di strutture scolastiche. Essa infatti, oltre ad indicare una serie di misure coercitive ed ammende contro chi evadeva (per altro secondo una procedura alquanto complicata, art. 3), prevedeva che l'obbligo fosse proclamato quando i comuni avessero raggiunto una certa proporzione tra numero di insegnanti e popolazione<sup>111</sup>.

Questa norma, come molte tra quelle che riguardavano l'istruzione popolare, aveva un doppia faccia. Da un lato essa riconosceva realisticamente la difficoltà di fronte a cui si trovavano i comuni nel provvedere ad un servizio universale sulla base di capacità finanziarie generalmente molto ristrette. Dall'altro essa esplicitava la rassegnazione dello stato nel poter intervenire per certi versi solo da lontano nell'istruzione del popolo; la minuziosa specificazione dei programmi scolastici, dei calendari, degli obblighi degli insegnanti, dei doveri dei genitori e degli alunni, delle ispezioni e dei controlli a cui tutti dovevano essere sottoposti, non riuscivano infatti in nessun modo ad incidere sostanzialmente su quelle che erano le reali difficoltà materiali delle scuole italiane: la

---

modificava le normative sull'obbligo scolastico; la legge 4460/1878 tentò infine di aiutare i comuni nell'edilizia scolastica, attraverso mutui agevolati presso la Cassa Depositi e Prestiti.

<sup>109</sup> Cfr. Ferrari F., 1979, p. 58.

<sup>110</sup> Si deve infatti ulteriormente sottolineare che nonostante le rivendicazioni del governo centrale, basate sull'assunto giuridico che, poiché ogni atto ministeriale e legislativo (postunitario) presupponeva la (preunitaria) legge Casati, era come se essa fosse stata estesa a tutti i territori, sul rigore di questa argomentazione era lecito qualche dubbio e i contenziosi amministrativi con i comuni che si ritenevano sottoposti a norme alternative non erano rari (cfr. Ragazzini D., in Angelini S.Q., 1998)

<sup>111</sup> Nei comuni al di sotto dei 5.000 abitanti, l'obbligo doveva essere proclamato quando c'era almeno un insegnante di grado inferiore per ogni 1.000 abitanti; in quelli di popolazione da 5.000 a 20.000 abitanti, quando c'era un insegnante per ogni 1.200 abitanti; in quelli con oltre 20.000 abitanti, quando c'era un insegnante per ogni 1.500 abitanti (art.9).

mancanza di insegnanti qualificati, di aule adeguate, di materiale scolastico. A tutto ciò dovevano provvedere i comuni, sui quali le capacità di intervento del governo centrale erano assai limitate. Non per nulla il gradualismo previsto dalla Coppino comportò per alcuni comuni un ritardo nell'introduzione dell'obbligo di 10 anni o più.

L'inchiesta condotta da Girolamo Buonazia sull'attuazione della Coppino rivelò che nell'anno scolastico 1876-77 circa l'81% dei comuni italiani erano in grado di proclamare l'obbligo<sup>112</sup>. Oltre alla prevedibile constatazione delle differenti condizioni delle regioni settentrionali rispetto a quelle meridionali, attribuita in larga misura al noto squilibrio nelle risorse disponibili, Buonazia si soffermava, però, con toni amareggiati sui ritardi di alcuni territori dell'Italia centrale, e in modo particolare della Toscana, dove alcuni tra i comuni più floridi della penisola facevano ben poco per l'istruzione popolare. Tutto ciò dimostrava che non sempre le decisioni dei comuni in materia scolastica dipendevano interamente da vincoli di tipo finanziario e che lasciare la gestione dell'istruzione primaria in mano agli enti locali significava esporsi al rischio di vederla governata secondo interessi e linee politiche che potevano non coincidere con quelle del governo centrale.

Tra gli ultimi decenni del 1800 e i primi del 1900 gli squilibri nella scolarizzazione e nell'alfabetizzazione, determinati dalla gestione a livello locale delle scuole elementari, solleccitarono una serie sempre più numerosa di interventi da parte dello stato, finalizzati a ridurre almeno parzialmente, attraverso contributi diretti del governo centrale, i divari tra i comuni più ricchi e quelli più poveri. Questo genere di interventi, che pur aumentando il carico finanziario dello stato per l'istruzione primaria lasciavano tuttavia formalmente inalterata la ripartizione delle competenze tra stato ed enti locali nell'istruzione, culminarono nella legge n. 407 del 1904, che prevedeva l'assunzione da parte dello stato dei nuovi oneri derivanti dall'aumento di stipendio concesso ai maestri, e nella legge n. 383 del 1906, che interveniva invece specificamente a favore delle regioni meridionali, riservando di fatto al governo centrale il carico maggiore derivante dall'apertura di nuove scuole e lasciando ai comuni solo oneri residuali<sup>113</sup>. La legge del 1904, denominata Orlando dal nome del ministro che la promosse e sotto il quale venne approvata, interveniva inoltre anche sulla durata dell'obbligo scolastico, che veniva

---

<sup>112</sup> Girolamo Buonazia, SULL'OBBLIGO DELLA ISTRUZIONE ELEMENTARE NEL REGNO D'ITALIA. ATTUAZIONE DELLA LEGGE 15 LUGLIO 1877, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1877.

<sup>113</sup> Cfr. Ferrari F., p. 87 e sgg. e De Fort E., p. 228 e sgg.

elevata fino al dodicesimo anno di età, adeguando, almeno apparentemente, la legislazione italiana a quella di molti paesi europei<sup>114</sup>. Si trattava anche in questo caso in buona parte solo di apparenza, dal momento che l'obbligo era limitato al corso elementare inferiore nei comuni dove mancasse quello superiore, cosa che accadeva nella maggior parte dei casi, visto che nelle scuole rurali le classi arrivavano di norma fino alla terza elementare.

Che però questo genere di interventi parziali riuscissero a produrre ben pochi risultati in larghe parti della penisola e che soprattutto non fossero in grado di ridurre il *gap* esistente tra l'Italia settentrionale e quella meridionale, lo dimostravano ancora una volta i dati dei censimenti sull'alfabetizzazione della penisola (il confronto tra i dati di quattro successive rilevazioni censuarie rivelava che le differenze nel tasso di alfabetismo tra nord e sud erano ancora una volta aumentate anziché ridursi, come si può osservare dalla tabella 1.3) nonché l'inchiesta condotta nel 1907 dal Direttore generale per l'istruzione primaria e popolare, Camillo Corradini. Si trattava di un'indagine a tappeto su tutti i comuni della penisola che aveva come scopo quello di mettere in luce quali fossero i problemi che maggiormente affliggevano la scuola italiana e soprattutto quello di suggerire rimedi che una volta per tutte fossero in grado di risolverli. Ebbene, questa era la situazione presentata sinteticamente da Corradini nella sua relazione iniziale<sup>115</sup>:

- L'analfabetismo nel 1901 era diffuso tra il 48,5% della popolazione, con punte del 70,9% in Sicilia, del 75,4% in Basilicata e del 78,7% in Calabria.
- Gran parte dei cittadini e dei comuni risultavano ancora inadempienti rispetto alle norme sull'obbligo scolastico.

---

<sup>114</sup> Così si esprimeva il ministro Orlando in occasione dei dibattiti relativi alla legge "In tutti gli stati dell'impero germanico l'istruzione primaria obbligatoria dura da sette a otto ed anche a nove anni. [...] In Inghilterra i ragazzi sono di norma istruiti fino ai quattordici anni di età; in Austria l'istruzione obbligatoria dura otto anni. In Ungheria sei, in Danimarca sei ed anche sette anni, [...] e per leggi recenti in Olanda cinque e sei anni, in Rumenia sette, in Bulgaria sei, in Portogallo sei!" *Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari*, Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, *Documenti*, leg. XXI, sess. 1902-1904, n. 465, cit. in De Fort E., 1996, p. 218.

<sup>115</sup> MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE, "L'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA, CON SPECIALE RIGUARDO ALL'ANNO SCOLASTICO 1907-08, RELAZIONE PRESENTATA A S.E. IL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE DAL DIRETTORE GENERALE PER LA ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE DOTT. CAMILLO CORRADINI". Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, 1910. Vol. I, pp. 2 e 3.

- L'atteggiamento di molte amministrazioni locali nei confronti dell'istruzione popolare si caratterizzava innanzitutto per l'inerzia, dovuta a motivazioni di ordine politico o, più spesso, finanziario.
- Oltre i due terzi dei locali scolastici risultavano inadatti, incapaci e antigienici.
- Le istituzioni sussidiarie (come l'assistenza scolastica) erano rare e deboli.
- Le istituzioni complementari (come le biblioteche scolastiche o popolari) erano praticamente inesistenti.

**Tabella 1.3. Tasso di alfabetismo nell'Italia nordoccidentale e nell'Italia meridionale tra la popolazione con più di 12 anni di età. 1861-1901 (%).**

		Italia nord occidentale	Italia meridionale	Differenza
1861	Maschi	56	23	<b>33</b>
	Femmine	39	8	<b>31</b>
	Totale	48	15	<b>33</b>
1871	Maschi	63	25	<b>38</b>
	Femmine	49	9	<b>40</b>
	Totale	56	17	<b>39</b>
1881	Maschi	71	30	<b>41</b>
	Femmine	58	12	<b>46</b>
	Totale	64	21	<b>43</b>
1901	Maschi	82	36	<b>46</b>
	Femmine	76	22	<b>54</b>
	Totale	79	29	<b>50</b>

Fonte: Vigo G., 1993, p. 51.

La soluzione a problemi di tale portata veniva senza alcun dubbio individuata da Corradini nell'assunzione da parte dello stato della gestione e del finanziamento diretto delle scuole elementari, cosa che avrebbe quanto meno messo fine ad uno dei paradossi, causa di molte inefficienze, della legislazione italiana sull'obbligo, ovvero al fatto che l'istituzione che doveva vigilare sull'adempimento dell'obbligo, il comune, era anche quella che avrebbe dovuto sopportare l'aumentato carico finanziario derivato dall'applicazione della legge. Nelle parole di Corradini:

“La legge delinea [...] un sistema, in cui all'amministrazione comunale è attribuito l'onere dei servizi e al sindaco un potere di vigilanza sugli obblighi individuali, l'adempimento scrupoloso de' quali si risolverebbe, naturalmente, in un aggravio maggiore dell'onere comunale”<sup>116</sup>.

<sup>116</sup> *Ivi*, p. 35

Dal momento che, poi, tutte le statistiche mostravano una correlazione positiva assai significativa tra la capacità di spesa dei comuni, la diffusione delle scuole sul territorio e il tasso di alfabetizzazione<sup>117</sup>, secondo Corradini il problema e la sua soluzione si enunciavano, nelle loro linee essenziali, nel seguente modo:

“Se possa essere affidato agli enti locali e, quindi, svolgersi o contrarsi, per così dire, proporzionalmente alla loro potenzialità economica un servizio pubblico di carattere generale, come quello della istruzione obbligatoria. [...] E la risposta non potrebbe essere che in senso negativo, risultando dalle cifre raccolte questa duplice constatazione: che l’analfabetismo è sempre in ragione inversa alla spesa sostenuta per la istruzione e che la spesa trova sempre un limite, che non le è consentito oltrepassare, nella potenzialità economica dei bilanci comunali: potenzialità che ormai, nel grandissimo numero dei casi, non fa sperare di poter sostenere oneri maggiori”<sup>118</sup>.

La posizione di Corradini non rimase isolata sul finire del primo decennio del 1900, quando il dibattito sulla statalizzazione della scuola coinvolse non solo le forze politiche rappresentate in parlamento, ma anche i comuni, le associazioni degli insegnanti, la chiesa cattolica<sup>119</sup>. La risposta legislativa arrivò sotto il mandato di due successivi ministri della Pubblica Istruzione, Edoardo Daneo e Luigi Credaro. La legge n. 487 del 1911 che da loro prese il nome risolveva la questione del rapporto stato – comuni a favore dell’avocazione, che tuttavia non fu totale: lo stato assumeva infatti l’amministrazione delle scuole elementari di tutti i comuni, attraverso il Consiglio provinciale scolastico, fatta eccezione per i capoluoghi di provincia e di circondario (art.

---

<sup>117</sup> Si trattava di una correlazione che però aveva alcune limitate, ma significative, eccezioni. La Toscana e molte delle sue provincie (prima fra tutte Firenze), per esempio, occupavano costantemente i gradini più bassi nelle graduatorie relative al numero di scuole per km quadrati o per abitanti; si trovavano invece in posizione nettamente migliore per ciò che concerneva il tasso di alfabetizzazione.

<sup>118</sup> Camillo Corradini, “L’ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA, CON SPECIALE RIGUARDO ALL’ANNO SCOLASTICO 1907-08, ...” cit., Vol. I, p.8.

<sup>119</sup> I comuni italiani non ebbero una posizione unitaria: quelli più poveri (generalmente quelli meridionali) erano favorevoli a passare allo stato l’amministrazione e il finanziamento delle scuole. Quelli che, invece, avevano conseguito i migliori risultati in termini di scolarizzazione e alfabetizzazione erano orgogliosi del loro operato e gelosi della loro autonomia. Alcuni comuni, poi, come quelli retti da amministrazioni socialiste non vedevano di buon occhio l’avocazione da parte dello stato per motivi di ordine politico-ideologico. Le associazioni degli insegnanti erano invece tutte decisamente favorevoli all’intervento dello stato, dato che il trattamento economico e previdenziale dei maestri era fino ad allora dipeso dalle martoriare finanze comunali. Inoltre molti maestri avevano lamentato le difficoltà di sottostare alle dinamiche clientelari delle *élites* locali per ciò che concerneva le assunzioni, i licenziamenti, i trasferimenti etc... La chiesa cattolica era di base contraria ad un maggiore e più diretto coinvolgimento dello stato nell’istruzione popolare, temendo una definitiva esclusione delle sue possibilità di intervento nell’istruzione popolare, che essa aveva cercato di mantenere almeno a livello locale. Tra le forze politiche infine prevalevano le posizioni favorevoli, in particolare tra i repubblicani, i socialisti, i radicali ed anche i moderati (tra questi, tuttavia, Giolitti si mostrò parzialmente scettico, temendo un aggravio eccessivo del bilancio statale). Erano decisamente contrari gli anarchici e i cattolici. Per una ricostruzione di tale dibattito si vedano De Fort E., 1996, pp. 233 e sgg. e Angelini S.Q., 1998.

14). Questi ultimi potevano rinunciare all'amministrazione autonoma, come d'altronde gli altri comuni avevano la facoltà di mantenerla qualora avessero adempiuto negli ultimi cinque anni a tutte le prescrizioni della legge e dei regolamenti scolastici e soprattutto qualora il numero degli analfabeti accertato dal Consiglio provinciale scolastico nel 1911 non risultasse superiore al 25% (art. 16). Alcuni considerarono questa soluzione poco chiara, compromissoria ed ibrida e giudicarono che in questo modo fosse stata spezzata l'unità iniziale del progetto, dando vita a due regimi di fatto opposti: quello dell'autonomia al nord e quello semistatale al centro e al sud<sup>120</sup>, dal momento che per un verso meno di duecento comuni ottennero di poter conservare l'amministrazione delle scuole, ed erano tutti settentrionali fatta eccezione per la Maddalena nella provincia di Sassari; per l'altro molti capoluoghi meridionali vi rinunziarono<sup>121</sup>.

Soltanto nel 1933 tutte le scuole elementari passarono definitivamente allo stato, anche quelle che per effetto della Daneo – Credaro erano rimaste ai comuni.

### **10. La domanda popolare di istruzione in Italia: un problema storiografico.**

Si è sottolineato all'inizio di questo capitolo come la storia dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione non possa essere limitata in alcun modo a quella delle istituzioni che le hanno, con maggiore o minore incisività, promosse, poiché in tal modo si dimentica innanzitutto uno degli attori principali di questo processo, ovvero l'insieme degli individui che imparano a leggere, scrivere e far di conto e che vanno a scuola, ed in secondo luogo l'insieme dei fattori economici, sociali e culturali che influiscono sui ritmi del processo. Ho inteso trattare separatamente questo aspetto rispetto a quello relativo all'intervento statale, non solo per chiarezza espositiva, ma anche perché la letteratura scientifica in Italia è tuttora piuttosto povera da questo punto di vista.

A questo proposito è opportuno aprire una parentesi di ordine storiografico. Lo studio della domanda di istruzione popolare, ovvero un'analisi della presenza, della consistenza e dell'espressione del bisogno di istruirsi da parte delle classi popolari, è

---

<sup>120</sup> Si trattava comunque di un regime semistatale, visto che i comuni erano in ogni caso tenuti a versare annualmente allo stato "l'ammontare delle spese obbligatorie e facoltative per stipendi, aumenti sessennali e miglioramenti di carriera, retribuzioni, supplenze, gratificazioni, assegni ordinari di qualsiasi natura al personale direttivo e insegnante, ammontare liquidato e consolidato nella somma corrispondente allo stanziamento complessivo maggiore iscritto per le suddette spese nel bilancio comunale degli anni 1910 e 1911" (art. 17).

<sup>121</sup> Cfr. Angelini S.Q., 1998.

uno dei temi più trascurati nella storiografia italiana che si è occupata di scuola e di alfabetizzazione, cosa di cui si possono rintracciare diversi motivi. In primo luogo è l'argomento stesso a porre una serie di ostacoli materiali agli storici: se è in qualche modo possibile dare una valutazione indiretta del livello della domanda di istruzione attraverso metri quantitativi, ricavandolo, per esempio, dal livello di scolarizzazione relativa (confronto tra presenza di scuole e iscrizioni scolastiche su diversi territori)<sup>122</sup>, è però difficile ricercare i motivi, i bisogni che spingevano le persone ad istruirsi, dal momento che di questo genere di informazioni i documenti del passato sono molto avari. Nel caso italiano, però, ha pesato anche un motivo di ordine culturale, ovvero la larga preferenza accordata dalla storiografia italiana alla dimensione pedagogica e a quella politico istituzionale della storia della scuola, e la parallela trascuratezza nell'indagine degli aspetti connessi alla vita materiale e alle implicazioni sociali ed economiche della diffusione dell'istruzione e dell'alfabetizzazione. Si tratta di una carenza sulla quale gli stessi storici italiani si sono spesso trovati a riflettere.

Nell'ormai lontano 1973 Giuseppe Recuperati lamentava l'assimilazione della storia della scuola ad una "frigida storia delle istituzioni o delle dottrine pedagogiche"<sup>123</sup> ed ancora dieci anni dopo ritornava sull'argomento<sup>124</sup> sottolineando come i tentativi di emancipazione dall'impostazione idealistica, operati nel passato da storici come Bertoni Jovine, Borghi, Talamo<sup>125</sup>, non erano tuttavia riusciti a dare alla storia sociale della scuola italiana una consistenza paragonabile a quella delle contemporanee esperienze francesi e inglesi<sup>126</sup>. Dopo un altro decennio Cambi individuava ancora nella "scarsa specializzazione" e nella "dipendenza dall'ideologia" una delle caratteristiche costanti della storiografia italiana sulla scuola, "spesso poco sensibile agli aspetti statistici o a quelli economici o a quelli di vita materiale e quotidiana, poco attenta ora alla specificità della scuola, ora alla sua necessaria contestualizzazione"<sup>127</sup>. Cambi attribuiva queste tendenze al fatto che la storia della scuola aveva trovato cultori tra teorici della pedagogia, politici, amministratori o uomini di scuola, piuttosto che tra gli storici puri,

---

<sup>122</sup> Cfr. Núñez C.E., 1992, p. 225 e sgg.

<sup>123</sup> Ricuperati G., 1973, p. 1732.

<sup>124</sup> Recuperati G., 1982.

<sup>125</sup> Bertoni Jovine D., 1954 e 1958; Borghi L., 1951 e 1958; Talamo G., 1960.

<sup>126</sup> Ricuperati citava in particolare l'ampio rilievo dato alla storia sociale della scuola dalla rivista *Past and Present* in Inghilterra e dalle *Annales* in Francia. Per quest'ultima si soffermava in particolare sui caratteri innovativi e parzialmente provocatori del lavoro di Furet et Ozouf (1977).

<sup>127</sup> Cambi F., 1990, p. 366.

ed assegnava dunque agli storici italiani il demerito di essersi occupati poco della scuola, piuttosto che quello di essersene occupati da un punto di vista molto limitato.

Ma qualche anno dopo Ragazzini, in un saggio intitolato significativamente “Silenzi, tendenze e problemi della storiografia”<sup>128</sup>, richiamava gli storici all’assunzione diretta di responsabilità rispetto ad una sorta di occultamento operato nei confronti delle dinamiche sociali del processo educativo, dovuto ad un’evidente predilezione nei confronti dei temi della storia della politica scolastica, della storia della pedagogia e della storia delle istituzioni<sup>129</sup>. L’autore andava oltre, sottolineando come alla consapevolezza di molti storici rispetto a questa situazione non fosse seguito un deciso cambiamento di rotta e come rimanesse “una certa divaricazione tra le dichiarazioni d’intenti (chi non è favorevole alla storia sociale?) e le pratiche storiografiche di fatto”<sup>130</sup>.

I motivi di questa tendenza andavano ricercati, a suo parere, innanzitutto nel fatto che la percezione del problema educativo tra gli storici italiani fa perno sul problema istituzionale scolastico, che a sua volta è strettamente legato al costituirsi, tutto sommato recente, dell’Italia in nazione. La vicinanza nel tempo di un evento così centrale della storia italiana avrebbe, in altri termini, condotto gli studiosi a privilegiare la dimensione politica degli sviluppi istituzionali, tra i quali anche quelli legati all’istruzione e all’educazione<sup>131</sup>. A questa spiegazione Ragazzini aggiungeva lo scetticismo nutrito da molti storici italiani nei confronti dell’approccio multidisciplinare proveniente soprattutto dall’esperienza delle *Annales* e della “nouvelle histoire”, così intrinsecamente legato allo studio della lunga durata, che configurava secondo molti la storia sociale come strumento di indagine più efficace nella spiegazione dei perché e dei come della continuità piuttosto che di quelli del cambiamento. E dati i recenti sviluppi della storia italiana, era il cambiamento l’aspetto che appariva più interessante.

Anche una studiosa francese, Marie-Madeleine Compère, in un’analisi comparativa delle tendenze di diverse storiografie nazionali sull’istruzione a livello europeo, si è

---

<sup>128</sup> Ragazzini D., 1994.

<sup>129</sup> Tale occultamento emergeva da uno studio statistico sulla distribuzione quantitativa degli ambiti di ricerca di 814 testi di storia dell’educazione pubblicati in Italia tra il 1985 e il 1986.

<sup>130</sup> Ragazzini D., 1994, p. 79.

<sup>131</sup> Lo stesso Ricuperati apriva il saggio relativo alla storia dell’istruzione nella storiografia contemporanea, in cui fra l’altro si soffermava sulle carenze della storiografia italiana nel campo degli aspetti sociali, dicendo “La storia dell’istruzione è un genere di ricerca che ha sempre avuto una forte valenza politica”. Ricuperati G., 1982, p. 71.



soffermata su queste caratteristiche della storiografia italiana, attribuendole ad una dipendenza del sistema scolastico e dell'insegnamento pedagogico in Italia dal modello tedesco, a sua volta impregnato di riflessione teorica più che di analisi concreta, nonché al ruolo politico e civile attribuito alla scuola e in particolare ai maestri nella costruzione dello stato nazionale<sup>132</sup>.

A queste spiegazioni se ne possono forse aggiungere altre due. Una, più semplice e schematica, consiste nel fatto che la presenza di un analfabetismo quasi universale in gran parte della popolazione italiana alla vigilia dell'Unità nazionale e la sua costante, benché lenta, riduzione negli anni successivi all'intervento del nuovo stato, possono aver indirizzato l'attenzione degli storici molto più sul momento istituzionale della storia dell'istruzione che su quello sociale. La scolarizzazione e l'alfabetizzazione risulterebbero infatti, ad un primo sguardo, trasformazioni calate e quasi imposte dall'alto ad una società refrattaria, che, fatta eccezione per alcune zone del settentrione, non aveva autonomamente sviluppato nessun elemento favorevole alla loro diffusione. Che la situazione fosse in realtà più complessa è stato suggerito da alcuni studi recenti su cui tornerò più avanti ed è uno dei punti che questa tesi vuole dimostrare.

L'altra è di carattere generale, relativa cioè alla storiografia italiana nel suo complesso e non solo a quella che si è occupata della scuola o dell'alfabetizzazione. Daniela Coli, in un saggio ormai non recente ma illuminante sui rapporti tra idealismo e marxismo nella storiografia italiana<sup>133</sup>, indicava nel privilegio accordato alla dimensione etico-politica un tratto dominante di entrambe le principali correnti storiografiche tra gli anni '50 e '60. In effetti, anche gli storici che si richiamavano al marxismo<sup>134</sup> fondavano la loro identità su una contrapposizione rispetto alla storiografia idealistica di carattere più politico-ideologico che metodologico-euristico, cosa che in parte dipendeva dal fatto che nella maggior parte dei casi i marxisti italiani, a partire da Gramsci, erano, per formazione, influenzati dai maggiori esponenti dell'idealismo in Italia, Croce e Gentile.

Dunque gli storici marxisti si differenziavano dalla storiografia ufficiale per la scelta dei temi, nettamente caratterizzati dall'adesione al comunismo dei suoi esponenti (la storia del movimento socialista in primo luogo), o per una diversa rappresentazione,

---

<sup>132</sup> Compèere M.M., 1995, pp. 21-23.

<sup>133</sup> Coli D., 1989.

<sup>134</sup> La Coli cita Franco della Peruta, Gastone Manacorda, Giuliano Procacci, Pasquale Villani, Rosario Villari, Renato Zangheri.

decisamente più critica, della storia italiana dell'800 e dell'operato della sua classe dirigente. Tendenzialmente lo stesso era però l'interesse di base, ovvero la dimensione politica di tutti i fenomeni storici, con una particolare attenzione alla storia dell'azione politica delle *élites*, sia quelle che avevano governato le sorti del paese dall'Unità in poi, sia quelle che avevano diretto i movimenti di opposizione, e, di riflesso, simili per molti aspetti erano le metodologie e le fonti utilizzate. Si trattava molto spesso di studi fondati sull'analisi della stampa, di carteggi, editi o inediti, di documenti di partito o istituzionali.

“Perfino il lavoro di Elio Conti che tentava di analizzare la base sociale del socialismo fiorentino, aveva il limite [...] di basarsi unicamente sull'archivio della Questura, ricostruendo gli avvenimenti sui rapporti di polizia, fonti certamente parziali e inadeguate, se non integrate con altre, per comprendere una situazione sociale”<sup>135</sup>

Dunque si rimaneva nell'ambito della storia politica tradizionale, che si distingueva da quella idealistica soltanto ideologicamente. Questa impostazione di base, nonostante le eccezioni citate dalla stessa Coli<sup>136</sup>, il successivo confronto con la storia sociale delle *Annales* soprattutto attraverso l'esperienza della rivista “Quaderni Storici”, la presa di consapevolezza di tali carenze fondamentali, deve aver pesato fino ad anni recenti anche sulla storia della scuola e dell'istruzione, come, tra l'altro, la riflessione di Ragazzini dimostra. Ad un'attenzione molto maggiore nei confronti degli aspetti politici, istituzionali e ideologici, che sarebbe in ogni caso perfettamente legittima, si aggiunge poi in molti lavori una certa propensione a dar conto della risposta popolare all'attività del governo o dei comuni, attraverso lo sguardo delle istituzioni e delle *élites* politiche. Non per nulla molti degli storici che si sono occupati della scuola hanno assunto con troppa facilità il punto di vista prevalente tra gli uomini politici dell'epoca, secondo il quale l'azione dello stato italiano, per quanto carente e contraddittoria sotto molti aspetti, era tuttavia troppo avanzata rispetto ad una società estremamente arretrata e ad una popolazione che, per la maggior parte stretta tra i problemi della miseria quotidiana, non attribuiva nessun valore all'istruzione e faceva di tutto per evadere le regole imposte dall'alto. Ancora di recente, in un lavoro sulla storia della scuola italiana dal 1700 ad oggi, Giovanni Genovesi, soffermandosi sulle difficoltà incontrate dallo stato nel promuovere l'istruzione popolare, affermava:

---

<sup>135</sup> Coli D., 1989, p. 49.

<sup>136</sup> Tra gli altri l'autrice cita i lavori di Emilio Sereni, Luigi Dal Pane, Delio Cantimori.

“Non bisogna dimenticare una delle remore più grosse: l’endemica miseria delle classi popolari che, assillate dai problemi della sopravvivenza, non riescono ad anettere nessun valore alla scuola, ma anzi la vedono come un disturbo in più. Un’istituzione come la scuola, che per sua natura mira alla coltivazione di quanto non è immediatamente necessario per la sopravvivenza, non può essere ben accolta da chi è in condizioni di pensare e agire solo per soddisfare i bisogni primari”<sup>137</sup>.

Che questa visione semplifichi e schematizzi eccessivamente la realtà non rendendo conto delle reali dinamiche sociali sottese al processo di diffusione della scolarizzazione e dell’alfabetizzazione è però un fatto che alcuni studi recentemente hanno cominciato a far emergere anche in Italia, come si è precedentemente accennato. Marina Roggero<sup>138</sup>, per esempio, pur riconoscendo come sia difficile dare una risposta chiara ed univoca alla questione dell’importanza rivestita dall’istruzione per i gruppi popolari, ha evidenziato segnali non irrilevanti di una domanda di istruzione proveniente dal basso fin dal periodo a cavallo tra XVIII e XIX secolo. Molto spesso questi segnali arrivano a noi filtrati attraverso la documentazione amministrativa e burocratica (censimenti, inchieste, registri), ma “capita [...] talora di scoprire, nell’arida e ripetitiva congerie di testi prodotti dalla burocrazia, un esposto avanzato da ‘villici, che non hanno altri modi di sussistenza che quelli tratti da’ propri sudori’; e di decifrare con qualche emozione, sul rovescio del foglio, le firme faticosamente disegnate, i segni di croce vergati da contadini analfabeti in cerca di scuole per i propri figli”<sup>139</sup>.

L’autrice precisa in modo efficace che non si trattava di una domanda di istruzione decisa, coerentemente motivata e omogenea dal punto territoriale e sociale, e soprattutto congruente con un’offerta sempre più strutturata e istituzionalizzata. Un elevato numero di fattori contribuivano a frantumarla in modo tale da renderla poco evidente. Innanzitutto anche all’interno delle classi popolari c’era chi non poteva affatto permettersi di pagare piccole rette al maestro o le tasse scolastiche. Poi la difficoltà delle comunicazioni e la distanza dalle scuole, il fastidio per un sapere percepito come qualcosa di estraneo rispetto a quello tradizionale, la necessità di ricorrere al lavoro dei bambini erano tutti fattori che tendevano a limitare una crescita rapida della scolarizzazione e dell’alfabetizzazione, soprattutto nelle campagne. E tuttavia nel

---

<sup>137</sup> Genovesi G., 1998, p. 14.

<sup>138</sup> Roggero M., 1998.

<sup>139</sup> *Ivi*, p. 302.

quadro di una serie di testimonianze contraddittorie o discordanti non si può sottovalutare l'emergere di un progressivo interesse popolare verso la cultura scritta e la presenza di "varie e segmentate richieste d'insegnamento"<sup>140</sup>: quella della lettura o quella della dottrina cristiana, quella della scrittura o quella dell'aritmetica.

Ester De Fort ha svolto considerazioni per certi versi simili per il periodo compreso tra fine del 1800 e l'inizio del 1900<sup>141</sup>. Anche in questo caso emergono dalle relazioni degli ispettori, dalle testimonianze dei maestri, dalle inchieste ministeriali segnali della presenza di una domanda di istruzione i cui fini, semmai, non coincidevano con quelli proposti dall'alto. Non si deve infatti dimenticare un elemento cruciale nella valutazione della presenza e della consistenza di questo fenomeno, ovvero il fatto che gli individui accedevano alla scuola sulla base di una scelta volontaria, dal momento che in larghissime zone del territorio italiano la legislazione sull'obbligo ebbe una applicazione assai scarsa, per non dire nulla.

Entrambe le studiose, poi, avendo condotto delle indagini sull'intero territorio nazionale nelle quali risulta assai difficile dare un quadro preciso ed una valutazione sistematica dei fattori sociali che rallentavano o acceleravano la diffusione della scolarizzazione e dell'alfabetizzazione, richiamano a questo proposito l'attenzione sull'importanza degli studi locali, a maggior ragione per un paese come l'Italia caratterizzato da un'estrema varietà dei contesti socio-economici, culturali e territoriali. Ed in effetti anche su questo fronte la storia della scuola italiana è tuttora piuttosto povera. E' vero che a partire dalla fine degli anni '70 l'interesse per questo ambito di studi è cresciuto, come dimostrano una serie di lavori sull'istruzione popolare in Sicilia, in alcune province romagnole, nella terra d'Otranto, nella Val di Cornia, a Siena<sup>142</sup>. Tuttavia il panorama complessivo non ha ancora consentito una sintesi organica sugli aspetti sociali della diffusione dell'istruzione a livello nazionale.

---

<sup>140</sup> *Ivi*, p. 312.

<sup>141</sup> De Fort E., 1995.

<sup>142</sup> Bonetta G., 1981 per la Sicilia dell'800; Pivato S., 1983 per la Romagna; Semeraro A., 1984 per la terra d'Otranto; Ulivieri S., 1985 per la Val di Cornia; Resti G., 1987 per il senese. Si tratta tuttavia nella maggior parte dei casi, con l'eccezione di Bonetta per il caso siciliano e quella di Pivato per la Romagna, di lavori estremamente descrittivi e poco propensi ad utilizzare i dati locali per vagliare, anche se da un punto di vista limitato, ipotesi di carattere generale. Oltretutto anche il lavoro di Pivato riproduce in parte quello squilibrio, tipico come si è visto di gran parte della letteratura italiana, nell'attenzione agli aspetti politico – istituzionali rispetto a quelli socio-economici, come dimostra il larghissimo spazio accordato alla questione dell'istruzione religiosa e al rapporto tra socialisti e cattolici nell'amministrazione della scuola.

## 11. Il caso toscano.

E' in questo quadro che si colloca il presente lavoro, volto ad illuminare i rapporti tra offerta pubblica (presenza di scuole sul territorio, in primo luogo, ma anche di maestri, di attrezzature didattiche) e domanda privata (partecipazione popolare alla vita scolastica e sue motivazioni) di istruzione. Le riflessioni che sono state svolte fino ad ora giustificano la dimensione locale della ricerca, orientata all'analisi del comune di Prato in Toscana. E proprio sulla Toscana è il caso di spendere qualche parola.

Durante il periodo degli eventi rivoluzionari che condussero all'unificazione politica e statutale della penisola, la legge Casati, che regolava l'istruzione pubblica nel Regno di Sardegna, non venne recepita in egual misura dai governi provvisori dei diversi territori, come si è già avuto modo di accennare. In Toscana il governo provvisorio guidato da Ricasoli non solo non accolse in nessuna sua parte la Casati, ma promulgò una legge (10 marzo 1860) che se ne discostava in alcuni dei suoi punti fondamentali, non prevedendo alcun tipo di obbligo all'istruzione per i bambini e stabilendo che in ciascun comune, a prescindere dalla sua dimensione, si dovesse aprire soltanto una scuola elementare maschile e una femminile<sup>143</sup>.

La classe dirigente toscana ed in particolare alcuni dei suoi uomini di spicco come Ricasoli, Ridolfi e Lambruschini<sup>144</sup> avevano infatti una concezione del ruolo dello stato ben diversa da quella che si esplicitava nella Casati, la quale, pur demandando ai comuni l'impegno finanziario per la scuola primaria, stabiliva tuttavia il diritto dello stato ad intervenire nell'educazione dei bambini obbligando le famiglie a fornire loro una specifica forma di istruzione. Per i liberali toscani, invece lo stato doveva avere un ruolo minimo nella società. Come diceva Ricasoli, "un Governo deve porre la sua gloria nello scomparire il più possibile"<sup>145</sup>, e se questo valeva per l'economia, nel cui ambito l'interventismo statale era considerato come una "politica intrusiva, rapace, ipocrita, socialista", valeva anche nell'educazione<sup>146</sup>. Se la scelta della classe politica piemontese nella costruzione del sistema scolastico pubblico era caduta sul modello "belga" di

---

<sup>143</sup> Si precisava poi che il Ministro della Istruzione Pubblica avrebbe potuto imporre l'apertura di altre scuole, se una non fosse stata giudicata sufficiente.

<sup>144</sup> Ridolfi fu Ministro dell'Istruzione Pubblica nel governo provvisorio toscano; Lambruschini, pedagogo ed esponente del cattolicesimo liberale, divenne successivamente Regio Ispettore del Ministero della Pubblica Istruzione italiano.

<sup>145</sup> *Carteggi di Bettino Ricasoli*, a cura di Giulia Camerani e Clementina Rotondi, vol. XXVIII, Roma 1978, n. 507 (lettera del 30 novembre 1875 a Marco Minghetti), 489, cit. in Raicich M., 1981, p. 32.

<sup>146</sup> Cfr. Soldani S. 1979 e 1990.

libertà media, rispetto ai modelli inglese e tedesco, caratterizzati rispettivamente da una netta prevalenza dell'attività privata il primo e da un netto interventismo statale il secondo<sup>147</sup>, i toscani prediligevano senza alcun dubbio l'esperienza anglosassone, nella quale l'istruzione si era diffusa per il libero gioco delle forze sociali, per l'iniziativa di enti caritatevoli o religiosi, per l'attività di privati cittadini: l'ideale dei moderati toscani era quello che Ricasoli chiamava il "principio santo della scuola anglo-toscana"<sup>148</sup>. Questo atteggiamento diede luogo ad una serie di controversie e dispute tra i "toscani" e i "piemontesi"<sup>149</sup> che riguardavano innanzitutto una revisione della Casati, che per i primi avrebbe dovuto lasciare maggiore spazio all'iniziativa privata e all'autonomia locale.

Ma la posizione della classe dirigente toscana aveva anche conseguenze pratiche nel rallentare la crescita del tessuto di scuole pubbliche, almeno stando alle rilevazioni del Ministero della Pubblica Istruzione. Nel 1862, per esempio, il ministro Matteucci lamentava che sul terreno della pubblica istruzione i comuni toscani si muovessero con più lentezza rispetto a quelli delle "province napoletane e siciliane" e li esortava a rispettare almeno le direttive della legge toscana del 1860 che prevedevano l'apertura di una scuola maschile e di una femminile per comune, senza far troppo affidamento sulle scuole private, dal momento che "queste non [potevano] giovare alle classi ultime, le quali [mancavano] di mezzi per pagarle"<sup>150</sup>.

---

<sup>147</sup> "Tre sistemi principali si offrivano da abbracciare: quello d'una libertà piena ed assoluta, la quale, come in Inghilterra esclude ogni ingerenza governativa; quello in cui, come nel Belgio, è concesso agli stabilimenti privati di far concorrenza cogli istituti dello Stato; quello infine praticato in molti paesi della Germania, dove lo Stato provvede all'insegnamento non solo con istituti suoi propri, ma ne mantiene eziandio la direzione superiore, ammettendo però la concorrenza degli insegnamenti privati con quelli ufficiali. A quale di questi sistemi volesse darsi la preferenza, non fu argomento di molte dubbiezze. Una libertà illimitata che è conveniente e opportuna in Inghilterra, dove i privati sono da tanto tempo avvezzi a fare da sé ciò che altrove è lasciato al governo, non potrebbe senza pericolo sperimentarsi da noi. Anche al secondo sistema possono essere offerte gravi difficoltà da chi si preoccupi di certe condizioni peculiari del nostro paese. Restava pertanto da abbracciare il partito più sicuro, vale a dire un sistema di libertà media, sorretta da quelle cautele che la contengano entro i dovuti confini e da quelle guarentigie che l'assicurino e la difendano contro i nemici palesi ed occulti i quali la farebbero traviare e ne guasterebbero il frutto". Relazione del ministro Casati sulla legge, pubblicata nella "Gazzeta Ufficiale" del 18 novembre 1859, n. 285, cit. in Talamo G., 1960, p. 73.

<sup>148</sup> *Carteggi di Bettino Ricasoli*, a cura di Giulia Camerani e Clementina Rotondi, vol. XXVIII, Roma 1978, n. 507 (lettera del 30 novembre 1875 a Marco Minghetti), 489, cit. in Raicich M. 1981, p. 32.

<sup>149</sup> Raicich M, 1981 pp. 32 e sgg.; De Fort E., pp. 69 e sgg.

<sup>150</sup> ASF, Ministero della Pubblica Istruzione, filza n° 782, "Affari in proposizione" *Richieste di privati da espletarsi da parte del Ministro o del Direttore della Segreteria di Firenze - Scuole Comunali, 1862*, Circolare del Ministro della Pubblica Istruzione Matteucci ai Prefetti, Sottoprefetti, Regii Delegati per l'istruzione pubblica, Regii Ispettori delle scuole e Gonfalonieri dei Comuni nelle Province Toscane, del 2 giugno 1862.

**Tabella 1.4. Proclamazione dell'obbligo nei comuni delle diverse regioni italiane nell'anno scolastico 1876-77.**

	Percentuale dei comuni in cui	
	<i>è proclamato l'obbligo</i>	<i>non è proclamato l'obbligo</i>
Piemonte	99,26	0,74
Lombardia	96,35	3,65
Liguria	96,10	3,90
Umbria	93,08	6,92
Veneto	92,32	7,68
Emilia	87,31	12,69
Lazio	83,70	16,30
Marche	82,73	17,27
Sardegna	72,60	27,40
Abruzzi e Molise	65,57	34,43
<b>Toscana</b>	<b>58,12</b>	<b>41,88</b>
Calabria	56,06	43,94
Campania	50,06	49,94
Puglie	43,88	56,12
Sicilia	30,64	69,36
Basilicata	23,39	76,61

*Fonte:* Buonazia G., SULL'OBBLIGO DELLA ISTRUZIONE ELEMENTARE NEL REGNO D'ITALIA. ATTUAZIONE DELLA LEGGE 15 LUGLIO 1877, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1877.

Quindici anni dopo, nell'inchiesta che il toscano Girolamo Buonazia<sup>151</sup> condusse sull'applicazione della legge sull'obbligo, la Toscana risultava la regione più arretrata tra quelle dell'Italia centrale, con una proporzione dei comuni, che per numero di maestri erano in grado di proclamare l'obbligo, nettamente più vicina a quelle dell'Italia meridionale che a quelle del settentrione (tabella 1.4).

E non solo. Tra le provincie toscane si riscontrava una grande varietà di situazioni: accanto a Livorno e Grosseto, in cui tutti i comuni avevano proclamato l'obbligo, c'era

<sup>151</sup> “Girolamo Buonazia: studioso dei problemi dell'istruzione tecnica negli anni '50 dell'altro secolo [il XIX n.d.a.], ebbe un ruolo non secondario nel 1860 nelle trattative tra toscani e piemontesi relativamente al destino della Casati e all'ordinamento complessivo del sistema scolastico nel momento della costruzione dello stato, come dimostrano i suoi carteggi con Lambruschini e Tabarrini”, Raicich M., 1981, p. 37.

quella di Firenze in cui su 78 comuni soltanto 14 l'avevano fatto. "Nessuna delle provincie dell'Italia centrale ha da percorrere sì lunga strada per poter adempiere agli obblighi posti dalla legge che ebbe la data del 15 luglio 1877", sottolineava amaramente Buonazia, aggiungendo:

"I sindaci di molti comuni cospicui, dove sono facili le comunicazioni, prospera l'agricoltura, fiorente l'industria, non si curano delle scuole. Non che manchi nella popolazione la volontà di istruirsi, il facile ingegno, il gentile costume; ma chi vuole imparare, bisogna si paghi il maestro, o si trovi l'istruzione nelle scuole private o nella famiglia. [...] In mancanza di scuola pubbliche, le scuole private, e in particolare le clericali, si moltiplicano e contano 13.922 alunni."<sup>152</sup>

Quando Camillo Corradini, dopo circa 30 anni, presentò la sua relazione sull'inchiesta condotta per verificare lo stato di diffusione dell'istruzione primaria e la sua qualità, la Toscana nuovamente non brillava per quantità di risorse destinate all'istruzione popolare e per numero di scuole in rapporto alla popolazione. I dati parlavano chiaro: la Toscana era ultima nella classifica della spesa comunale per l'istruzione come percentuale sulla spesa comunale totale, quintultima in quella della spesa per l'istruzione elementare per abitante, e sestultima in quella del numero di scuole per abitanti (tabella 1.5).

Ed in effetti la Toscana costituiva quasi sempre l'eccezione nell'analisi condotta da Corradini, volta a dimostrare come nonostante il relativamente cospicuo impegno finanziario dei comuni meridionali, questi si trovassero sempre in una situazione di assoluta insufficienza delle dotazioni scolastiche e, come conseguenza, in grave ritardo nella lotta contro l'analfabetismo. I comuni della Toscana facevano eccezione per il fatto di presentare una spesa per l'istruzione molto bassa, sia relativamente alle loro potenzialità finanziarie sia in assoluto, e un'offerta di scuole molto limitata; e tuttavia la regione aveva un tasso di analfabetismo perfettamente in linea con la media del Regno e decisamente più basso non solo di tutte le regioni meridionali, ma anche di alcune regioni del centro, come le Marche e l'Umbria, che spendevano di più per l'istruzione e che avevano più scuole (tabella 1.6).

---

<sup>152</sup> Girolamo Buonazia, SULL'OBBLIGO DELLA ISTRUZIONE ELEMENTARE NEL REGNO D'ITALIA..., cit., § 10, Toscana.



**Tabella 1.5. Spesa comunale per l'istruzione e numero di scuole per abitante nelle diverse regioni italiane.**

Comparti- menti	Percentuale di spesa comunale per l'istruzione sulla spesa comunale totale*	Comparti- menti	Quota di spesa per l'istruzione elementare per abitante*	Comparti- menti	Numero delle scuole per 1000 abitanti**
Veneto	19,46	Lazio	13,12	Piemonte	2,64
Marche	18,82	Liguria	6,50	Lombardia	2,50
Piemonte	18,71	Lombardia	5,23	Liguria	2,44
Basilicata	18,30	Veneto	4,58	Umbria	2,30
Sicilia	18,26	Emilia	4,58	Marche	2,23
Abruzzo e Molise	17,84	Piemonte	4,01	Veneto	2,18
Puglie	17,82	Marche	3,83	Emilia	2,10
Umbria	16,44	Umbria	3,81	Lazio	2,00
Emilia	15,97	Campania	3,46	Sardegna	1,80
Calabria	15,55	Sardegna	3,36	Abruzzo e Molise	1,70
Lazio	15,20	Puglie	3,00	<b>Toscana</b>	1,60
Campania	14,44	<b>Toscana</b>	2,90	Puglie	1,60
Liguria	14,22	Sicilia	2,69	Campania	1,55
Sardegna	13,52	Abruzzo e Molise	2,61	Sicilia	1,55
Lombardia	13,15	Basilicata	2,38	Calabria	1,47
<b>Toscana</b>	11,09	Calabria	2,19	Basilicata	1,45

*Fonte:* Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale dell'Istruzione Primaria e Popolare, "L'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA, CON SPECIALE RIGUARDO ALL'ANNO SCOLASTICO 1907-08, RELAZIONE PRESENTATA A S.E. IL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE DAL DIRETTORE GENERALE PER LA ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE DOTT. CAMILLO CORRADINI", Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, 1910. Vol. I., pp. 546-547.

\* I dati sono relativi ai bilanci presuntivi del 1909.

\*\* I dati sono relativi al 1907.

Sicuramente doveva aver contribuito a determinare questa situazione il fatto che la popolazione toscana non faceva i conti con una delle difficoltà che invece incontrava la maggior parte dei cittadini del Regno, ovvero l'estraneità alla lingua italiana, in cui si doveva imparare a leggere e a scrivere<sup>153</sup>.

<sup>153</sup> Secondo i calcoli di Tullio De Mauro, escludendo la Toscana e Roma dove i dialetti locali erano particolarmente vicini nella struttura fonologica morfologica e lessicale alla lingua comune, nella penisola italiana intorno agli anni dell'unificazione il numero degli italofoeni si aggirava intorno ai 160.000, ovvero

**Tabella 1.6. Tasso di analfabetismo della popolazione con sei o più anni, per regioni al censimento del 1901 (%).**

<i>Compartimenti</i>	<i>Percentuale di analfabeti</i>
Piemonte	17,7
Lombardia	21,8
Liguria	26,5
Veneto	35,4
Lazio	43,8
Emilia	46,3
<b>Toscana</b>	<b>48,2</b>
<i>Regno</i>	48,5
Umbria	60,3
Marche	62,9
Campania	65,1
Sardegna	68,3
Puglie	69,5
Abruzzo e Molise	69,8
Sicilia	70,9
Basilicata	75,4
Calabria	78,7

*Fonte:* la stessa della tabella 1.5.

Tuttavia la stessa realtà toscana non andava eccessivamente semplificata, come suggeriva Corradini, giacché questa regione presentava al suo interno i divari più ampi rispetto a qualsiasi altra, quanto a livello di analfabetismo: si andava dal 29,7% di Livorno al 61,3% di Arezzo. E non solo: la sua capitale, Firenze, costituiva in piccolo quella violazione della regola che l'intera regione rappresentava a livello nazionale. La provincia di Firenze, infatti, pur essendo seconda, dopo Livorno, per tasso di alfabetizzazione, era l'ultima per rapporto tra numero di scuole e abitanti (e penultima tra tutte le provincie del Regno: migliore solo di Siracusa)<sup>154</sup>.

---

all'8 per mille dell'intera popolazione, rispetto ai circa 400.000 toscani e 70.000 romani. De Mauro T., 1963.

<sup>154</sup> Camillo Corradini, "L'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA, CON SPECIALE RIGUARDO ALL'ANNO SCOLASTICO 1907-08...", cit. Vol. I, p. 15.

Nel suo complesso, dunque, la Toscana era una regione i cui i comuni, a partire dalla capitale, avevano fatto poco per l'istruzione, ma in cui l'alfabetizzazione era cresciuta più che altrove nonostante lo scarso impegno delle istituzioni pubbliche.

Questa situazione rompeva in modo evidente la rigidità dello schema con il quale spesso veniva riassunto il meccanismo di diffusione dell'istruzione e della cultura scritta in Italia e secondo cui il fattore istituzionale avrebbe giocato un ruolo propulsore, in ragione della sua maggiore o minore forza, rispetto all'atteggiamento delle classi popolari, che invece avrebbe agito tendenzialmente come elemento limitativo e ostacolante nei confronti della scolarizzazione. L'estrema debolezza dell'impegno istituzionale nell'istruzione popolare, d'altronde, apriva l'interrogativo su quali fossero gli altri fattori che agivano positivamente sulla crescita della scolarizzazione e dell'alfabetizzazione ed in particolare su quale fosse l'atteggiamento prevalente della popolazione nei confronti della cultura scritta e della scuola: si trattava, come molti osservatori dell'epoca suggerivano, soltanto di rifiuto, di fastidio per un'occupazione poco remunerativa e che oltretutto distoglieva i bambini dalle attività lavorative che incrementavano i redditi familiari? Si trattava di un'imposizione subita e mal digerita da parte di famiglie e di individui troppo occupati a fare i conti con la miseria per pensare ad un bene aleatorio come la conoscenza dell'alfabeto e dei numeri? Oppure l'attitudine delle classi popolari rispetto all'istruzione era più complessa, non necessariamente negativa, quando non apertamente positiva?

E' per rispondere a questa domanda che nei capitoli che seguono verrà presentato il caso di Prato, un comune dell'area fiorentina che nonostante la sua estrema vicinanza alla capitale aveva sviluppato, specie nel corso del XIX secolo, una sua precisa identità culturale e una notevole vivacità economica<sup>155</sup>. Proprio in ragione del suo dinamismo economico e sociale, la città, situata nella fertile piana ad ovest di Firenze, aveva raggiunto un ruolo di rilievo regionale già nella prima metà dell'800, sotto il Granducato dei Lorena, e ne avrebbe assunto uno di rilievo nazionale nel periodo post-unitario, diventando, ai primi del 1900, il 31° comune della penisola per dimensione della popolazione e uno dei poli tessili trainanti dello sviluppo economico nazionale.

---

<sup>155</sup> Cfr. Turi G., 1988.

Grazie a queste sue caratteristiche Prato ha attratto su di sé un'attenzione crescente da parte degli studiosi, fino a diventare, nel corso degli ultimi decenni, un *topos* storiografico consolidato. Valga per tutti l'opera monumentale, condotta sotto la direzione di Fernand Braudel<sup>156</sup>, dedicata alla città e volta a ricostruire la vita della comunità pratese dal medioevo fino a nostri giorni, sotto vari punti di vista: da quelli economici a quelli demografici, da quelli politici a quelli religiosi, da quelli sociali a quelli urbanistici. Questo lavoro attinge largamente ai risultati di quella ricerca, soprattutto per quegli aspetti, come quelli economici, sociali e demografici, connessi con lo sviluppo dell'istruzione popolare e della scolarità, il cui studio, invece, non è stato ancora particolarmente approfondito.

Al rilievo nazionale della città, alla sua importanza in campo storiografico, alla mole documentaria già acquisita da altre ricerche su cui si è potuto contare come *background* per la ricostruzione dello sviluppo alfabetico e scolastico della comunità, si deve aggiungere, tra le ragioni che hanno suggerito la scelta di Prato, la ricchezza delle fonti archivistiche, conservate soprattutto presso la Sezione dell'Archivio di Stato di Prato e dell'Archivio Comunale postunitario, che hanno consentito di dipingere un quadro assai variegato e sfumato della diffusione della cultura scritta e della crescita del sistema scolastico pratese, come si avrà modo di vedere dai capitoli successivi.

---

<sup>156</sup> Braudel F., 1986-1997.

## Capitolo 2. Scuola e alfabeto nel periodo preunitario: un desolante deserto.

*Sommario:* Questo capitolo tratta della diffusione dell'istruzione e dell'alfabetizzazione a Prato negli ultimi decenni del periodo granducale. Viene dapprima presentato un quadro d'insieme della comunità pratese, con particolare riferimento agli aspetti economici, sociali, territoriali e demografici. Si passa poi ad esaminare la politica scolastica dei governi preunitari e gli orientamenti prevalenti della classe dirigente toscana. Si presenta quindi lo stato dell'istruzione pubblica e privata a Prato.

Nella seconda parte si analizza la distribuzione dell'alfabetizzazione secondo i dati del censimento del 1841, in relazione alle seguenti variabili: la collocazione territoriale (ed in particolare la differenza tra città e campagna), il sesso, la professione, l'età, la dimensione familiare e il ruolo all'interno della famiglia. Si riassumono infine le conclusioni.

### **1. Prato: il territorio, la popolazione, l'economia alla vigilia dell'Unità italiana.**

La comunità pratese si trova a circa 19 chilometri da Firenze. Nel 1841, con i suoi 30.000 abitanti, risultava il sesto centro del Granducato per dimensione della popolazione dopo Firenze, Livorno, Pisa, Arezzo e Pistoia. Il suo territorio, che si estendeva per un raggio di circa 180 chilometri quadrati, era caratterizzato da una netta suddivisione tra una parte settentrionale, collinare e montuosa, ed una parte meridionale pianeggiante, entrambe attraversate dal corso del fiume Bisenzio, diramato in canali e gore che correvano per quasi tutta la sua superficie. Al centro, e quasi ai piedi delle colline della Calvana, si trovava la città di Prato, in cui risiedeva circa un terzo di tutta la popolazione della comunità. Il resto abitava in larga maggioranza la zona di pianura, un'area tra le più fertili e popolate dell'intera Toscana<sup>1</sup>, percorsa da un elevato numero di strade rotabili che conducevano alla città, e cosparsa di molte borgate, ville, case rurali e fabbriche idrauliche. La zona collinare, ed in particolare quella nordorientale, alla sinistra del Bisenzio, presentava un panorama decisamente diverso: difficili le comunicazioni, poche le abitazioni e per lo più sparse. Ancora differente era la situazione sulla collina destra, dove non mancavano grossi borghi, come Vaiano e Figline, che arrivavano a contare quasi mille abitanti.

Prato ha attratto su di sé l'attenzione di molti studiosi negli ultimi decenni, come si è accennato nel capitolo precedente, in primo luogo per i caratteri peculiari del suo

---

<sup>1</sup> La densità della popolazione del territorio pratese nel 1845, pari a 688 abitanti per miglio quadrato, era quasi quattro volte la media del Granducato (Ciuffoletti Z., 1988, p. 1241).

sviluppo economico, che traeva le sue origini da una vocazione manifatturiera ampiamente riconosciuta da molti osservatori fin dall'epoca granducale<sup>2</sup>, e che sfocerà, nel XX secolo, in quella rete di piccole e medie imprese, indipendenti ma connesse tra loro perché specializzate in diverse fasi di una produzione mono-orientata, che è stata definita “distretto industriale”<sup>3</sup>. Si trattava di una vocazione piuttosto rara in una regione come la Toscana, la cui economia era strettamente legata ad un'agricoltura condotta con metodi assolutamente tradizionali e fondata su una larga prevalenza dell'ordinamento mezzadrile. La stessa classe dirigente toscana era composta in maniera pressoché esclusiva di proprietari terrieri<sup>4</sup> e la politica granducale era complessivamente tesa a favorire i loro interessi e a rafforzare l'orientamento agricolo dell'economia toscana, anche attraverso la decisa inclinazione verso un liberismo che certo non aiutava lo sviluppo della manifattura, sottoposta come era quest'ultima alla concorrenza delle aree più dinamiche del nord Europa. Tanto è vero che i tentativi di avviare nel pratese attività industriali “all'inglese”, come la filatura meccanizzata del cotone, non ebbero un grande successo nei primi decenni del XIX secolo<sup>5</sup>. Tuttavia la propensione manifatturiera della comunità non ne risultò compromessa, come dimostra la larga espansione della lavorazione della paglia, ed in particolare delle trecce per i cappelli, e la grande produzione di berretti di lana alla levantina, durante gli anni della dominazione francese e poi soprattutto negli anni '20 del 1800<sup>6</sup>. Le due attività trovavano uno sbocco soprattutto nei mercati esteri, quella della paglia in Inghilterra, Francia e Nord America, quella dei berretti di lana nel Mediterraneo meridionale. Quest'ultima era stata avviata

---

<sup>2</sup> Risale al 1841 la definizione di Prato come la “Manchester del Granducato” coniata da Emanuele Repetti, autore di un noto dizionario storico della Toscana (Repetti E., *Dizionario geografico fisico storico della Toscana*, Firenze, 1841).

<sup>3</sup> Secondo la definizione datane da Beccatini, uno dei suoi principali artefici, per distretto industriale si deve intendere “un'entità socio-territoriale caratterizzata dalla compresenza attiva, in un'area territoriale circoscritta, naturalisticamente e storicamente determinata, di una comunità di persone e di una popolazione di imprese industriali”, dove per popolazione di imprese si intende non una molteplicità accidentale, bensì un insieme di imprese in cui si realizza una particolare divisione del lavoro, che “non si diluisce nel mercato generale, né si concentra in una o poche imprese”, di modo che ciascuna impresa è allo stesso tempo autonoma, ma anche parte dell'ingranaggio del distretto (Beccatini G., 1991, pp. 52-54).

<sup>4</sup> Cfr. Mori G., 1988, p. 1422.

<sup>5</sup> In particolare fu l'imprenditore pratese Giovan Battista Mazzoni, dopo un corso di scienze applicate all'industria seguito a Parigi, a tentare la via della produzione meccanizzata di fibre di cotone, attraverso l'impianto, nel 1820, della prima officina per la costruzione di macchine per l'industria tessile. Il fallimento del tentativo “cotoniero” indusse lui e suoi discendenti, in particolare Rodolfo, a convertire le macchine per il cotone in macchine per la lavorazione della lana. Cfr. Ceccuti C., 1980, p. 147 e Mori G., 1988, p. 1432.

<sup>6</sup> Secondo le cifre fornite da Repetti nel 1841 e riportate da Lungonelli (1988, p. 10) a Prato si producevano più di 64.000 dozzine di berretti, e dai 20.000 ai 36.000 cappelli di paglia. Sulla diffusione della manifattura della paglia nella Toscana mezzadrile si veda Pescarolo A. e Ravenni G.B., 1991.

già alla fine del XVIII da due imprenditori, un livornese, Vincenzo Mazzoni, e un pratese, Giovacchino Pacchiani, ed aveva riscosso subito un immediato successo: nell'ultimo decennio del '700 le esportazioni di berretti rossi ad uso di Levante avevano raggiunto circa le 18.000 dozzine per un valore di mezzo milione di lire toscane all'anno, oltre la metà del valore della produzione tessile totale di Prato<sup>7</sup>. La produzione e le esportazioni arrivarono al loro culmine tra gli anni '40 e '50, per crollare poi verticalmente in seguito agli elevati dazi doganali imposti dalla Francia. La produzione di trecce di paglia continuò invece anche successivamente<sup>8</sup>, ed accompagnò i successivi sviluppi dell'economia pratese per tutto il XIX secolo, anche dopo che un'altra attività, quella della lana "rigenerata", introdotta a Prato negli anni '50, era diventata il settore di punta. Si trattava della produzione di articoli di bassa qualità (scialli e *plaid*s), ottenuti dalla riutilizzazione, previa cernita e sfilacciatura, degli stracci. Tali prodotti trovavano uno sbocco in quelle fette di mercato, come per esempio le colonie britanniche, che non erano occupate dalla produzione dell'Europa settentrionale, di migliore qualità, ma anche di maggior costo.

I tre tipi di attività avevano un tratto fondamentale in comune, ovvero quello di essere affidate ad una serie di piccole o anche piccolissime imprese<sup>9</sup> che facevano largo ricorso alla mano d'opera a domicilio per diverse fasi della produzione: la filatura e la tessitura, per ciò che concerneva la lana, la manifattura delle trecce, per ciò che riguardava la paglia. Era un fenomeno che coinvolgeva tanto la città quanto la campagna, ed anzi è stato sottolineato come la penetrazione di attività manifatturiere nel mondo rurale avesse dimensioni particolarmente rilevanti nell'area pratese fin dall'epoca granducale<sup>10</sup>. Essa interessava non solo le famiglie dei braccianti o dei lavoratori a giornata, tendenzialmente più aperte ad una diversificazione delle attività all'interno del nucleo familiare, ma anche quelle dei mezzadri, normalmente

---

<sup>7</sup> Mori G., 1988, p. 1428.

<sup>8</sup> Per tutto il secolo XIX e per i primi del successivo il settore della paglia poté contare sulla maggioranza relativa degli addetti, spesso stagionali, dell'intero settore manifatturiero (Mori G., 1988, p. 1446).

<sup>9</sup> Si tratta di una caratteristica che rimase costante per tutto il XIX secolo ed anche per il XX, con poche eccezioni: innanzitutto quella dello stabilimento Kössler, Mayer e C., sorto però solo alla fine del XIX secolo (nel 1888 a Coiano, una frazione poco fuori delle mura cittadine), ovunque noto come il Fabbricone, con quasi 1.000 addetti e 700 telai meccanici, nel quale si producevano esclusivamente tessuti di lana pettinata, procurandosi fuori piazza il filato necessario. Oltre al Fabbricone poche imprese potevano vantare di essere annoverate tra quelle di media o grande dimensione, tra queste l'impresa della famiglia Forti, sorta anch'essa solo sul finire del secolo, che aveva impianti tra la frazione della Briglia e dell'Isola. Cfr. Lungonelli M., 1988, e Pescarolo A., 1988.

<sup>10</sup> Per esempio Pazzagli C., 1988, p. 144.

caratterizzate da una maggiore compattezza intorno alla conduzione del podere. In quest'ultimo caso erano le donne ad essere maggiormente coinvolte nel fenomeno: stando ai dati del censimento toscano del 1841, circa il 42% delle donne delle famiglie mezzadrili svolgeva un lavoro diverso rispetto a quello del capofamiglia, e circa il 26% lavorava con le trecce di paglia (vedi tabella 2.1.). Nel complesso ben il 30% delle donne che vivevano in campagna era dedito alla lavorazione delle trecce di paglia, più del 14% si dedicava alla tessitura e quasi il 10% alla filatura.

**Tabella 2.1. Lavoro a domicilio femminile in rapporto all'occupazione del capofamiglia secondo il censimento toscano del 1841 (%).**

Famiglie di	N° di femmine sopra agli 11 anni di età.	Trecciaie	Tessitrici	Filatrici	Cappellaie	Altre	Totale
Mezzadri	479	26,7	7,9	4,6	2,9	0,4	42,5
Altri coltivatori	186	19,4	17,7	4,3	14,5	5,9	61,8
Salariati	351	43,6	12,5	17,4	10,2	2,0	85,7
Famiglie non rurali del contado	422	26,3	21,3	11,6	17,6	9,9	86,7
Totale	1.438	29,8	14,3	9,7	10,4	4,4	68,6

Fonte: Pazzagli C., 1988, p. 183. I dati si riferiscono alle parrocchie di Tavola, San Giusto, Cafaggio e Soccorso.

Che la campagna pratese, pur essendo complessivamente dominata da una forma molto tradizionale di agricoltura mezzadrile, fosse però al contempo largamente permeata da attività commerciali, oltreché manifatturiere, lo dimostrano oltre ai dati sulla “pluriattività” anche la consistente presenza di persone che si dedicavano prevalentemente ad attività diverse da quelle agricole: i nuclei di artigiani (soprattutto calzolai, muratori, falegnami, sarti, fabbri, cavatori, fornaciari, cartai, ramai) e commercianti (bottegai, rivenditori, merciai, vetturali e barrocciai, oltreché negozianti e trafficanti grandi e piccoli) rappresentavano più di un quarto della popolazione maschile del contado.

Si trattava di un presenza massiccia di attività commerciali in uno stato al cui interno l'autoconsumo contadino connotato alla mezzadria ne delimitava sostanzialmente le



dimensioni e l'espansione<sup>11</sup>. Non per nulla la rappresentazione più comune di Prato tra gli osservatori dell'epoca era quella di una "città industriosa"<sup>12</sup>, industriosità e operosità che interessavano tanto gli strati bassi quanto quelli elevati della società. La stessa proprietà della terra, così centrale per la stragrande maggioranza della classe dirigente toscana, era considerata sì irrinunciabile e rassicurante anche da quella pratese e dai suoi esponenti di spicco, ma non l'unica e forse non la principale fonte di ricchezza e di prestigio: molti dei proprietari terrieri pratesi erano anche imprenditori manifatturieri o industriali, banchieri, commercianti.<sup>13</sup>

Il mondo rurale, così largamente permeato dalla vivacità manifatturiera e commerciale della comunità, era per altro caratterizzato, come si è accennato poco fa, dalla larghissima prevalenza dell'ordinamento mezzadrile: nel complesso del territorio i nuclei mezzadrili rappresentavano più del 73% del totale delle famiglie contadine, percentuale che arrivava al 92% nella zona collinare a sinistra del Bisenzio<sup>14</sup>. Da questo punto di vista Prato non sfuggiva all'orientamento agricolo prevalente nel Granducato. Si trattava di una mezzadria in un cui il patto colonico in uso era quello classico, che prevedeva da parte del proprietario la fornitura dell'abitazione, del lavorativo sistemato e pronto per la coltivazione, delle scorte vive e di parte di quelle morte. Il contadino, per parte sua, doveva fornire il lavoro di tutta la famiglia e una parte delle scorte. Tutti i prodotti erano divisi a metà tra il proprietario e il colono<sup>15</sup>.

Il patto colonico, come è noto, si basava anche su una logica rigidamente ancorata al lavoro contadino e all'equilibrio tra la consistenza del nucleo familiare (braccia da lavoro e bocche da sfamare) e le esigenze e le risorse del podere. Un equilibrio che rendeva le famiglie mezzadrili tendenzialmente più ampie rispetto altre famiglie del contado<sup>16</sup> e che doveva essere tutelato ad ogni costo, anche attraverso il pesante intervento padronale nella vita privata dei coloni: nessun individuo, per esempio, poteva sposarsi senza il consenso del padrone, pena l'espulsione dal podere.

---

<sup>11</sup> Per tutto il periodo pre-unitario, tra l'altro, si tenne annualmente a Prato una delle più importanti fiere del Granducato, ovvero la fiera di settembre che costituiva un appuntamento commerciale di primaria importanza per tutto lo stato (Cfr. Soldani S., 1988).

<sup>12</sup> Turi G., 1988, p. 1138.

<sup>13</sup> Mori G., 1988, p. 1431

<sup>14</sup> Pazzagli C., 1988, p. 176.

<sup>15</sup> *Ivi*.

<sup>16</sup> Il numero medio dei componenti delle famiglie mezzadrile era di 7,6, rispetto ai 5,7 del complesso delle famiglie (Pazzagli C., 1988, p. 179).

La produzione era caratterizzata da un'intensa promiscuità delle colture, in cui alla netta prevalenza dei cereali, coltivati con strumenti di lavoro e metodi di rotazione assolutamente poco innovativi<sup>17</sup>, si affiancava un'ampia varietà di colture arbustive ed arboree, specie nella zona pianeggiante: dalla vite all'olivo, al gelso, ad alberi da frutto di ogni genere. I tratti profondamente tradizionali del mondo rurale pratese, non impedivano al sistema di godere comunque di una notevole vitalità, dovuta alle condizioni favorevoli in cui l'agricoltura mezzadrile si trovava ad operare, rappresentate da un lato dalla buona fertilità di gran parte dei terreni della pianura, dall'altro dalla vicinanza della città, con i suoi traffici e le sue attività manifatturiere che coinvolgevano direttamente non solo le campagne nel loro complesso, ma anche le stesse aziende mezzadrili, il cui isolamento era interrotto in una misura sconosciuta nelle aree tradizionali della mezzadria classica.

La vitalità del settore agricolo e la diffusione capillare di attività manifatturiere e commerciali, benché non dessero luogo ad una floridezza stabile del sistema economico, sempre minacciato da crisi ricorrenti e da un'incertezza di fondo per tutto il XIX secolo<sup>18</sup>, permettevano comunque alla comunità pratese di essere una delle più ricche della Toscana e di godere di “un modesto benessere da lavoro”<sup>19</sup>: a Prato era difficile trovare grosse concentrazioni di ricchezza<sup>20</sup>, ma era altrettanto poco diffusa la miseria estrema. Nel censimento del 1841 figuravano appena 15 uomini e 10 donne mendicanti e appena un centinaio di impotenti e ammalati<sup>21</sup>. Al contrario relativamente ampia era la fascia media di benessere, in gran parte dovuta proprio alla possibilità per le famiglie contadine di integrare i redditi agricoli attraverso le occupazioni

---

<sup>17</sup> Pazzagli C., 1988, p. 170 e sgg.

<sup>18</sup> Corinne Maïtte ha individuato proprio nella costante incertezza che caratterizzò lo sviluppo economico di Prato per tutto il XIX secolo, determinata in particolar modo dalla precaria posizione di Prato nel contesto internazionale e dalla concorrenza di alcuni centri toscani che potevano disporre di mano d'opera e di materia prima a costi più bassi, come il Casentino, la ragione fondamentale delle caratteristiche più evidenti dell'industria pratese: l'orientamento verso prodotti di bassa qualità volto ad intercettare il consumo di quelle fasce meno favorite della popolazione che scoprivano lentamente e parzialmente l'economia di mercato; la piccola dimensione dell'impresa, l'elevato tasso di esternalizzazione e di *turn-over*, la pluriattività imprenditoriale, l'investimento nella terra, la flessibilità della mano d'opera, il valore della famiglia e le strategie delle alleanze, erano tutti aspetti di una razionalità adattiva dell'imprenditoria pratese, volta a contenere gli effetti congiunturali delle crisi ricorrenti e della costante incertezza del mercato (Maïtte C., 2001, p. 427)

<sup>19</sup> Soldani S., 1988, p. 678.

<sup>20</sup> Le più grandi proprietà terriere dell'area pratese appartenevano quasi tutte all'aristocrazia fondiaria fiorentina (Pazzagli C., 1988, p. 152).

<sup>21</sup> Soldani S., 1988, p. 678.

manifatturiere, anche stagionali o saltuarie, delle donne e dei bambini. Ad un tenore di vita complessivamente elevato corrispondeva uno stato di salute della popolazione relativamente buono: la comunità pratese fu raramente colpita dalle epidemie che interessarono invece molte comunità toscane nella prima metà dell'800 e nei secoli precedenti, con l'unica rilevante eccezione dell'epidemia di colera che afflisse la città tra il 1854 e il 1855. In questo caso il morbo colpì a Prato molto più duramente che nel resto della regione<sup>22</sup>, anche se, data l'estensione dell'epidemia, il tasso di letalità della malattia tutto sommato piuttosto basso e quindi l'elevata resistenza al colera dei pratesi confermavano un tenore di vita non disprezzabile.

## **2. La politica scolastica nei governi toscani pre-unitari. Prato e il Granducato**

Se dunque Prato costituiva per molti aspetti un'eccezione rispetto ad alcune caratteristiche economiche e sociali prevalenti in Toscana, non se ne discostava affatto per quanto riguardava lo stato dell'istruzione popolare.

Il tasso di analfabetismo della popolazione pratese con più di sei anni nel 1841 era di circa l'80%<sup>23</sup>, in linea con il dato regionale, che 20 anni dopo, secondo il primo censimento unitario del 1861, si attestava sul 77,3%<sup>24</sup>. Secondo l'inchiesta condotta dal funzionario granduca Zuccagni Orlandini nel 1848, dei 7.621 giovani in età compresa tra i 7 e 18 anni solo 1.267 ricevevano una qualche forma di istruzione<sup>25</sup>. Di questi più della metà, ovvero 683, erano bambine, a cui solo raramente si insegnava a leggere e a scrivere: nel Conservatorio delle Pericolanti e nelle scuole di Santa Caterina gli insegnamenti impartiti andavano dalla maglia al "tessuto", mentre nelle scuole di carità si insegnava a tessere e a filare. Soltanto in alcune delle 16 scuole private<sup>26</sup> oltre alla calza al cucito e al ricamo, le maestre insegnavano anche un po' di lettura. I maschi,

---

<sup>22</sup> A Prato si concentrarono oltre il 10% dei casi verificatisi nell'intera Toscana (Detti T., 1988, p. 818). Il disastro si deve probabilmente attribuire agli errori di politica sanitaria delle autorità cittadine: nonostante che esse fossero a conoscenza della presenza del morbo, non furono vietate né la fiera di settembre, né la quasi contemporanea processione religiosa della Madonna della cintola, cosa che comportò un'immediata espansione dell'epidemia.

<sup>23</sup> ASF, *Stato Civile di Toscana*, Censimento del 1841, n° 63 e 64.

<sup>24</sup> Turi G., 1988, p. 1178. Non mi è stato possibile ottenere il dato complessivo dell'analfabetismo in Toscana secondo il censimento del 1841. Tuttavia, visti i lentissimi progressi dell'alfabetizzazione in periodo pre-unitario i dati relativi a Prato nel 1841 possono essere ragionevolmente confrontati con quelli regionali nel 1861.

<sup>25</sup> Zuccagni Orlandini, *Ricerche e statistiche sul Granducato di Toscana raccolte e ordinate da Attilio Zuccagni Orlandini*, tomo primo, Firenze, 1848.

<sup>26</sup> Zuccagni Orlandini chiamava pubbliche le scuole tenute da istituzioni, anche religiose, mentre definiva private quelle condotte da singoli cittadini.

invece, potevano usufruire, oltreché di 7 scuole private dove si insegnava a leggere scrivere e far di conto<sup>27</sup>, delle scuole comunali, dove esistevano corsi di lettura, calligrafia e aritmetica, e delle scuole dell'orfanotrofio con corsi di lettura, scrittura, aritmetica, calligrafia e aritmetica superiore. Per la popolazione maschile, inoltre, esistevano anche scuole superiori di prestigio: oltre ai corsi di umanità, retorica, geografia, storia, disegno, architettura, musica, grammatica italiana e latina delle scuole comunali, la città vantava la presenza del rinomato liceo Cicognini, luogo di formazione ed educazione della classe dirigente del Granducato<sup>28</sup>, e del Seminario Vescovile, dove i giovani convittori potevano compiere gli studi di teologia, diritto canonico e canto gregoriano. Anche da cifre tutto sommato generiche, come sono quelle fornite da Zuccagni Orlandini, si può comunque dedurre lo stato di grave carenza dell'istruzione popolare pubblica nella comunità pratese, soprattutto se confrontato con la presenza di istituzioni di rilievo nazionale per quella secondaria: in definitiva non esistevano scuole di lettura pubbliche per le bambine (ed anche quelle private non venivano in soccorso quanto alla scrittura) e per i bambini c'erano solo le poche classi dell'orfanotrofio e delle scuole comunali. Per altro queste ultime erano affollatissime, secondo i dati di Zuccagni Orlandini, il quale segnalava 160 alunni nella classe di lettura e 150 in quella di calligrafia e ortografia. Chi poteva permetterselo doveva necessariamente ricorrere all'insegnamento privato, e nei fatti la spesa privata per l'istruzione in quel periodo era di gran lunga superiore a quella pubblica. A fronte di una spesa comunale di circa £3.990 lire toscane nel 1846 (pari all'1,7% della spesa complessiva del municipio)<sup>29</sup>, sempre lo Zuccagni Orlandini indicava in £ 11.412 la spesa per l'istruzione privata nel 1848.

---

<sup>27</sup> Ve ne erano poi altre sette in cui però si insegnava il latino.

<sup>28</sup> Vi aveva, per esempio, compiuto gli studi Bettino Ricasoli.

<sup>29</sup> SASP, *Comune*, Rendimento di conti, filza n° 1244, 1846.

### 3. La politica scolastica di Pietro Leopoldo.

Stando alla descrizione che alcuni osservatori dell'epoca davano del sistema scolastico granducale, la situazione pratese non era isolata. Bettino Ricasoli descriveva così la condizione dell'istruzione in Toscana nel 1847:

“L'istruzione privata non è incoraggiata, la pubblica imperfetta. L'insegnamento elementare manca, manca il secondario; così l'universitario è la cima di una piramide senza base”<sup>30</sup>.

L'anno successivo Zuccagni Orlandini, incaricato di redigere una relazione sul progetto di riforma dell'istruzione pubblica varato da una commissione istituita all'uopo dal Granduca nel 1846, osservava:

“Si seppe in seguito che le riforme incominciavano nelle due Università; e per vero dire quella misura eccitò molta sorpresa, non potendosi comprendere come mai i restauri dell'edificio istruttivo avessero principio, non già dalle fondamenta meritevoli di ricostruzione, ma invece dalle volte superiori e col sopraccargarle di peso, sebbene gravanti sopra sostegni di poca solidità, perché sorretti da basi rese dal tempo quasi inservibili”<sup>31</sup>

Tuttavia non era mancato un certo interesse nella classe dirigente toscana per ciò che aveva attinenza con l'educazione, almeno nei dibattiti politici e culturali. Simonetta Soldani ha anzi considerato questo tema

“uno dei due fuochi (l'altro essendo [...] l'agricoltura) intorno ai quali ruotarono le informazioni, i dibattiti, le iniziative che fecero di uomini come Viesseux, Lambruschini, Ridolfi e Capponi la punta di diamante di un'avanguardia ben decisa a promuovere e guidare un profondo *Rinnovamento civile in Toscana*”<sup>32</sup>.

Si trattava di un interesse che era già emerso, molti anni addietro, nell'opera riformatrice di Pietro Leopoldo. Il granduca lorenese, in linea con le tendenze politiche dell'assolutismo illuminato, aveva chiaramente percepito la necessità di un nuovo ruolo dello stato nell'istruzione. Al momento in cui si apprestava a lasciare il Granducato per assumere la corona imperiale, così riassumeva la sua attività in favore dell'istruzione, collegandola ad uno degli altri aspetti fondamentali del suo operato, ovvero la riforma relativa all'ambito giudiziario e penale:

---

<sup>30</sup> Citato da Franceschi Paradisi M., 1916, p. 29.

<sup>31</sup> Zuccagni Orlandini, *Sopra il riordinamento della pubblica istruzione in Toscana, progettato dalla commissione che S. A. I. e R. il Granduca istituì con motuproprio de' 28 novembre 1846. Osservazioni*. Firenze, tipografia del Vulcano, 1848, p. 5.

<sup>32</sup> Soldani S., 1990, p. 189.

“Essendo persuasa la M.S. che il Bene universale non solo esige la vigilanza nel punire i delitti ma richiede di più che sia data tutta la mano per prevenirli nei suoi principi, ha riguardato in qualunque tempo con impegno la Pubblica Educazione come quella che può infinitamente contribuire ad accrescere il numero degli onesti e utili Cittadini. Volle per conseguenza che in tutti i Luoghi del Gran-Ducato si erigessero delle Scuole per ogni ceto di Persone; Che s’introducessero dei migliori Sistemi nelle Università di Pisa e di Siena; E s’istituisse di nuovo l’Accademia delle Belle Arti in Firenze.

Per l’istesso plausibile fine fu ordinata la riduzione di vari Monasteri a Conservatori e l’erezione de’ nuovi, ove se ne fosse ravvisata l’utilità per assicurare la più conveniente Educazione alle fanciulle dei diversi ceti”<sup>33</sup>

L’azione leopoldina nei venticinque anni di regno si sviluppò per la verità gradatamente, senza che venisse attuato un sistematico progetto di riforma, ma procedendo con interventi settoriali e circoscritti, che potevano essere modificati in base alle circostanze. Soltanto alla fine della sua permanenza in Toscana, ed in particolare dal 1787, Pietro Leopoldo si dedicò alla formulazione di un *Regolamento generale per tutte le scuole pubbliche del Granducato*<sup>34</sup>, che però non fece in tempo ad applicare, e che sarebbe stato sostanzialmente dimenticato dai suoi successori.

L’occasione per i primi interventi fu offerta al Granduca dalla soppressione, avvenuta nel 1773, dell’ordine dei Gesuiti, detentori, ormai da due secoli, del monopolio dell’istruzione delle classi medio-alte. Se nell’immediato l’unica conseguenza prodotta fu il passaggio delle scuole gesuitiche all’ordine degli Scolopi, che così ereditarono il monopolio dell’istruzione della gioventù almeno a Firenze, il primo intervento realmente innovativo fu l’istituzione di Scuole Normali per le ragazze povere, da prima a Firenze, dove fra il 1778 e il 1781 ne sorsero quattro, e poi a Pisa, Pistoia, Arezzo, Castiglion Fiorentino, Montepulciano, Pietrasanta e Livorno. Nel 1779 furono create scuole pubbliche anche per i maschi, ricalcando lo stesso schema adottato per le fanciulle. Successivamente furono istituite le scuole Normali Leopoldine, così definite perché dovevano servire da modello alle altre scuole per la superiorità dell’insegnamento impartito.

La principale novità di queste scuole era costituita dal fatto che dipendevano direttamente dal governo e che lo stesso personale insegnante, benché appartenente al clero, era di nomina governativa. Questo insieme di provvedimenti non produsse

---

<sup>33</sup> *Governo della Toscana sotto il regno di Sua Maestà il Re Leopoldo II*, Firenze, 1790, pp. 55-56, cit. in Calogero T., 1987, p. 179.

<sup>34</sup> Cfr. Calogero T., 1987, p. 193.

modificazioni di rilievo dal punto di vista quantitativo nel panorama scolastico toscano. D'altronde, pare che un tale risultato non fosse tra gli obiettivi del Granduca. Avendo infatti condotto attraverso le Cancellerie un'indagine conoscitiva su tutte le scuole del Granducato, risultava che su 198 comunità solo 47 erano completamente prive di scuola, e che complessivamente esistevano sul territorio toscano 265 scuole di primo grado, quasi tutte tenute da parroci o cappellani<sup>35</sup>, di cui 20 nella capitale, un numero ritenuto più che sufficiente a soddisfare i bisogni della popolazione.<sup>36</sup> Ciò che Pietro Leopoldo voleva modificare era l'assenza di controllo da parte del governo centrale su queste scuole. Il fatto che esse dipendessero interamente dai parroci o al più dalle amministrazioni locali aveva come prima e più grave conseguenza la pessima qualità dell'insegnamento, da cui a sua volta discendeva, secondo il granduca, l'abissale ignoranza dei toscani. Nel progetto che egli fece in tempo a redigere ma non ad attuare, sia per la ristrettezza dei tempi sia per le non velate opposizioni della chiesa e delle élites locali alle interferenze del sovrano<sup>37</sup>, la maggiore novità rispetto all'ordinamento precedente (o forse sarebbe meglio dire "all'assenza di ordinamento") non era costituita dal numero o dalla qualità delle scuole che avrebbero dovuto essere impiantate sul territorio toscano, ma dall'istituzione di una deputazione che da Firenze avrebbe dovuto dirigere ed uniformare tutta l'organizzazione scolastica del Granducato.

#### **4. La dominazione francese e la Restaurazione.**

Sotto i suoi successori, tuttavia, la situazione rimase immutata. Un tentativo di riforma che andava nella stessa direzione del progetto di Pietro Leopoldo fu attuato durante gli anni della dominazione francese, realizzatasi in Toscana prima indirettamente attraverso la costituzione del Regno d'Etruria affidato a Ludovico di Borbone (1801-1807), poi attraverso l'annessione all'impero francese (1807-1809) e infine con la ricostituzione del Granducato affidato alla sorella di Napoleone Luisa Baciocchi. Si tratta di una fase assai poco conosciuta dal punto di vista dello sviluppo

---

<sup>35</sup> In un primo momento Pietro Leopoldo aveva visto di cattivo occhio il monopolio del clero sull'istruzione, considerando gli ecclesiastici non adatti all'educazione della nazione, dato che non tenevano in nessun conto lo stato. Questa pregiudiziale venne poi abbandonata anche per motivi di ordine pragmatico, vista la difficoltà di reclutare un numero adeguato di insegnanti tra i laici, e lasciò il posto alla figura del parroco-pastore, che doveva prendersi cura del bene materiale e morale dei suoi fedeli, e rappresentava il punto di congiunzione tra lo stato che si occupava del bene collettivo e la chiesa che aveva a cuore la salvezza individuale (Calogero T., 1987, p. 181).

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 195.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 187.

dell'istruzione, anche se è certo che in quegli anni le comunità toscane furono sottoposte agli stessi obblighi che vigevano nel resto del territorio italiano controllato dai francesi<sup>38</sup> e che sostanzialmente imponevano a ciascuna comunità di aprire almeno una scuola primaria, a cui i bambini dovevano essere inviati obbligatoriamente e gratuitamente. Si sa poco dell'impatto pratico che tali norme ebbero<sup>39</sup>, e tuttavia non dovette essere di grande rilievo a giudicare dallo stato della pubblica istruzione lasciato in eredità al periodo della Restaurazione. Le autorità francesi ebbero in effetti poco tempo e pochi mezzi per costruire quasi dal nulla un sistema scolastico pubblico nella regione.

Di fatto al tempo dei granduchi restaurati il panorama toscano presentava un desolante “deserto di scuole” a cominciare dalla sua capitale<sup>40</sup> e dalle scuole primarie. Alla metà dell'800 dei 1.420 iscritti alle scuole fiorentine degli Scolopi solo 410 erano iscritti a quelle di primo grado<sup>41</sup>. Non migliore era la situazione nel resto del Granducato stando alle stime di Zuccagni Orlandini secondo il quale la percentuale di frequentanti le scuole nella fascia d'età compresa tra i 7 e 18 anni era del 12% per i maschi e dell'8,1% per le femmine<sup>42</sup>. Per altro l'iniziativa pubblica a favore dell'istruzione fu, in quegli anni, del tutto assente. Non che mancasse nella classe dirigente toscana l'interesse nei confronti dell'istruzione, che anzi, come si è già avuto modo di accennare, era piuttosto spiccato. Tuttavia i moderati toscani avevano una precisa concezione della scuola come materia che doveva essere lasciata il più possibile all'azione dei privati, essendo l'intervento dello stato o dei comuni considerato invadente e scandaloso<sup>43</sup>, e per ciò che riguardava l'istruzione popolare essa doveva essere intessuta di educazione e di apprendistato al lavoro, prima ancora che fornire una solida istruzione di base, essendo necessario assicurare che gli allievi fossero restituiti allo stato sociale da cui provenivano. Non mancarono infatti in quegli anni asili, scuole di mutuo insegnamento e di arti e mestieri promosse da apposite società di azionisti, riviste per gli educatori e manuali per le scuole, opuscoli, almanacchi, che dovevano, secondo gli esponenti del moderatismo toscano più attivi sul tema dell'educazione

---

<sup>38</sup> Cfr. Genovesi G., 1998, p. 13.

<sup>39</sup> Si sa, per esempio, che a Prato fu aperta per la prima volta una scuola pubblica nella frazione di Vaiano (SASP, *Comune*, filza n° 811, Officiali, Lettera dei tre ispettori delle scuole al gonfaloniere, 18 febbraio 1862).

<sup>40</sup> Soldani S., 1990, p. 194.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 198.

<sup>42</sup> Zuccagni Orlandini, *Ricerche e statistiche sul Granducato di Toscana raccolte e ordinate da Attilio Zuccagni Orlandini*, tomo primo, Firenze, 1848, pp. 203-214.

<sup>43</sup> Cfr. Soldani S., 1990, p. 191.



(Viesseux, Lambruschini, Ridolfi, Capponi, etc.), rimettere in moto la sonnolenta società toscana. Tuttavia dal punto di vista quantitativo questo tipo di iniziative ebbe una dimensione molto limitata, non essendo sostenuto da un progetto di costruzione sistematica di una rete di scuole che coinvolgesse tutta la popolazione. Lo si vide bene al momento del primo censimento unitario, nel 1861, quando i tassi di analfabetismo della provincia fiorentina si aggiravano intorno al 76% per i maschi e all'85% per le femmine, mentre dentro i confini della capitale si arrivava rispettivamente al 42% per i maschi e al 62% per le femmine:

“Cifre che [...] risultano pesanti come macigni se lette sullo sfondo delle speranze e delle pretese di egemonia sin lì coltivate dal gruppo moderato nel nome delle benemeritenze acquisite – sul piano operativo, e non solo culturale – in cinquant'anni di battaglie volte a diffondere il gran principio della libertà di iniziativa in quanto via maestra per stimolare lo spirito d'intrapresa e di emulazione, oltre che per dare alle scuole il giusto colorito locale”<sup>44</sup>

Il governo granducale intervenne in quell'epoca con molta lentezza, pari all'interesse e alla cura che si voleva riservare all'istruzione popolare. Se almeno fino 1848 l'attitudine prevalente dei sovrani restaurati fu caratterizzata da una mancanza di interventismo che sottintendeva però la possibilità di lasciar fiorire le eventuali iniziative dei privati, dopo quella data, alla luce degli avvenimenti rivoluzionari del 1848, prevalse la paura per gli eventuali effetti destabilizzanti della diffusione dell'istruzione tra il popolo e la volontà di fare delle scuole e degli insegnanti dei meri strumenti di controllo poliziesco e di mantenimento dell'ordine pubblico.

Non era mancato, per la verità, prima di allora un progetto di riforma che mirava alla riorganizzazione dell'intero sistema scolastico del Granducato e che però, come si è visto dalle parole di Zuccagni Orlandini, partiva dal livello universitario destinando alle scuole elementari poca attenzione. Gli sconvolgimenti del '48 suggerirono poi un mutamento di rotta grazie al quale si approdò alla legge 30 giugno 1852 che, lungi dall'allargare il sistema scolastico primario, aveva come obiettivo fondamentale quello di rafforzare il controllo governativo ed ecclesiastico su tutti gli ordini di scuole, anche quelle minori e quelle private. Il fine supremo dell'istruzione era “l'educazione morale fondata sui dommi e le verità della Religione Cattolica” (art.1); tutte le scuole, sia pubbliche che private, erano sottoposte al controllo governativo mediante ispettori (art.

---

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 195.

42); i vescovi erano “ispettori nati” di tutte le scuole della loro diocesi, incarico che potevano esercitare anche per mezzo dei parroci o di altri ecclesiastici a loro scelta (art. 44). L’unica novità prevista per ciò che concerneva la diffusione delle scuole era l’obbligo di istituire una scuola maschile minore in ogni luogo dove la popolazione superasse le mille anime, anche qualora ve ne fosse più di uno nello stesso comune. Ma da questo punto di vista la legge rimase largamente inapplicata<sup>45</sup>, mentre l’insegnamento pubblico per le bambine non era previsto affatto.

Anche l’atteggiamento adottato nei confronti delle scuole private rilevava la considerazione in cui era tenuta la scuola popolare: ogni toscano cattolico che avesse voluto aprire una scuola poteva farlo purché presentasse domanda alla prefettura accompagnata da documenti che certificassero “la buona condotta religiosa, morale e politica”, “senza che perciò si richieda matricola o diploma di idoneità” (art. 67). Per altro in assenza di qualsiasi movimento nel settore pubblico, fu proprio da parte dei privati che vennero i maggiori stimoli, come rivelano i registri delle suppliche per aprire scuole inviate alla prefettura<sup>46</sup>. Si tratta di dati molto generici, che non consentono né di capire il livello qualitativo di tali scuole, che doveva essere comunque molto basso vista la mancanza di obbligo ad essere abilitati all’insegnamento<sup>47</sup>, né quello quantitativo, e che tuttavia consentono di segnalare un’esigenza più o meno diffusa nella società di colmare i vuoti lasciati dall’immobilismo delle autorità pubbliche.

La serie di rapporti e relazioni sull’andamento delle scuole del Granducato, cui le direttive della legge del 1852 sull’attività di controllo dette luogo, conferma l’attenzione quasi esclusiva riguardo agli aspetti di ordine pubblico relativi alle scuole. I rapporti che i prefetti inviavano al ministro della Pubblica Istruzione erano infatti infarciti di commenti sulla condotta morale e politica degli insegnanti, mentre molto più limitate erano le informazioni sugli aspetti didattici<sup>48</sup>.

---

<sup>45</sup> Cfr. Turi G., 1988, p. 1142

<sup>46</sup> ASF, *Ministero della Pubblica Istruzione e Beneficenza*, Suppliche, registro n° 589. Solo nel compartimento fiorentino nel 1855 ne arrivarono 35. L’anno dopo il Ministero concedeva il permesso di aprire altre 150 nuove scuole private nel compartimento fiorentino (ASF, *Ministero della Pubblica Istruzione e Beneficenza*, Studi, Registro di affari n° 412, 1856)

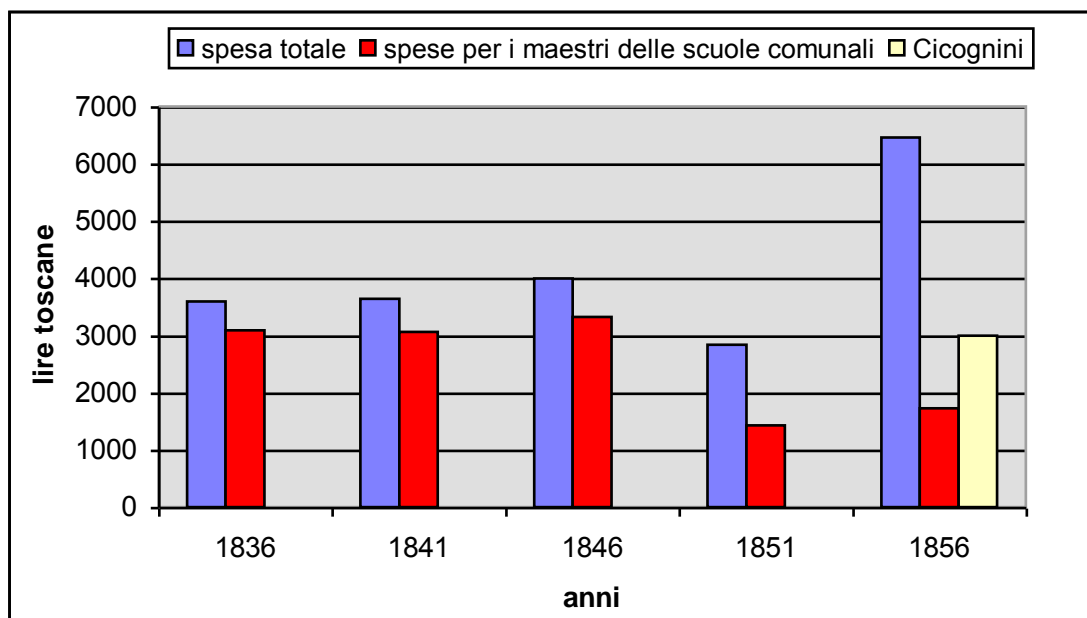
<sup>47</sup> Tra l’altro l’unico obbligo didattico previsto dalla legge era quello del catechismo (art. 72)

<sup>48</sup> Nel rapporto riassuntivo del Ministro relativo al periodo gennaio – agosto del 1853 si legge, per esempio: “A nessuna osservazione richiamano le Scuole del Compartimento fiorentino, dove tutto procede in modo regolare. Nel Compartimento di Lucca si ha notizia di due maestri comunitativi; l’uno trascurato, a quanto sembra per cattiva salute; l’altro sospetto di abitudini dissipate e di conversare con persone di non sani principi politici. [...]. Tutto procede nel modo debito nel Compartimento di Siena, se si eccettui la Scuola di Cetona, ove i due Sacerdoti, Maestri incaricati dell’insegnamento, vogliono

## 5. La scuola primaria a Prato dopo la riforma granducale del 1852.

Tuttavia, proprio grazie a questi rapporti è possibile avere un quadro dello sviluppo delle scuole pratesi a dieci anni dal rapporto di Zuccagni Orlandini. La legge granducale del 1852, come nel resto della Toscana, non aveva avuto alcun effetto a Prato e i borghi più popolosi, come Vaiano, Galciana, Tavola e Iolo, non avevano avuto la scuola comunitativa minore, come la legge avrebbe previsto. Anche in città le scuole primarie pubbliche erano rimaste le stesse (ovvero le scuole comunali maschili con le tre classi di lettura, calligrafia e aritmetica) e la staticità della politica comunale in questo ambito è rivelata dai dati sulla spesa per l'istruzione.

**Grafico 2.1. Spesa corrente per l'istruzione pubblica nel comune di Prato: 1841-1856**



Fonte: SASP, *Comune*, Rendimento di conti, registri n° 1241 (anno 1836), 1242 (anno 1841), 1244 (anno 1846), 1245 (anni 1851 e 1856).

Come si può osservare dal grafico 2.1, le spese per l'istruzione, la cui percentuale sulle spese complessive non superò mai il 2% nel periodo qui considerato, erano andate leggermente aumentando fino al 1846, avevano subito un brusco crollo nel 1851 quando

---

trascurati, immorali, e non proclivi a infondere nei giovanetti sentimenti di affezione all'augusto Principe ed al Governo. [Nel Compartimento di Grosseto] è doloroso il dover confessare che quasi tutte le pubbliche Scuole affidate ai Cappellani - Curati locali, hanno bisogno di energici provvedimenti, specialmente in quanto si riferisce al personale. Quei Maestri che per il loro carattere sacerdotale, dovrebbero essere il modello degli Istitutori, sono per la massima parte o senza zelo, o immorali, o di dubbi principi religiosi o politici, o inetti al delicato ufficio" (ASF, *Ministero della Pubblica Istruzione e Beneficenza*, filza n° 605, "Rapporti relativi a scuole del Granducato da Gennaio a tutto Agosto 1853").

c'era stata una forte riduzione delle spese per gli stipendi degli insegnanti, dovuta presumibilmente all'eliminazione delle cattedre di umanità, retorica, geografia, storia, grammatica italiana e latina<sup>49</sup>, ed erano poi aumentate nel 1856 per effetto del finanziamento di 3.000 lire al Liceo Cicognini. Nel complesso dunque, le spese indirizzate agli insegnamenti elementari erano rimaste stabili, mentre erano aumentate quelle per l'istruzione superiore, consolidando in questo modo la tradizionale politica volta a favorire i gradi di insegnamento destinati alle classi superiori o che comunque davano lustro alla città.

Osservava in quegli anni l'intellettuale ed erudito pratese Cesare Guasti:

“nel mentre che si pensa all'istruzione de' meno, l'universale non si cura, o mal vi corrispondono quelle scuole, che, per esser pagate e chiamate dal Comune, dovrebbero al Comune servire”<sup>50</sup>.

Che le scuole comunali fossero poi insufficienti rispetto al fabbisogno cittadino lo dimostrava il fatto che nelle classi dove si impartivano i primi rudimenti dell'alfabeto, si accalcavano più di 100 scolari per volta, per fronteggiare i quali il maestro doveva ricorrere all'aiuto degli studenti migliori o del proprio figlio. Le informazioni sul funzionamento interno di questo genere di scuole sono purtroppo estremamente limitate. Tuttavia alcune osservazioni più dettagliate sulla scuola comunale di calligrafia fornite dai deputati comunitativi nel rapporto al ministro della Pubblica Istruzione del 1857 lasciano emergere taluni tratti caratteristici della vita scolastica dell'epoca<sup>51</sup>. Nella scuola del maestro di scrittura Pietro Tempestini si trovavano 146 alunni (tutti di Prato, eccettuati 18 che venivano in prevalenza dai limitrofi borghi del Soccorso e della Pietà<sup>52</sup>), suddivisi in 5 classi, più quella dei principianti. Tale suddivisione non corrispondeva a gruppi distinti di ragazzi che frequentavano in orari diversi le lezioni del maestro, secondo il concetto attuale di classe, bensì ai diversi livelli di apprendimento e di competenze a cui gli studenti erano arrivati; ciò significa che i 146 ragazzi di diverse età ed esperienza frequentavano contemporaneamente le lezioni del

---

<sup>49</sup> Questi insegnamenti, e i loro insegnanti, rilevati da Zuccagni Orlandini nel 1848, non risultavano più nei rapporti della Delegazione del Governo di Prato del 1856 (ASF, *Ministero della Pubblica Istruzione e Beneficenza*, filza n° 616, Rapporti relativi alle scuole del Granducato, fascicolo “Stato delle scuole di Prato” 1856).

<sup>50</sup> Guasti C., *Sulle scuole del Comune di e sull'istruzione popolare in Prato. Memorie e desideri*, in “Pel Calendario pratese del 1848”, Prato, 1847, p. 85.

<sup>51</sup> ASF, *Ministero della Pubblica Istruzione e Beneficenza*, filza n° 616, Rapporti relativi alle scuole del Granducato, fascicolo “Stato delle scuole di Prato” 1856.

<sup>52</sup> Ma ce ne erano alcuni che venivano da Galciana, S. Giusto, S. Ippolito e Coiano.

medesimo insegnante. Il maestro aveva specificato, nel suo rapporto ai deputati comunitativi, un sintetico giudizio su ciascuno di essi. I principianti erano 43; dei restanti 103 ragazzi (28 di prima, 27 di seconda, 23 di terza, 18 di quarta e 7 di quinta), 70 venivano definiti “mediocri”, 16 “ragionevoli”, 11 “studiosi” (6 erano privi di indicazione). Benché la proposta di istituire una scuola di mutuo insegnamento per rimediare alla carenza di personale insegnante fosse stata respinta per ben due volte dal comune<sup>53</sup>, il maestro si faceva di fatto aiutare da un certo numero di studenti. Tra gli 11 “studiosi”, infatti, 5 figuravano come “monitori”, cioè consiglieri, guide per gli altri studenti<sup>54</sup>.

I lenti progressi nell’istruzione primaria si ebbero in quegli anni solo grazie all’iniziativa privata. Mentre le scuole comunali infatti, oltre a perdere insegnanti, perdevano anche gli alunni passando dai 285 rilevati da Zuccagni Orlandini nel 1848 ai 181 censiti dalla Delegazione del Governo di Prato nel 1856<sup>55</sup>, continuavano ad aumentare le scuole aperte dai privati e il numero di coloro che le frequentavano. Vi era innanzitutto una massiccia presenza di istituti di beneficenza, come l’Orfanotrofio, la scuola tenuta nella Canonica di S. Bartolomeo, che nel 1856 contava 80 alunni, il Conservatorio delle Pericolanti a cui erano state aggiunte le scuole di S. Caterina, che contavano 232 alunne, con annesso l’asilo. Si trattava di istituzioni in cui l’insegnamento dell’alfabeto, però, era quasi accessorio all’educazione artistica e manifatturiera, e che all’insegna del connubio lavoro-educazione-istruzione avrebbero

---

<sup>53</sup> Cfr. Turi G., 1988, p. 1143.

<sup>54</sup>“I monitori, che sono anche capoclasse, dirigono gli esercizi dati dal maestro. I monitori possono anche passare da una classe all’altra. Inoltre sono facilmente riconoscibili dalla divisa diversa: una tracolla formata da due nastri, uno bianco e uno rosso”. Resti G., 1987, p. 28-29.

In un altro rapporto relativo alla scuola della canonica di S. Bartolomeo, nel quale il parroco specificava che l’insegnamento era destinato esclusivamente ai fanciulli appartenenti alle “famiglie miserabili” non minori di 7 e non maggiori di 14 anni, si indicava nel numero di 86 gli alunni che frequentavano le lezioni. “N° 58 di questi si esercitano nelle diverse lezioni di sillabazione, n° 28 hanno percorse digià le lezioni di sillabazione, e leggono ai libri. Questi medesimi che leggono ai libri si esercitano anche nello scritto, e n° 8 di detti, che scrivono sufficientemente il piccolo carattere, sono stati ammessi ai principi di aritmetica. (ASF, *Ministero della Pubblica Istruzione e Beneficenza*, filza n° 616, Rapporti relativi alle scuole del Granducato, fascicolo “Stato delle scuole di Prato” 1856)

<sup>55</sup>ASF, *Ministero della Pubblica Istruzione e Beneficenza*, filza n° 616, Rapporti relativi alle scuole del Granducato, fascicolo “Stato delle scuole di Prato” 1856. Come Zuccagni Orlandini (*Ricerche e statistiche sul Granducato di Toscana raccolte e ordinate da Attilio Zuccagni Orlandini*. Tomo primo, Firenze, 1848) aveva precisato che il numero complessivo di 667 studenti rilevato nelle scuole comunali andava ridimensionato per il fatto che molti ragazzi partecipavano a lezioni diverse, così è stato possibile per me verificare quanti dei ragazzi censiti dalla Delegazione del Governo di Prato partecipassero a più lezioni, grazie ad un fascicolo allegato al rapporto della Delegazione in cui sono rilevati classe per classe i nomi degli alunni.

costituito a lungo un tratto caratteristico della Prato “industriosa”<sup>56</sup>. Oltre a ciò andava crescendo il numero delle scuole tenute da singoli, destinate all’insegnamento dei primi rudimenti alfabetici, di un po’ di catechismo e qualche lavoro artigianale, sia in campagna che in città. Le scuole private per i maschi erano passate, in poco meno di dieci anni, da 7 a 16<sup>57</sup>, mentre ne erano sorte 7 in campagna nelle località Figline, S. Giorgio, Narnali, Iolo, Gonfienti<sup>58</sup>. Per quanto riguardava le femmine, erano state censite ben 38 scuole di “leggere e dottrina cristiana” in città e 5 in campagna, di cui 4 a Coiano e una a Iolo. Il numero complessivo degli alunni delle scuole primarie era così passato da 1.207 a 1.675.

## **6. Il connubio scuola – lavoro nelle iniziative educative della classe dirigente toscana e pratese.**

Volendo riassumere i tratti fondamentali dello stato dell’istruzione primaria a Prato e nel Granducato alla vigilia dell’Unità italiana, si potrebbero trarre le seguenti conclusioni. Nonostante che la Toscana non fosse rimasta estranea al movimento di progressiva attenzione che le autorità pubbliche ed ecclesiastiche riservarono all’istruzione soprattutto a partire dal periodo dell’Assolutismo Illuminato, dal punto di vista quantitativo il panorama delle scuole primarie rimaneva desolante alla metà dell’800. I progetti di riforma di Pietro Leopoldo, il sovrano che si era dimostrato più attivo su questo punto almeno sul piano teorico-programmatico, non erano riusciti a concretizzarsi prima del suo passaggio al trono imperiale, e ciò che rimase dell’attivismo leopoldino fu un numero molto esiguo di scuole per il popolo in alcune grandi città toscane, senza che i centri minori e le campagne ne risultassero minimamente toccate.

Neanche la dominazione francese, con il suo portato di idee rivoluzionarie in tema di istruzione, produsse modificazioni di rilievo, per la ristrettezza di tempo e di mezzi e per l’instabilità politica in cui le autorità transalpine, o quelle ad esse legate, si trovarono ad operare. Nell’epoca della Restaurazione, poi, ad una fase liberale in cui alla mancanza

---

<sup>56</sup> Turi G., 1988, p. 1143.

<sup>57</sup> Ve ne erano poi altre tre dove si insegnava il francese, la grammatica e il greco.

<sup>58</sup> Si trattava spesso di iniziative a breve termine e di conseguenza difficili da censire. L’anno successivo, per esempio, non risultavano più le scuole di Iolo e Galciana, mentre ne erano sorte di nuove a Pizzidimonte, Tavola, e Mezzana (ASF, *Ministero della Pubblica Istruzione e Beneficenza*, filza n° 616, Rapporti relativi alle scuole del Granducato, fascicolo “Stato delle scuole di Prato” 1857).

di interventi diretti da parte dello stato era associata una certa propensione a lasciare che la società si attivasse autonomamente, seguì, all'inizio degli anni '50, una politica più interventista che mirava però non alla diffusione dell'istruzione tra il popolo, ma ad un maggior controllo, attuato mediante il clero, delle realtà scolastiche pubbliche e private.

Durante gli anni di maggior apertura della politica granducale non erano mancati, nella società toscana e nella sua classe dirigente, segnali di movimento per ciò che concerneva l'educazione popolare. Le iniziative dei singoli, tuttavia, erano caratterizzate da sporadicità, disorganicità e soprattutto da un bassissimo livello qualitativo: nel migliore dei casi si trattava di parroci che, oltre al catechismo, insegnavano ai ragazzi un po' di lettura e scrittura; altrimenti le "scuole" erano tenute da privati cittadini che non avevano nessuna specifica competenza ad insegnare e che, soprattutto se si trattava di donne, potevano anche non essere completamente alfabeti. Accanto a questo tipo di realtà erano fioriti nel corso della prima metà dell'800 tutta una serie di progetti, tentativi, esperimenti educativi per opera di esponenti della classe dirigente toscana, fortemente interessata a promuovere un'istruzione popolare che, più che dotare gli individui delle competenze alfabetiche minime per una gestione autonoma e consapevole della propria vita o delle relazioni con realtà istituzionali e politiche sempre più complesse, doveva formare lavoratori e tecnici specializzati e competenti nell'affrontare le trasformazioni auspicate per l'economia e la società toscana<sup>59</sup>. Erano per lo più modelli di scuole difficilmente inquadrabili per tipologie e livelli simili a quelli con cui normalmente si intende organizzata la pubblica istruzione:

“scuole non primarie e non secondarie, non solo classiche o fortemente professionalizzanti se tecniche, commisurate ad obiettivi specifici anche ai livelli superiori, ricche a volta a volta di officine, di spazi per il tirocinio pratico, di laboratori, sia che si trattasse di formare negozianti, artigiani e ‘artisti’ qualificati per un commercio e un turismo di lusso, sia che si pensasse ad un personale altamente specializzato in campo agronomico e nella ‘merceologia’, per l'amministrazione dello stato, per le funzioni bancarie e per la carriera diplomatica”<sup>60</sup>

Il metodo didattico auspicato per questo genere di scuole era per lo più quello del mutuo insegnamento, secondo il quale i ragazzi più esperti dovevano assistere il

---

<sup>59</sup> Alcuni di questi tentativi furono per esempio gli asili infantili dell'Aperti (1829), la società per gli asili apertiani di Lambruschini (1832), la scuola agraria teorico-pratica di Cosimo Ridolfi nella sua tenuta di Meleto (1835), l'analoga iniziativa di Niccolò Puccini a Scormio, nel pistoiese (1840) (Cfr. Salvadori R.G., 1992, p. 151).

<sup>60</sup> Soldani S., 1990, p. 192.

maestro nell'insegnamento a quelli più giovani, metodo fortemente elogiato e propagandato, per esempio, dalla "Guida all'educatore", il periodico diretto da Raffaello Lambruschini, dal momento che consentiva di educare il popolo "alla virtù, al lavoro, all'industria [...] con economia di tempo e di spesa"<sup>61</sup>.

Il punto di vista prevalente tra la classe dirigente toscana era largamente condiviso anche da quella pratese, secondo la quale l'istruzione doveva essere il frutto dell'attività di beneficenza delle persone benestanti, volta ad aiutare le classi popolari ad acquisire gli strumenti per procacciarsi di che vivere e contribuire al benessere complessivo della società<sup>62</sup>, più che il prodotto di un'organica politica pubblica. Alcune delle iniziative di punta nella prima metà dell'800 furono infatti ispirate proprio al principio del connubio tra scuola e lavoro, dell'istruzione come strumento di formazione di buoni operai, ai quali sarebbe stato sufficiente apprendere a scrivere, leggere e contare anche solo mediocrementemente, nonché a quello del mutuo insegnamento, altamente lodato, per esempio, dal liberale pratese Giovacchino Benini come "il più efficace, il più ragionato, il più rapido, e il più economico sistema di istruzione"<sup>63</sup>. Così le scuole di S. Caterina erano state fondate nel 1816 con precisi intenti produttivi, per insegnare alle fanciulle povere a filare e a tessere, e solo nel 1833 il direttore Gaetano Magnolfi aggiunse alle altre attività anche la possibilità di frequentare la scuola di scrittura e di lettura nelle ore di riposo<sup>64</sup>. Lo stesso Magnolfi fondò nel medesimo anno un asilo, dove le bambine più piccole erano educate ai principi della religione cattolica e ai lavori manuali, prima di passare alle scuole di S. Caterina alle quali l'asilo era annesso. Analoghe erano le finalità da lui attribuite nel 1838 all'Orfanotrofio maschile, dove gli elementi essenziali dell'istruzione erano funzionali, accanto all'educazione religiosa, all'insegnamento di "qualche arte per rendersi utili a sé ed alla società", di fabbro, tessitore, falegname e calzolaio<sup>65</sup>. Sempre all'insegna del connubio lavoro – istruzione e del mutuo insegnamento fu la scuola istituita nella sua manifattura dall'imprenditore Giovan

---

<sup>61</sup> Luigi Bracciolini, in "Guida all'educatore", VI, 1841, p. 37, cit. in Turi p. 1143.

<sup>62</sup> Cfr. Ciuffoletti Z., 1988, pp. 1247-48. Per esempio, il nobile proprietario terriero Giuseppe Vai, discendente di una delle più antiche famiglie della città, nell'agosto del 1834 illustrò all'Accademia dei Georgofili come la ripresa economica della città, in quel momento in crisi, non poteva andare disgiunta dai programmi di rinnovamento degli istituti di assistenza, di educazione e di controllo delle classi meno abbienti.

<sup>63</sup> Giovacchino Benini all'Accademia degli Infecondi, citato da Turi G., 1988, p. 1143.

<sup>64</sup> Turi G., 1988, p. 1144.

<sup>65</sup> Cfr. Papi R., *Gaetano Magnolfi e l'orfanotrofio tecnologico*, Prato, 1967, p. 19, cit. in Turi G., 1988, p. 1144.



Battista Mazzoni, colui che aveva tentato all'inizio degli anni '20 di introdurre a Prato la lavorazione meccanica del cotone<sup>66</sup>.

Questo genere di esperienze educative, improntate ad un paternalismo filantropico che difficilmente sfociava in un'azione politica organica a favore dell'istruzione popolare, produsse ben pochi frutti dal punto di vista dello sviluppo dell'alfabetizzazione, stando ai dati del censimento del 1841, secondo il quale, come si è visto, appena un quinto della popolazione pratese era in grado di leggere e scrivere<sup>67</sup>.

### **7. L'alfabetizzazione a Prato nel 1841. La frattura tra città e contado.**

Al di là del dato generale, comunque significativo ed indicativo di una società ancora largamente analfabeta, il censimento del 1841<sup>68</sup> consente di analizzare i percorsi seguiti dall'alfabetizzazione in un contesto nel quale i canali di apprendimento non erano esclusivamente, e forse neanche prevalentemente, quelli di un'istruzione formale o istituzionalizzata. Le testimonianze dirette sono molto esigue su questo punto; tuttavia la presenza, non invisibile ancorché ridottissima, di un certo numero di alfabeti anche in zone della comunità in cui nessuna fonte rileva l'esistenza di una scuola (ed erano la maggior parte dei borghi e del contado) lascia pensare che l'alfabeto si diffondesse anche secondo modalità informali, tipiche delle società di Ancien Régime: l'aiuto di un conoscente o di un parente, per esempio, o le lezioni di un maestro ambulante<sup>69</sup>. Di questi ultimi, "bracconieri delle lettere [...] figure irregolari, improvvisate, che trovavano un proprio spazio [...] nelle nicchie di una domanda in via d'espansione"<sup>70</sup>, è rimasta traccia anche per il territorio pratese, stando ad una statistica comunale sulle scuole della comunità del 1861, secondo la quale

"L'istruzione che si dà ai popoli della campagna pratese vien data da ambulanti maestri o dai rispettivi parrochi; e questa può considerarsi di nessuna importanza e considerazione, sì per lo scarso numero dei giovani che imprendono a istruirsi,

---

<sup>66</sup> Ciuffoletti Z., 1988, p. 1248.

<sup>67</sup> In Toscana esistevano, comunque, anche realtà più arretrate sul piano dell'alfabetizzazione. Ad Arezzo, per esempio, il tasso complessivo di analfabetismo era pari all'85,8%: il 63,4% in città e il 96,1% in campagna. (Salvadori, R.G., 1992, p. 156.)

<sup>68</sup> ASF, *Stato Civile di Toscana*, Censimento del 1841, n° 63 e 64. Tutti i calcoli sono stati condotti sulla base di un campione estratto con il criterio della rilevazione di una famiglia ogni dieci a partire da un numero casuale. Per una sintetica descrizione della fonte e dei metodi di elaborazione dei dati si veda in ogni caso l'Appendice.

<sup>69</sup> Cfr. Roggero M., 1999.

<sup>70</sup> *Ivi*.

si per la quantità dell'insegnamento, restringendosi tutto al più ad una non completa lettura e ad una bastarda calligrafia"<sup>71</sup>.

Il dato generale deve essere dunque analizzato in relazione ad un ampio insieme di fattori sociali, territoriali, economici, affinché emergano le importanti sfumature del quadro alfabetico. In primo luogo l'attenzione deve essere rivolta a quella frattura tra città e campagna, che, come si è visto nel primo capitolo, costituisce una linea di demarcazione costante nell'Ancien Règime tra mondo alfabetizzato e mondo analfabeta.

Il caso di Prato e del suo contado non sfuggono a questa tendenza generalizzata. Il tasso di analfabetismo di circa il 79,6% calcolato, sulla base del censimento del 1841, per tutta la popolazione del comune con età superiore a sei anni, dice in realtà poco sulla reale distribuzione dell'analfabetismo, che interessava in misura molto maggiore il contado (88,6%) rispetto alla città (63,4%)<sup>72</sup>. La differenza era ancora più marcata, se si considerano esclusivamente le donne, per le quali, se in città si registravano livelli del 68,2%, in campagna si arrivava fino al 96,2%. Quest'ultimo dato, che indica il quasi universale analfabetismo della popolazione femminile del contado, è ulteriormente rafforzato dal fatto che circa la metà delle donne rilevate come alfabete veniva classificata come in grado di leggere soltanto, il che stava probabilmente ad indicare l'acquisizione di capacità alfabetiche estremamente limitate<sup>73</sup>. Per gli uomini invece il tasso di analfabetismo era rispettivamente del 58,6% in città e dell'81,6% in campagna.

La differenza di circa 25 punti percentuali tra analfabetismo della città e del contado, si configurava, in maniera più precisa, come differenza tra dentro e fuori le mura, dal momento che il tasso di analfabetismo delle parrocchie immediatamente adiacenti alle mura cittadine si aggirava intorno all'87%, a dimostrazione del fatto che la frattura tra città e campagna era segnata nettamente e quasi fisicamente dalle mura cittadine.

---

<sup>71</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Officiali, Statistica delle scuole della comunità di Prato, 1861.

<sup>72</sup> Da qui in seguito, a meno di esplicita diversa indicazione, il tasso di alfabetizzazione si riferirà sempre alla popolazione di 6 o più anni, tanto nel testo quanto nelle tabelle e nei grafici.

<sup>73</sup> Il fatto che tra le donne che riuscivano ad acquisire qualche competenza alfabetica si operasse un'ulteriore selezione tra coloro che arrivavano a saper sia leggere che scrivere e coloro che imparavano solo a leggere era abbastanza diffuso nell'Ancien Règime, come si è osservato nel capitolo 1. Su questo punto oltre ai già citati Roggero M., 2001 e Chartier R., 2001, si veda anche Furet F. e Ozouf J., 1977, pp. 199 e sgg. e Marchesini D., 1992, p. 4 e sgg.

## 8. La città e la distribuzione dell'alfabetizzazione secondo alcune categorie socio-professionali.

In città infatti non solo si concentrava la maggior parte delle scuole pubbliche e private del territorio pratese, ma vivevano prevalentemente anche tutte quelle categorie di persone il cui contatto con l'alfabeto era richiesto dalla loro professione o dalla loro posizione sociale.

La gerarchia dell'alfabetizzazione ovunque riscontrata in Europa<sup>74</sup> era rispettata fedelmente anche a Prato, come si osserva dalla tabella 2.2.

**Tabella 2.2. Tasso di alfabetizzazione in città secondo alcune categorie socio – professionali: 1841 (%).**

1. Possidenti, professionisti, ecclesiastici, impiegati pubblici	100,0
2. Commercianti e rivenditori	63,08
3. Artigiani in proprio	55,95
4. Altri addetti al settore manifatturiero	31,50
5. Servitori e camerieri	31,58
6. Ambulanti, vetturali, lavoratori a giornata, garzoni, manovali	23,08

Fonte: ASF, *Stato Civile di Toscana*, Censimento del 1841, n° 63 e 64. I dati si riferiscono sia agli uomini che alle donne.

1. La prima categoria comprende nello specifico: possidenti e proprietari, avvocati, scritturelli, maestri, sacerdoti e chierici.

2. La seconda comprende commercianti e rivenditori come: negozianti, sensali, bottegai, barbieri, caffettieri, fornai, droghieri, fruttivendoli, macellai, vinai.

3. La categoria degli artigiani in proprio comprende tra gli altri: stipettai, calzolari, cimatori, fabbricatori di coltelli, ramai, rivestitori di fiaschi, fabbricatori di materassi, muratori, idraulici, falegnami, fabbricatori di valigie.

4. La categoria degli altri addetti al settore manifatturiero comprende lavoratori come: berrettai e cappellai, trecciaie e lavoratori in paglia, filatori, incannatori, tessitori.

5. La quinta categoria raggruppa camerieri e servitori, come già esplicitato nella tabella.

6. L'ultima categoria è formata da: operanti, garzoni, barrocciai, facchini, merciai, vetturini.

Al vertice della piramide si trovava il nucleo di benestanti, professionisti (avvocati, insegnanti, scrivani), uomini di chiesa e impiegati che utilizzavano sistematicamente la lettura e la scrittura. Poi veniva la fascia di coloro che svolgevano attività di

<sup>74</sup> Si veda a questo proposito il paragrafo 4 del capitolo 1.

intermediazione commerciale (negozianti, sensali) o che avevano un esercizio commerciale (caffettieri, fornai, droghieri, fruttivendoli, barbieri, macellai), e che dovevano maneggiare le lettere e i numeri per gestire più efficientemente con libri di conti, lettere di pagamento ed altri documenti, le proprie attività.

Quanto al tasso di alfabetizzazione degli addetti al settore manifatturiero, che venivano subito dopo, ho voluto sottolineare la distinzione tra coloro che svolgevano un'attività presumibilmente autonoma (come i fabbri, gli stipettai, i ramai, i muratori, gli idraulici, i sarti, i fabbricatori di materassi, di coltelli etc..) e coloro che erano invece dipendenti (paglini, tessitori, berrettai etc..).

Tra questi ultimi erano, tra l'altro, particolarmente numerose le donne (trecciaiole, berrettaie, tessitrici, filatrici), che rappresentavano circa il 40% dell'intera popolazione femminile della città e più del 50% delle donne con più di 10 anni.

I dati rivelano una significativa frattura tra il tasso di alfabetizzazione degli artigiani indipendenti e gli altri addetti al settore manifatturiero, probabilmente dovuta proprio alla necessità per i primi di destreggiarsi con la conoscenza della scrittura nella gestione autonoma della propria attività e forse in alcuni casi alla maggiore abilità manuale derivante dalla specializzazione tecnica del mestiere<sup>75</sup>. Nel caso delle donne, poi, la differenza risulta addirittura sorprendente, anche tenendo conto delle possibili distorsioni derivanti dalla restrizione dell'analisi in un campione che rappresenta circa il 10% della popolazione: rispetto ad un tasso di alfabetizzazione di circa il 30% dell'insieme delle trecciaiole, berrettaie, cappellaie, tessitrici, pagline e filatrici, la categoria delle sarte presentava un livello di diffusione dell'alfabeto particolarmente elevato, vicino al 90%, benché la metà di esse sapesse solo leggere.

Su livelli simili a quello degli addetti alla manifattura della paglia e della lana si trovava l'insieme dei camerieri e dei servitori. In fondo alla piramide stava la categoria dei lavoratori a giornata, dei prestatori d'opera non specializzati, dei venditori ambulanti, di coloro, cioè, che tiravano avanti attraverso attività di tipo manuale o commerciale spesso di carattere avventizio, contemporaneamente o alternativamente in vari settori economici e produttivi.

---

<sup>75</sup> Sono d'altronde numerose le indagini che attestano l'elevata alfabetizzazione degli artigiani in diversi contesti geografici e cronologici, soprattutto per i mestieri che si inserivano in un sistema commerciale articolato, o richiedevano maggiore qualificazione. Cfr. Lockridge K.A., 1981 e De Fort E., 1996, p. 57; si veda inoltre la bibliografia su questo punto citata da Toscani X., 1993, p. 90.

## 9. L'alfabetizzazione secondo le fasce d'età.

Quella sociale non era l'unica gerarchia a segnare incisivamente la distribuzione dell'alfabetizzazione: ad essa si affiancava in modo evidente quella legata all'età degli individui. Si trattava di una caratteristica, che il censimento del 1841 consente di rilevare grazie alla possibilità di calcolare i tassi di alfabetizzazione per fasce d'età, che non riguardava solo la città ma l'intera comunità e che indicava nella popolazione infantile quella più largamente e sistematicamente esclusa dal contatto con l'alfabeto. Come si può osservare dal grafico 2.2, infatti, il livello di alfabetismo disegnava una curva crescente che, partendo da livelli prossimi allo zero nella fascia 6-10, raggiungeva il suo culmine in quella 21-30, età nella quale la maggior parte degli individui acquisiva definitivamente uno status di adulto autonomo non tanto per l'ingresso nel mondo del lavoro, che avveniva senza dubbio molto prima, quanto perché costituiva con il matrimonio un proprio nucleo familiare<sup>76</sup>.

Che i bambini fossero toccati solo marginalmente dalla diffusione dell'alfabeto e che quest'ultimo fosse piuttosto una cosa "da grandi", è forse un fenomeno poco studiato, soprattutto perché le fonti relative al periodo dell'Ancien Régime, essendo costituite per lo più dai registri matrimoniali, non consentono di rilevare i livelli alfabetici della popolazione più giovane.

Tuttavia, questo dato costituisce un tratto altamente significativo della distribuzione della cultura scritta nelle società tradizionali, che dovrebbe essere possibilmente analizzato per un più ampio numero di casi, e un'ulteriore prova della pericolosità di trasporre in quelle epoche lo stesso valore che attribuiamo oggi al termine alfabetismo<sup>77</sup>. La nozione odierna di alfabetizzazione, derivante in gran parte dall'impatto della scolarizzazione di massa, e contrassegnata da un'unica ed uniforme competenza tecnica acquisita mediante un percorso rettilineo e progressivo normalmente avviato in età infantile, non è in alcun modo adeguata a rappresentare la situazione del periodo di cui ci stiamo occupando. In esso, infatti, entrare in contatto con l'alfabeto ed essere classificati come capaci di scrivere e/o leggere, era l'effetto, per la maggior parte della popolazione, di una domanda variegata e segmentata di specifiche e settoriali capacità

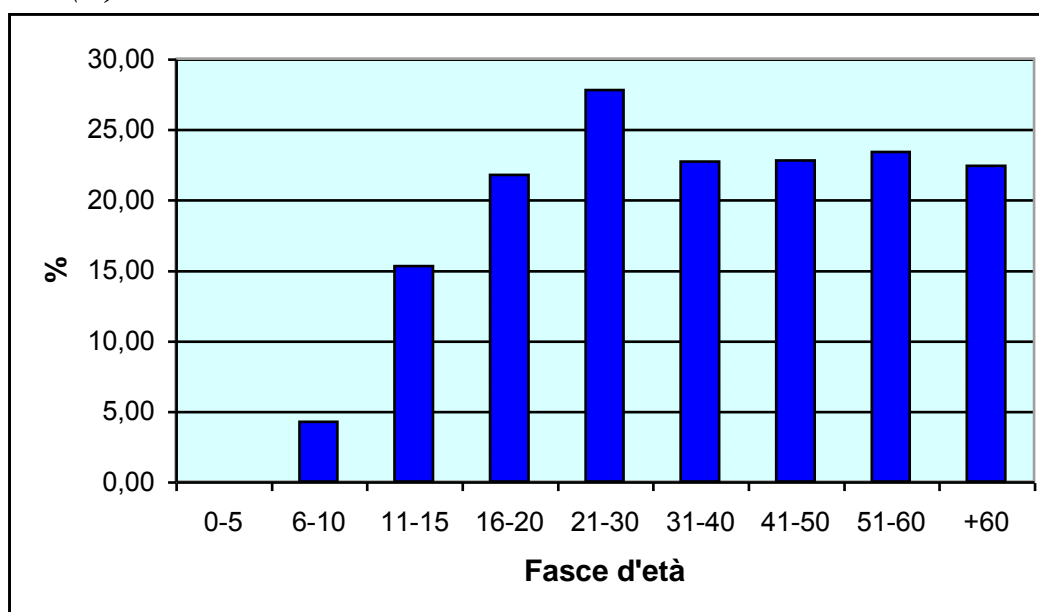
---

<sup>76</sup> Secondo lo studio di Corsini sulla struttura demografica della comunità pratese, l'età media al matrimonio per il periodo 1819-1821 era di 26,6 anni per le donne e di 30,3 anni per gli uomini (Corsini C.A., 1988, p. 349).

<sup>77</sup> Cfr. Marchesini D., 1992, p. 3.

alfabetiche, legate in genere ad un uso pratico, o in ogni caso circoscritto (la lettura di un testo religioso o di un almanacco, la possibilità di apporre una firma, o di tenere un libro di conti etc..), di cui si sentiva l'esigenza per lo più in età adulta.

**Grafico 2.2. Tasso di alfabetizzazione per fasce d'età secondo il censimento del 1841 (%).**

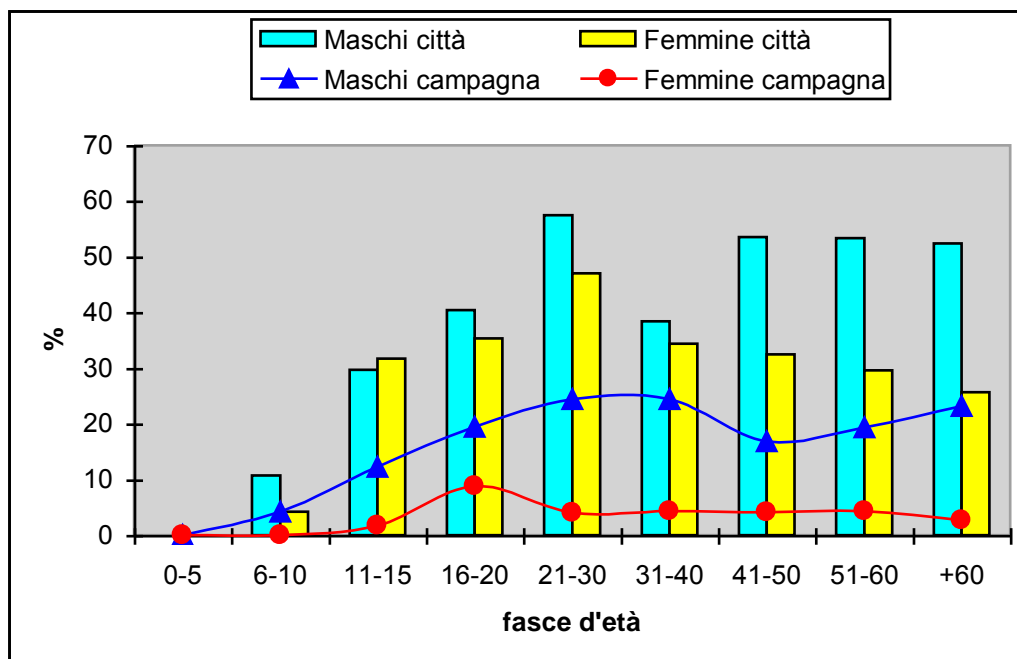


Fonte: la medesima della tabella 2.2.

Il fatto poi che la curva del grafico raggiunga un massimo, che poi non rimane costante ma mostra una sensibile riduzione per le fasce d'età successive, dà luogo a due possibili interpretazioni, che, allo stato attuale delle fonti disponibili, non sono purtroppo suscettibili di verifica. Si può in primo luogo supporre che fosse in atto una crescita dei livelli di alfabetizzazione tra le fasce di adulti giovani che escludeva la popolazione più anziana; oppure si può ipotizzare che il calo fosse dovuto a quello che è stato definito "analfabetismo di ritorno", ovvero al fatto che il possesso di alcune competenze alfabetiche non fosse un dato definitivo, e che la scarsa pratica e l'uso saltuario potessero condurre ad una loro perdita.

L'esclusione dei bambini dalla conoscenza delle lettere e dei numeri e l'andamento a curva dei livelli di alfabetismo sono confermati e rafforzati dall'analisi separata dei maschi dalle femmine e della popolazione della città da quella della campagna, come si può osservare dal grafico 2.3.

**Grafico 2.3. Tasso di alfabetizzazione per fasce d'età, sesso e collocazione territoriale al censimento del 1841 (%).**



Fonte: la stessa della tabella 2.2.

La maggiore presenza di istituzioni scolastiche comunali e private in città determinava livelli alfabetici più elevati per i bambini che abitavano entro le mura urbane rispetto ai coetanei che stavano invece nel contado. Tra questi ultimi poi, le femmine rimanevano escluse quasi totalmente dalla conoscenza della parola scritta fino alla giovinezza avanzata. Eppure anche in città la scuola non doveva rappresentare il principale canale di istruzione, come dimostrano i livelli alfabetici decisamente più elevati nella fascia d'età 21-30, sia per i maschi che per le femmine. Sembra infatti poco probabile che le poche aule scolastiche destinate all'insegnamento della lettura e della scrittura, già affollate di bambini e giovinetti, venissero frequentate anche dagli adulti. Cosicché, questi dati sembrano confermare l'ipotesi suggerita da alcuni secondo la quale l'apprendimento, in un contesto nel quale i canali formali di istruzione raggiungevano una quota molto ristretta della popolazione, si configurava più come una sorta di *apprendistato*, di tecniche cioè trasmesse o conquistate "facendo", giorno dopo giorno, magari in stretto rapporto con chiunque potesse giocare di volta in volta il ruolo di maestro al di fuori degli schemi istituzionali<sup>78</sup>. Anche in questo senso, oltreché come effetto di una precisa politica culturale delle autorità civili o ecclesiastiche volta a dotare gli individui di strumenti di comunicazione che inducessero un'attitudine passiva nella

<sup>78</sup> Marchesini D., 1992.

comprensione della realtà<sup>79</sup>, va letto il numero non irrilevante tra coloro che, essendo classificati come alfabeti, risultavano in grado di leggere solamente: si trattava del 28% dell'intera popolazione alfabetata, e del 51% se si considerano solo le donne.

Il grafico rivela, inoltre, che il fattore territoriale era ancor più determinante di quello sessuale: i maschi che abitavano in campagna erano significativamente meno alfabetizzati delle femmine che abitavano all'interno delle mura urbane.

### **10. La dimensione sociale e familiare dell'alfabetizzazione.**

Se la profonda alterità della struttura alfabetica delle società tradizionali rispetto al modello attuale suggerisce di non considerare l'infanzia come luogo di elezione dell'apprendimento della parola scritta, un altro elemento di forte differenziazione emerge dall'analisi del censimento del 1841, ovvero la difficoltà di misurare il livello di istruzione partendo dalla sola popolazione di individui che sanno leggere e scrivere. Infatti l'alfabetismo d'Antico Regime non è un bene semplicemente "individuale", ma valorizzato e speso – quando disponibile – all'interno della famiglia, della parentela, del più vasto gruppo di appartenenza<sup>80</sup>. Simili considerazioni sono state svolte, sempre sulla base del censimento del 1841, per il caso di Pisa da Andrea Doveri, il quale ritiene che calcolando il tasso di alfabetizzazione solo su base individuale

“si dimentica che, in una società scarsamente alfabetizzata come quella che stiamo considerando, la pratica del leggere e dello scrivere acquista più rilievo a livello di aggregato familiare che non a livello di singolo individuo. In altre parole, ciò che più interessa conoscere è quante e quali sono le famiglie nelle quali è presente almeno una persona in grado di far fronte alle incombenze che richiedono un pur minimo grado di istruzione”<sup>81</sup>

Doveri ha verificato, per esempio, che mentre solo il 10,4% dei coloni era in grado di leggere e scrivere, se si consideravano le famiglie di coloni che avevano al loro interno almeno un membro alfabetato la percentuale saliva al 38,2%. La differenza risultava però meno evidente nel caso dei braccianti, i quali presentavano un tasso di alfabetizzazione calcolato su base individuale pari all'8% che non appare significativamente più basso di

---

<sup>79</sup> Chartier R., 2001, p. 786.

<sup>80</sup> Cfr. Marchesini D., 1992, p. 74 ; De Fort E., 1995, pp. 95 e 96. Si veda a questo proposito anche Manotavi F., 1898, il quale, sulla base di un campione di 26 famiglie, aveva individuato nella selezione alfabetica operata all'interno dei nuclei familiari un tratto caratteristico dell'approccio all'istruzione nel mondo contadino e in particolare mezzadrile.

<sup>81</sup> Doveri A., 1990, p. 127.



quello calcolato su base familiare: solo il 12,1% delle famiglie bracciantili aveva almeno un membro in grado di leggere e scrivere<sup>82</sup>.

I dati del censimento su Prato restituiscono risultati per certi aspetti confrontabili con quelli pisani e, per quanto riguarda i mezzadri, piuttosto simili (si veda il riassunto nella tabella 2.3). Il tasso di alfabetizzazione di coloro che erano classificati come coloni era pari al 14,6% (dato che saliva al 20,5% se si consideravano anche quelli che sapevano solo leggere); il numero di famiglie con a capo un colono al cui interno almeno una persona sapeva leggere e scrivere era invece del 37,3%. Se si passa poi ad analizzare la categoria dei lavoratori a giornata<sup>83</sup>, rispetto ad una quota del 7,8% di individui in grado di leggere e scrivere (che diventava del 9,7% con coloro che erano in grado solo di leggere), il numero di famiglie con almeno un membro alfabetizzato saliva al 19%.

**Tabella 2.3. Tasso di alfabetizzazione calcolato su base individuale e familiare per alcune categorie socio-professionali: Prato e Pisa, 1841 (%).**

	<b>Prato</b>	<b>Pisa</b>
<i>Tasso di alfabetizzazione dei coloni calcolato su base individuale</i>	14,6	10,4**
Percentuale di famiglie di coloni con almeno un membro in grado di leggere e scrivere	37,3	38,2***
<i>Tasso di alfabetizzazione dei lavoratori a giornata calcolato su base individuale*</i>	7,8	8,0**
Percentuale di famiglie di lavoratori a giornata con almeno un membro in grado di leggere e scrivere*	19,0	12,1***

Fonte: la stessa della tabella 2.2 per Prato; per Pisa, Doveri A., 1990, tab. 24, p. 123 e tab. 25.2 p. 128.

\* Nel caso di Pisa ci si riferisce solo ai braccianti.

\*\* Dati relativi a 9 parrocchie del pisano.

\*\*\* Dati relativi a 13 parrocchie del pisano

Per Prato i dati sono relativi alle parrocchie di campagna.

Il caso dei mezzadri risulta particolarmente significativo, dal momento che si trattava di un genere di famiglie caratterizzate da una spiccata interdipendenza di

<sup>82</sup> Doveri A., 1990, pp. 123 e 128.

<sup>83</sup> La sola categoria dei braccianti risultava numericamente troppo esigua per essere significativamente rappresentativa.

ruoli e di funzioni<sup>84</sup>, confermata in questa analisi dal fatto che le effettive capacità alfabetiche delle famiglie coloniche erano in realtà molto più elevate di quanto il rilievo del grado di istruzione individuale lascerebbe a priva vista supporre.

Il fatto che per i lavoratori a giornata l'analfabetismo fosse quasi universale anche a livello di nuclei familiari (benché nel contesto pratese significativamente più basso rispetto al dato individuale) indica l'estrema difficoltà per questa categoria di lavoratori di avvicinarsi alla cultura scritta anche attraverso contatti saltuari o occasionali: l'estrema povertà dei mezzi, la precarietà del vivere quotidiano e forse anche il limitatissimo uso che potevano farne (e che invece doveva essere probabilmente più frequente per i mezzadri, per esempio nei rapporti con il padrone) teneva queste persone ben lontane dall'alfabeto. La differenza tra la diffusione dell'alfabetismo su base individuale e su base familiare ha comunque un valore generale, che riguarda l'intera comunità pratese (tabella 2.4), con valori simili in campagna e in città.

**Tabella 2.4. Tasso di alfabetizzazione calcolato su base individuale e su base familiare: città, campagna e intera comunità. Censimento del 1841 (%).**

	Tasso di alfabetizzazione calcolato	
	<i>su base individuale</i>	<i>su base familiare*</i>
Città	36,6	58,5
Campagna	11,4	32,9
Totale	20,4	43,6

Fonte: la stessa della tabella 2.2.

\* Percentuale di famiglie con almeno un membro alfabeto.

Che poi la capacità di leggere e scrivere non fosse considerata come una ricchezza delle singole persone, ma come uno strumento di cui, se possibile, era bene disporre a livello aggregato, è confermato dalla prevalente alfabetizzazione del capofamiglia rispetto agli altri componenti dell'aggregato familiare<sup>85</sup>. Tra le famiglie in cui figurava almeno una persona alfabeto, infatti, in poco meno del 70% dei casi a questa

<sup>84</sup> Per un'analisi della famiglia nel mondo mezzadrile si veda Barbagli M., 1984.

<sup>85</sup> Non è stato possibile condurre un'analisi sistematica del tasso di alfabetizzazione dei diversi membri delle famiglie pratesi, per il fatto che il censimento del 1841 non fornisce indicazioni sui rapporti di parentela, eccettuato il capofamiglia, che è sempre presentato come il primo dei componenti il nucleo familiare. Cfr. Doveri A., 1990, p. 219.

corrispondeva il capofamiglia, rispetto ad un numero medio di persone per famiglia capaci di leggere e scrivere pari a 2,1 (2,4 in città e 1,7 in campagna). Inoltre tra i capofamiglia il tasso di alfabetizzazione (30,3%) era sensibilmente più elevato che nel resto della popolazione con più di sei anni (20,4%).

Questi dati acquistano poi maggior rilievo se scomposti per sesso, come si osserva dalla tabella 2.5.

**Tabella 2.5. Alfabetizzazione dei capofamiglia e dell'intera popolazione per sesso: 1841 (%).**

	<b>Tasso di alfabetizzazione</b>
<b>Dei capofamiglia</b>	<b>30,3</b>
Della popolazione con 6 anni o più	20,4
<b>Dei capofamiglia maschi</b>	<b>30,7</b>
Della popolazione maschile con 6 anni o più	26,4
<b>Dei capofamiglia femmine</b>	<b>27,1</b>
Della popolazione femminile con 6 anni o più	14,1

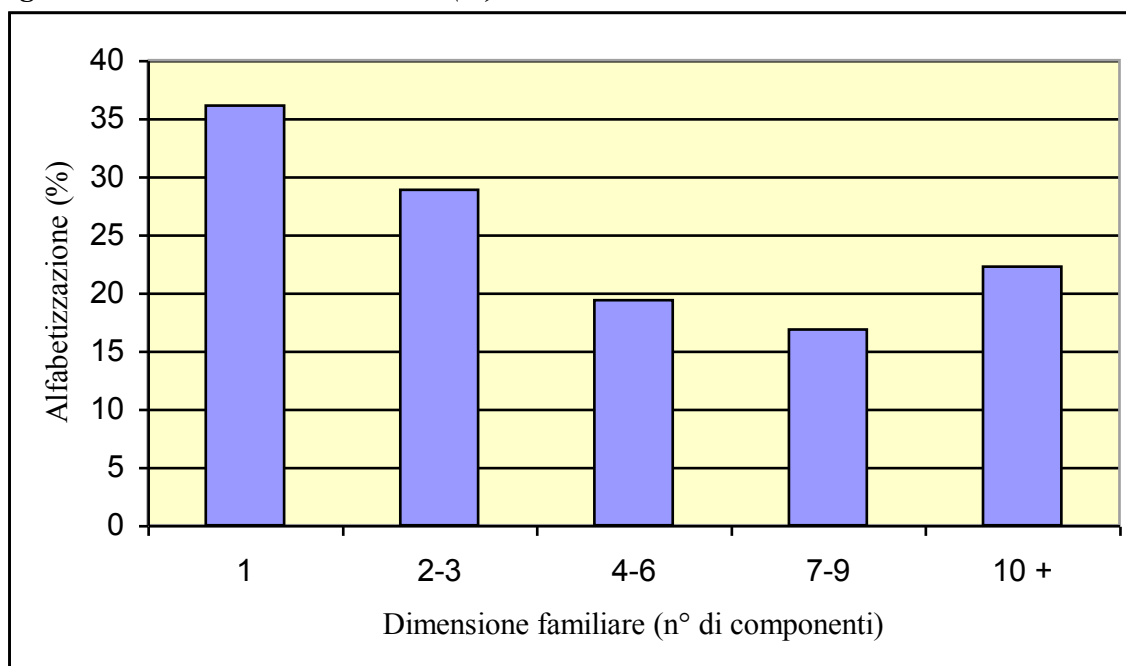
*Fonte:* la stessa della tabella 2.2.

Soprattutto per le donne l'essere capofamiglia (cosa che si verificava in poco più del 10% dei nuclei familiari) era associato ad una possibilità decisamente più elevata di entrare in possesso di qualche competenza alfabetica, a dimostrazione del fatto che il saper leggere e/o scrivere faceva parte del bagaglio di strumenti comunicativi di chi doveva, per la sua posizione non solo nella scala sociale ma anche nell'ambito della famiglia, avere contatti e relazioni con il mondo esterno.

Il fatto poi che il capofamiglia fosse tra i membri più frequentemente alfabetizzati, lascia pensare che all'interno dell'aggregato domestico fosse operata una selezione per determinare chi dovesse essere dotato di una qualche forma di istruzione, selezione che non era totalmente indipendente, alla luce dei dati fin qui presentati e delle considerazioni fin qui svolte, dalla dimensione del nucleo familiare.

Il grafico 2.4 mostra una relazione inversa piuttosto marcata tra il numero dei componenti della famiglia e il tasso di alfabetizzazione degli individui<sup>86</sup>, fatta eccezione per le famiglie con più di dieci membri, che erano più spesso nuclei di tipo multiplo, formati cioè da due o più unità coniugali<sup>87</sup>.

**Grafico 2.4. Tasso di alfabetizzazione degli individui secondo la loro appartenenza a famiglie di diversa dimensione, 1841 (%).**



Fonte: la stessa della tabella 2.2.

Tale relazione si spiega proprio con il valore eminentemente sociale del possesso delle competenze alfabetiche, spese, nell'epoca che stiamo considerando, più come strumento di comunicazione e transazione della famiglia con l'esterno che come risorsa pratica o ludica delle singole persone<sup>88</sup>.

<sup>86</sup> Nella stessa direzione va il risultato ottenuto da Psacharopoulos e Arriagada per il Brasile contemporaneo, secondo il quale la composizione della famiglia e la presenza di un elevato numero di bambini influisce negativamente sulla possibilità degli individui di essere istruiti (Psacharopoulos G. e Arriaga A.M., 1989).

<sup>87</sup> Cfr. Corsini C.A. 1988, p. 385 e sgg.

<sup>88</sup> Questo risultato, che al momento non è confrontabile con quello di altre comunità della Toscana o della penisola italiana, risulta però rafforzato da alcuni tratti strutturali della famiglia pratese rilevate da Corsini (1988). La famiglia pratese si caratterizzò, nel corso del periodo considerato da questa tesi, come vettore di stabilità e di adattamento rispetto ai cambiamenti economici e sociali che interessarono la comunità tra la prima metà del 1800 e i primi decenni del 1900. In particolare nel quadro di una spiccata integrazione fra attività agricole e attività industriali, la famiglia complessa pratese piuttosto che andare incontro ad un processo di disgregazione o nuclearizzazione, realizzatosi in altri contesti in presenza di fasi di industrializzazione e urbanizzazione, funzionò come una sorta di cuscinetto che ammortizzava l'impatto

Il dato va letto poi anche tenendo conto del fatto che le famiglie più ampie erano anche quelle dove si concentrava la popolazione più giovane (si veda la tabella 2.6; abbiamo già osservato come l'età infantile fosse una variabile che condizionava in modo fortemente negativo l'accesso all'alfabeto) e che si trovavano prevalentemente nel contado<sup>89</sup>.

**Tabella 2.6. Età media degli individui secondo la dimensione familiare (1841).**

Dimensione familiare (n° di componenti)	età media
1	46,00
2-3	39,45
4-6	27,64
7-9	24,37
10 +	24,97

Fonte: La stessa della tabella 2.2.

In verità, l'analfabetismo quasi universale dei bambini, la scarsa rilevanza dei canali di istruzione formale nell'accesso alla cultura scritta, il valore sociale o familiare delle competenze alfabetiche, la selezione operata all'interno dei nuclei familiari per decidere chi dei suoi membri era destinato ad essere istruito, il privilegio accordato in questo senso ai capo-famiglia, erano, come si vede, tutti aspetti, tra loro strettamente connessi, delle caratteristiche alfabetiche di una società di Antico Regime, segnata da quell'*alfabetizzazione ristretta*, di cui si è parlato nel capitolo 1. Il leggere, lo scrivere e il far di conto, fatta eccezione per gruppi assai piccoli della popolazione, generalmente collocati al vertice della piramide sociale, costituivano delle competenze in qualche

---

delle mutate condizioni socio-economiche, attraverso una ridefinizione dei ruoli familiari in termini di divisione del lavoro. D'altro canto, il valore della famiglia come strumento di adattamento al variare delle circostanze esterne è stata sottolineata oltretutto per le classi sociali più svantaggiate, alle quali essa garantiva una pluralità di fonti di reddito e una possibile differenziazione interna dell'offerta di lavoro, anche per quelle più elevate, ed in particolare per gli imprenditori pratesi, per i quali la famiglia costituiva, insieme alla piccola dimensione dell'impresa, all'elevato tasso di esternalizzazione, alla pluriattività imprenditoriale, all'investimento nella terra, alla flessibilità della mano d'opera, uno strumento per contenere gli effetti congiunturali delle crisi ricorrenti e della costante incertezza del mercato (Maïtte C., 2001, p. 427).

<sup>89</sup> Secondo i dati presentati da Corsini, infatti, mentre le famiglie con più di 7 membri costituivano nel 1841 meno del 20% sul totale dei nuclei familiari all'interno delle mura cittadine, in campagna tale percentuale saliva a più del 35% (Corsini C.A., 1988, p. 385)

modo “accessorie”, di cui si entrava in possesso se e quando se ne scorgevano l'utilità o i vantaggi.

Non si deve, a questo proposito, dimenticare che nonostante la sua relativa floridezza, quella pratese d'Ancien Régime era una società ancora decisamente povera, in cui l'assenza di canali istituzionali gratuiti di istruzione rappresentava senza dubbio un ostacolo di non poco conto sulla via dell'alfabetizzazione e facilitava l'esclusione dall'uso della scrittura di consistenti fasce della popolazione. Sulla specifica esclusione dei più piccoli, inoltre, deve aver pesato la concezione dell'infanzia prevalente nelle società tradizionali, ovvero quella di un'età segnata dalla debolezza e dalla precarietà, a cui non era riconosciuto alcuno specifico ruolo nella formazione dell'individuo, tranne quello di assumere il prima possibile, imitandoli, i ruoli e i comportamenti degli adulti<sup>90</sup>.

Si tratta di aspetti che valevano per tutto il territorio della comunità, ma che assumevano nella campagna caratteri ancora più accentuati. Ed è proprio sulle specificità della diffusione dell'alfabetizzazione nella campagna pratese che intendo ritornare in conclusione del presente capitolo.

## **11. L'alfabetizzazione in campagna.**

Si è già sottolineato come la comunità pratese non sfuggisse a quella tendenza generalizzata nelle società d'Ancien Régime per la quale la conoscenza e l'uso della parola scritta si concentrava essenzialmente nell'ambiente urbano, grazie al fatto che in quest'ultimo si trovava la maggior parte di quelle condizioni alle quali era tendenzialmente associato un più alto livello di alfabetizzazione: l'esistenza di scuole, la presenza di attività, come quelle burocratiche, commerciali o artigianali, che

---

<sup>90</sup> Cfr. Contini G. e Ravenni G.B., 1987, pp. 149 e sgg. e Roggero M., 1999, pp. 113 e sgg. Non doveva essere tra l'altro senza effetto sull'emarginazione alfabetica dei bambini l'elevata mortalità infantile e la precarietà generale della vita in una società economicamente non ancora sviluppata. L'istruzione, e nel nostro caso specifico l'apprendimento dell'uso della scrittura, è un bene la cui acquisizione produce i suoi effetti soprattutto nel futuro, attraverso tutti i possibili usi che di esso si potranno fare giorno per giorno. Suchit Arora (2001) ha suggerito a questo proposito che la crescita del benessere economico e il miglioramento delle condizioni di salute complessive dei paesi occidentali abbiano agito positivamente sui livelli di istruzione della popolazione, dal momento che una speranza di vita più elevata induce gli individui a fare progetti a lungo termine e a includere più facilmente tra gli strumenti per raggiungerli la formazione scolastica. Quest'ultima, poi, agirebbe a sua volta positivamente sugli standard sanitari fornendo alle persone mezzi adeguati per controllare e difendere il proprio stato di salute. Su questi argomenti si tornerà nell'ultimo capitolo, quando si analizzeranno le relazioni tra l'alfabetizzazione e alcuni indici demografici, come la natalità e la mortalità.

richiedevano o facilitavano l'uso della scrittura, nonché di quegli individui che per appartenenza a classi sociali più elevate erano naturalmente più istruiti<sup>91</sup>. Si è anche osservato, ma vale la pena di ricordarlo, che la prossimità alla città non costituiva motivo sufficiente per avere maggiori possibilità di ricevere qualche forma di istruzione: il tasso di alfabetizzazione subiva un immediato crollo non appena venivano varcate le mura urbane, quasi che il “dentro le mura” e il “fuori le mura” costituissero due microcosmi separati, regolati, per ciò che concerneva la diffusione della cultura scritta, da leggi interne radicalmente alternative.

Tuttavia, la campagna pratese presentava alcuni tratti specifici rispetto a gran parte della realtà toscana, a cui in parte si è accennato all'inizio di questo capitolo. Era infatti caratterizzata da una notevole dinamicità, dalla presenza di un fitto tessuto viario che facilitava le comunicazioni e gli scambi, dalla penetrazione, fin dall'Ancien Régime, di attività commerciali e manifatturiere.

Si è potuto parlare, a questo proposito, del contado pratese come “dell'altra città”<sup>92</sup>, ovvero un mondo rurale che se per un verso era legato ai canoni classici del mondo mezzadrile toscano, per l'altro era caratterizzato da un eccezionale intreccio tra attività agricole e attività manifatturiere e commerciali, che si rivelava, per esempio, nei numerosi casi di pluriattività all'interno delle stesse famiglie contadine. Già alla metà dell'800, come si è visto, colpiva l'attenzione di molti osservatori il fatto che la campagna pratese fosse disseminata di attività manifatturiere, che assumevano anche la forma del lavoro a domicilio, soprattutto nel settore della paglia e in quello tessile. Ed è un dato che andò accentuandosi per tutto il corso del diciannovesimo secolo.

Accanto a questo dato generale, però, si deve affiancare quello delle differenze e delle specificità delle diverse aree del contado. Si possono tracciare due linee di demarcazione. Una, limitata alle caratteristiche territoriali, suddivide il contado pratese tra una zona settentrionale montuosa e collinare, e una meridionale pianeggiante. A tale preliminare distinzione fa seguito, con alcune eccezioni, quella delle caratteristiche abitative: prevalenza di case sparse nella zona collinare montuosa (con l'eccezione di alcuni borghi situati sulla riva destra del Bisenzio, come Vaiano o Figline), insediamenti più fitti nella pianura (eccettuate alcune zone, prevalentemente situate nella estremità

---

<sup>91</sup> Houston R., 1991, p. 19; De Fort E., 1995, p. 47.

<sup>92</sup> Pazzagli C., 1988, p. 188.

sud-orientale del territorio).<sup>93</sup> Si deve subito notare come queste caratteristiche rimangano stabili per tutto il periodo da me considerato. Ovvero, se vi fu una crescita costante della popolazione pratese e del tessuto abitativo, è anche vero che le proporzioni tra popolazione sparsa e popolazione agglomerata rimase sostanzialmente costante dalla prima metà dell'800 agli inizi del 1900<sup>94</sup>.

La seconda linea di demarcazione è invece legata alle caratteristiche socio-economiche e passa per il Bisenzio, che, tagliando quasi a metà la comunità pratese, delimita una zona occidentale decisamente più dinamica e una orientale più statica.

Nella zona a destra del Bisenzio si rilevano le tracce di attività manifatturiere fin dalla prima metà dell'800, con la presenza di mulini, gualchiere, tiratoi, ramiere, cartiere, cave di argilla e fornaci, soprattutto nella parte settentrionale (nei borghi di S. Lucia, Coiano, Figline, per esempio)<sup>95</sup>. Le altre attività manifatturiere diffuse nella campagna pratese erano legate al settore tessile, ed in particolare alla lavorazione della lana e della paglia. Spesso queste attività si configuravano come forme di integrazione del reddito derivato da lavori agricoli, ed erano diffuse tra la popolazione rurale nella forma del lavoro a domicilio, sia tra gli uomini che tra le donne. Anche in questo caso, però, se ne rilevava la maggiore concentrazione nella zona occidentale della comunità. In quella orientale, da nord a sud, predominavano infatti le famiglie mezzadrili, in cui il fenomeno della pluriattività era meno esteso rispetto alle altre famiglie contadine (piccoli proprietari, fittavoli, braccianti), come dimostrano i dati del censimento riguardo ai maschi adulti che svolgevano un'attività diversa rispetto a quella del capofamiglia<sup>96</sup>. Ovunque, semmai, erano le donne le più largamente coinvolte in questo tipo di attività manifatturiera, ed in particolare nella manifattura della paglia. Era comunque soprattutto nella zona immediatamente ad ovest della città, nei borghi di Soccorso, Capezzana, Galciana, Chiesanuova, che l'intreccio tra attività agricole e attività manifatturiere era più accentuato.

Questa campagna, così densa di attività e di vie di comunicazione, era invece quasi completamente sprovvista di scuole: mancavano totalmente quelle pubbliche e le

---

<sup>93</sup> *Ivi*, p. 136 e sgg.

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 188.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 140.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 203. Anche in questo caso, il confronto tra il censimento del 1841 e quello del 1936 mostra il permanere nel lungo periodo di una netta linea di separazione tra le famiglie mezzadrili e quelle degli altri coltivatori.



iniziative private erano limitate e di scarsissimo livello qualitativo. Le persone si istruivano prevalentemente per mezzo dei parroci, dei maestri ambulanti<sup>97</sup> o attraverso l'opera prestata da privati cittadini ai quali, però, non era richiesta nessuna specifica abilitazione all'insegnamento. Si trattava di scuole spesso occasionali, che non fornivano nessuna garanzia di continuità negli anni. Delle complessive 24 scuole rilevate tra il 1856 e il 1858 dai deputati comunitativi, per esempio, soltanto 8 facevano parte dell'elenco di tutti e tre gli anni<sup>98</sup>, a dimostrazione del fatto che si era di fronte per lo più a iniziative caratterizzate da un elevato grado di caducità. Se a questo di aggiunge che gli insegnamenti impartiti alle bambine, nel migliore dei casi, si limitavano alla lettura, quando non prevedevano solo la dottrina cristiana e i lavori femminili, si

<sup>97</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Officiali, Statistica delle scuole della comunità di Prato, 1861.

<sup>98</sup> ASF, *Ministero della Pubblica Istruzione e Beneficenza*, filza n° 616, Rapporti relativi alle scuole del Granducato, fascicolo "Stato delle scuole di Prato" 1856 e 1857; e *Ivi*, filza n° 620, Rapporti relativi alle scuole del Granducato, fascicolo "Stato delle scuole di Prato", 1858. Di seguito si riportano i nomi degli insegnanti rilevati per tre anni consecutivi dai deputati comunitativi. Quelli in neretto sono i nomi di coloro che furono rilevati per tutti e tre gli anni.

<b>Borgo</b>	<b>1856</b>	<b>1857</b>	<b>1858</b>
Chiesanuova			Masolini Teresa
<b>Coiano</b>	<b>Vannucchi Luisa</b>	<b>Vannucchi Luisa</b>	<b>Vannucchi Luisa</b>
Coiano	Bacchetti felice		
<b>Coiano</b>	<b>Franchi Caterina</b>	<b>Franchi Caterina</b>	<b>Franchi Caterina</b>
<b>Coiano</b>	<b>Mattei Clementina</b>	<b>Mattei Clementina</b>	<b>Mattei Clementina</b>
<b>Figline</b>	<b>Puccini Lorenzo</b>	<b>Puccini Lorenzo</b>	<b>Puccini Lorenzo</b>
Galciana	Vannucchi Giuseppe e Smeralda coniugi		
Gonfienti	Pugi Evangelista	Pugi Evangelista	
<b>Iolo</b>	<b>Leoncini Maria</b>	<b>Leoncini Maria</b>	<b>Leoncini Maria</b>
<b>Iolo</b>	<b>Presentelli Andrea</b>	<b>Presentelli Andrea</b>	<b>Presentelli Andrea</b>
Mezzana		Bettarini Teresa	
Mezzana			Marini Gaetano
Mezzana		Vestri Gaspero	Vestri Gaspero
Narnali			giacomelli liduina
<b>Narnali</b>	<b>Nuti Giovacchino</b>	<b>Nuti Giovacchino</b>	<b>Nuti Giovacchino</b>
<b>Pizzidimonte</b>	<b>Benucci Francesco</b>	<b>Benucci Francesco</b>	<b>Benucci Francesco</b>
S. Giorgio a Colonica	Bacci Vincenzo	Bacci Vincenzo	
S. Giorgio a Colonica		Becagli Angelo	Becagli Angelo
S. Lucia			Gelli Maria
Soccorso			Badiani Maria
Soccorso			Filippini Anna
Tavola		Gabbiani sacerdote Luigi	
Tobbiana			Macarelli Faustina
Vaiano			Ridolfi Ilario

comprende il livello complessivo dell'insegnamento di cui la popolazione rurale poteva usufruire, oltretutto dietro pagamento di un compenso, per quanto piccolo, al maestro.

Nonostante la bassa qualità di questo tipo di scuole, il loro costante benché lento aumento negli ultimi anni del regime granducale (passarono da 12 nel 1856 a 14 nel 1857, a 18 nel 1858) era probabilmente l'effetto di una progressiva espansione anche nel contado pratese di una domanda di istruzione, di cui, come si è visto, non erano mancati segnali a livello dell'intero compartimento fiorentino in quello stesso periodo. Tuttavia si tratta di un *trend* che non è verificabile per gli anni precedenti, e che in ogni caso non determinò, prima dell'Unità italiana, nessun sostanziale aumento della diffusione dell'alfabetizzazione.

Quest'ultima assumeva per altro alcuni dei tratti che sono già stati esaminati per la città e per l'intera comunità, e che si presentavano però nel contado in maniera più accentuata. La differenza tra i sessi, per esempio, era più marcata in campagna (dove l'alfabetizzazione maschile era, come si è visto, pari al 18,4% e quella femminile al 3,8%, per una differenza di 14,5 punti percentuali ) che in città (dove invece la differenza era di 9,6 punti). Anche l'analfabetismo infantile era significativamente più alto nel contado: qui solo 4 bambini dai 6 ai 10 anni su 100 entravano in contatto con l'alfabeto, mentre per le bambine l'esclusione era assoluta, a riprova del fatto che in campagna, ancor più che in città, l'istruzione scolastica formalmente impartita era un canale del tutto marginale di apprendimento.

Anche la dimensione sociale o familiare, piuttosto che individuale, dell'alfabetizzazione è confermata per il contesto rurale, con la specificazione che ciò valeva in misura maggiore per le famiglie prevalentemente orientate ad attività di tipo agricolo rispetto a quelle in cui il capofamiglia era invece dedito ad attività del settore manifatturiero, come dimostra l'analisi dell'alfabetizzazione alla luce di una scomposizione della popolazione per categorie socio-professionali. La limitatezza numerica dei dati del campione non consente un'analisi sufficientemente dettagliata della distribuzione socio-professionale. Mi sono quindi limitata a raggruppare tre categorie: quella degli addetti al settore agricolo (agricoltori e contadini generici non possidenti, coloni, affittuari, e livellari), gli addetti al settore manifatturiero di varie

categorie (tessile, edile, alimentare, edile, legno, metalli etc..) e quella dei lavoratori a giornata e dei salariati (pigionali, operanti, giornalieri, garzoni)<sup>99</sup>.

La tabella 2.7 rileva come la distinzione tra alfabetizzazione calcolata su base individuale e familiare, acquisti rilievo soprattutto per le famiglie agrarie (o in cui comunque il capo-famiglia è agricoltore<sup>100</sup>) rispetto a quelle in cui il capo-famiglia è un artigiano o è comunque addetto al settore manifatturiero, e che in altri termini, proprio tra le prime l'alfabetizzazione assume più valore a livello aggregato, che non di singola persona<sup>101</sup>.

**Tabella 2.7. Alfabetizzazione su base individuale e familiare, secondo la categoria socio – professionale (rispettivamente dell'individuo o del capofamiglia) in campagna, 1841 (%).**

Settore di attività	Femmine	Maschi	Famiglie*
Addetti all'agricoltura	3,70	24,21	37,07
Lavoranti a giornata e salariati	0,00	9,74	19,00
Addetti alla manifattura	7,07	41,79	43,48

Fonte: La stessa della tabella 2.2.

\* Percentuale di famiglie con almeno un membro in grado di leggere e scrivere.

Dalla tabella emerge, per inciso, anche una significativa distinzione tra i tassi di alfabetizzazione, pur molto bassi, delle donne rilevate come addette al settore agricolo (confermato da quello delle atte a casa – 5,36% - e di quelle per le quali non vi è indicazione – 1,64 %<sup>102</sup>) e di quelle addette al settore manifatturiero (trecciaiole, in primo luogo, ma anche tessitrici, filatrici, calzettaie, sarte), il che sta ad indicare il più stretto collegamento tra quest'ultimo settore e l'alfabeto, registrato anche tra gli uomini.

<sup>99</sup> Per quanto riguarda gli addetti a questo ultimo gruppo, Pazzagli (1988, p. 64) ha sottolineato come non possano essere totalmente ricondotti al settore agricolo, dal momento che si trattava di persone che prestavano le loro braccia ai settori più diversi, secondo le necessità del momento.

<sup>100</sup> E questo vale sia per le famiglie mezzadrili che per quelle definite genericamente come di contadini o agricoltori.

<sup>101</sup> E' per altro questo un dato verificato da indagini compiute in periodi diversi e anche piuttosto recenti su famiglie mezzadrili. Cfr. De Fort, p. 96 e Manotavi F. *Bilanci di Trenta famiglie di contadini in provincia di Treviso*, in "La riforma sociale", anno V, vol. VIII, 1898.

<sup>102</sup> Tra queste ultime due categorie, molte donne erano in verità addette proprio al lavoro dei campi, cfr. Pazzagli, 1988 e Doveri, 1990.

Il quadro fin qui delineato va infine completato alla luce di quella differenziazione esistente all'interno del territorio pratese, a cui precedentemente si è accennato, tra una parte collinare alla destra del Bisenzio economicamente più dinamica rispetto alla riva sinistra, nonché tra la parte collinare e la zona pianeggiante della comunità.

La tabella 2.8 rileva come la distribuzione dei tassi di alfabetizzazione segua piuttosto precisamente la maggiore o minore vivacità economico-sociale delle diverse aree del territorio. Sono da sottolineare, per esempio, i livelli decisamente più elevati (anche rispetto alla pianura) della riva destra del Bisenzio, dove, come si è visto, già nella prima metà dell'800 era particolarmente fitta la rete di attività manifatturiere ed artigianali, e a cui corrisponde una situazione capovolta se si guarda alla riva sinistra, caratterizzata dall'assenza di siffatte attività - se si eccettua la parrocchia di Sofignano, posta all'estremità nord-orientale del comune, in cui vi era un discreto numero di fornaci<sup>103</sup> - e dal maggior peso relativo dell'agricoltura e della mezzadria: una staticità che inciderà sullo sviluppo della zona fino agli inizi del '900<sup>104</sup>.

**Tabella 2.8. Alfabetizzazione per aree territoriali e per sesso, in campagna, 1841 (%).**

	Maschi	Femmine	Totale
<b>Zona collinare a destra del Bisenzio</b>	30,69	5,32	18,09
<b>Zona collinare a sinistra del Bisenzio</b>	10,81	0,00	5,88
<b>Pianura</b>	17,30	3,52	10,64

Fonte: la stessa della tabella 2.2.

Non incide invece molto sui livelli di alfabetizzazione in questo periodo la distribuzione delle case: i livelli di alfabetismo della zona sud-orientale della pianura in cui erano prevalenti le case sparse erano complessivamente molto simili (intorno all'11%) a quelli dell'area occidentale in cui (esclusa la parrocchia di S. Ippolito) erano prevalenti le abitazioni concentrate nei borghi (intorno al 10,5%). Ciò conferma, tra l'altro, quello che abbiamo già sottolineato più volte e cioè che l'alfabetizzazione in quell'epoca non passava prevalentemente per i locali scolastici, ma piuttosto per conoscenti o parenti in possesso di qualche nozione o abilità, la presenza dei quali non

<sup>103</sup> Pazzagli, 1988, p. 140-141

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 188.

era evidentemente legata al tipo di caratteristiche abitative del territorio. Semmai la distinzione tra le due zone ha dato luogo ad un altro risultato, e cioè a una diversa distribuzione dell'alfabetizzazione tra i due sessi: di circa il 20% per gli uomini e dello 0,7 % tra le donne nella parte sud-orientale, del 16% tra gli uomini e del 4% tra le donne nel resto della pianura. Il dato è forse spiegabile con la prevalenza nell'area sud-orientale della conduzione mezzadrile, ed è probabile che nelle famiglie mezzadrili la selezione degli individui che erano destinati ad essere istruiti ricadesse in modo ancora più accentuato che altrove sui maschi piuttosto che sulle femmine (risultato confermato anche dai dati relativi alla riva sinistra del Bisenzio nella zona collinare, dove pure erano largamente prevalenti le famiglie mezzadrili).

## **12. Conclusioni.**

Il panorama dell'istruzione popolare in Toscana e in particolare a Prato negli ultimi decenni del periodo preunitario fu improntato ad una fondamentale staticità. Dal lato dell'offerta pubblica, le spinte riformistiche emerse prima durante il Granducato di Pietro Leopoldo e poi negli anni della dominazione francese, mirate soprattutto a sostituire il monopolio ecclesiastico in ambito scolastico o quantomeno a sottoporlo ad un più stretto controllo del governo, produssero effetti di scarsa entità, sia per le opposizioni del clero e delle élites locali all'intervento dello stato in campo educativo, sia per la ristrettezza del tempo e dei mezzi che i riformatori ebbero a disposizione.

Dopo il 1815 l'atteggiamento prevalente dei sovrani restaurati nei confronti dell'istruzione popolare fu caratterizzato in un primo momento da un sostanziale disinteresse, che se da un lato lasciava la possibilità di promuovere esperimenti e tentativi di innovazione da parte dei privati, ebbe dall'altro come effetto un totale immobilismo per ciò che concerneva il settore pubblico. In seguito agli eventi rivoluzionari del 1848 prevalse la paura per i possibili effetti destabilizzanti dell'istruzione in quanto strumento di veicolazione di idee sovversive e gli unici interventi delle autorità pubbliche in campo scolastico furono quelli relativi al rafforzamento dei canali di controllo sull'attività degli insegnanti, sia pubblici che privati, attuato essenzialmente attraverso i rappresentanti del clero. Per quanto riguardava la quantità delle scuole primarie pubbliche, invece, alla vigilia dell'Unità

italiana la Toscana presentava un quadro non dissimile a quello di mezzo secolo prima, ovvero un pressoché completo deserto.

Nello stesso periodo cominciava ad emergere un timido coinvolgimento dei privati sul terreno educativo, attraverso due tipi di iniziative diverse. In primo luogo quelle di alcuni esponenti della classe dirigente toscana, che in quegli anni andavano assumendo una chiara consapevolezza del ruolo giocato dall'istruzione popolare nello sviluppo economico e civile della società. Tale consapevolezza si esprimeva da un lato nei dibattiti su periodici e riviste (L'Antologia per esempio, o la Guida all'Educatore) o nei circoli letterari (come quello del Viesseux) e nella riflessione teorica, da cui emersero i tratti dominanti di quella concezione della scuola, caratterizzata dal privilegio accordato al contributo dei privati rispetto al quale l'intervento statale era sentito come un'indebita intrusione, che poi si sarebbe scontrata con l'impostazione centralistica del governo italiano; dall'altro nel fiorire di una serie di esperienze educative, come gli asili o le scuole di mutuo insegnamento, contrassegnate dall'assenza di una chiara struttura didattica e dal connubio istruzione-lavoro, considerato essenziale per la formazione di individui attivi nella costruzione del benessere comune e allo stesso tempo appagati della loro posizione sociale. Di tali esperienze è rimasta traccia anche nel caso di Prato, i cui esponenti politici o intellettuali erano perfettamente allineati, da questo punto di vista, con gli altri toscani, ed in particolare con i fiorentini. Si trattò per lo più di iniziative sporadiche, non inserite in un progetto di sistematica diffusione della cultura scritta tra le classi basse della società, e che di conseguenza ebbero un impatto quantitativo molto contenuto.

Accanto a questo genere di interventi, vi furono segnali di una crescita dell'attività educativa di singoli individui, che si inseriva, evidentemente, in un'espansione della domanda di istruzione attigua a quegli ambienti socio-economici in cui l'utilità pratica della conoscenza dell'alfabeto era sempre più percepita. Si trattava in questo caso di persone che trovavano di guadagnare qualcosa offrendo una serie di competenze alfabetiche, talvolta anche molto limitate come avveniva più spesso nel caso delle donne, ed in ogni caso senza che fosse loro richiesta nessuna specifica qualifica per l'insegnamento. Anche in questo caso se ne è rilevata la presenza e l'incremento negli ultimi anni del regime granducale anche nel contesto pratese, tanto in città quanto in campagna.

Tuttavia le scuole, qualunque fossero la metodologia e il contenuto didattico di esperienze collocate nell'ambito dell'assenza quasi totale di un apparato istituzionale in grado di costruire delle griglie o degli standard educativi generalizzati, non erano gli unici e forse nemmeno i principali canali di apprendimento per la maggior parte delle persone che nel corso della loro vita avevano l'opportunità di acquisire qualche competenza alfabetica. I dati del censimento del 1841 relativi alla comunità pratese mettono infatti in luce un tratto della diffusione dell'alfabeto nell'Ancien Régime che meriterebbe di essere studiato anche per altri contesti, ovvero il fatto che i maggiori livelli di alfabetismo si concentravano tra le fasce d'età della popolazione adulta, dai 20 anni in su, mentre i bambini fino ai 10 anni di età erano quasi tutti analfabeti.

Questo risultato lascia supporre che coloro che si avvicinavano alla cultura scritta attraverso un percorso scolastico, che potremmo definire "regolare" secondo i canoni attuali (frequenza continuativa delle lezioni e studio per alcuni anni consecutivi a partire dall'età infantile), erano non solo una piccola minoranza della popolazione nel suo complesso, ma anche una minoranza rispetto alla stessa popolazione alfabetata, e che la maggioranza delle persone imparava a leggere e/o a scrivere, quando se ne verificava il bisogno specifico, al di fuori dei canali più o meno istituzionali, pubblici o privati, accostandosi alla parola scritta in maniera saltuaria e intermittente, grazie all'aiuto di parenti, conoscenti, maestri ambulanti, o di chiunque fosse disposto, gratuitamente o dietro pagamento, a mettere a disposizione le proprie conoscenze.

L'infanzia come età dell'apprendimento fu dunque un prodotto dei successivi sviluppi determinati dalla scolarizzazione, e quindi un fenomeno tutto sommato recente, relativo alla seconda metà del XIX e posteriore all'intervento dello stato e dei comuni nell'istruzione popolare, non solo e non tanto perché la scuola pubblica colmò i vuoti del periodo pre-unitario coinvolgendo nel processo educativo larghe fette della popolazione che prima ne erano rimaste escluse, quanto perché anche coloro che potevano o volevano entrare in contatto con la parola scritta, lo facevano, tranne rare eccezioni, una volta superato il periodo infantile e varcata la soglia dell'adolescenza, della giovinezza o anche dell'età adulta. A questo proposito è bene anticipare alcuni dei risultati che emergeranno nei capitoli successivi, ovvero che il coinvolgimento dei bambini nel processo di apprendimento della cultura scritta avverrà gradualmente anche dopo che le normative statuali e comunali avevano identificato nella fascia d'età dai 6 ai

10 anni quella a cui doveva essere indirizzata in maniera più diretta e universale la scolarizzazione. La larghissima evasione scolastica dei bambini più piccoli e la contemporanea presenza a scuola, anche nelle classi inferiori, di ragazzi adolescenti di 14 – 15 anni, fino alla fine del XIX secolo e oltre, resa per inciso possibile dalla debolezza, per non dire totale assenza, dei meccanismi di controllo sulla partecipazione scolastica, rivelava il permanere di una pratica, quella dell'alfabetizzazione in età avanzata e dell'ostracismo alfabetico dei più piccoli, che prima del processo di scolarizzazione di massa attivato dalle autorità pubbliche era considerata naturale dalla maggioranza delle persone.

Oltre a mettere in luce la distribuzione per età dell'alfabetizzazione, il censimento del 1841 ha consentito di individuare anche altri importanti tratti della struttura alfabetica della società pratese durante l'Ancien Régime. Alcuni di essi confermano le caratteristiche rintracciate a livello europeo: lo squilibrio tra città e campagna, per esempio, o quello tra i sessi; l'alfabetizzazione non completa delle donne, che in larghissimo numero si fermavano solo alla conoscenza della lettura; la gerarchia sociale connessa alla conoscenza e all'uso della parola scritta. Riguardo a quest'ultimo punto è da rimarcare il fatto che i lavoratori a giornata, ovvero lavoratori non specializzati che si guadagnavano da vivere secondo ciò che di giorno in giorno veniva offerto loro di fare, si trovavano all'ultimo gradino della scala alfabetica tanto in città quanto in campagna, un dato che risulta largamente confermato per diversi paesi europei<sup>105</sup>, a dimostrazione del fatto che questa categoria concentrava ovunque una serie di caratteristiche sociali ed economiche altamente sfavorevoli al contatto con l'alfabeto: bassissimo reddito, precarietà delle condizioni di vita, assoluta dipendenza dalle condizioni esterne del mercato e dalle offerte dei datori di lavoro, mancanza di specifiche competenze tecniche o teoriche.

La gerarchia socioeconomica, però, non era l'unica a segnare decisamente la distribuzione alfabetica; ve ne erano altre che incidevano trasversalmente su tutta la società: oltre a quelle già ricordate legate al sesso e all'età, v'era quella che assegnava al capofamiglia, dentro ciascun aggregato domestico, le maggiori probabilità di imparare a leggere e scrivere. Questo risultato è connesso, come si è visto, al valore eminentemente sociale e familiare, più che individuale, che l'uso della parola scritta aveva nell'Antico

---

<sup>105</sup> Cfr. Vincent D., 1989, pp. 96-97 e 2000, p. 64; e anche Schofield R., 1981, p. 211.



Regime, cosa che se da un lato consentiva di non escludere dal contatto con l'alfabeto tutti coloro, ed erano molti, che non sapevano utilizzarlo individualmente (attraverso la lettura ad alta voce, per esempio, o attraverso l'intercessione della persona competente per le pratiche che lo richiedevano), dall'altro determinava una selezione all'interno del nucleo familiare tra chi era destinato ad essere istruito e chi no. Una conseguenza immediata di questo fatto era la minore probabilità di diventare alfabeti per coloro che vivevano in famiglie più ampie.

Oltre a queste caratteristiche, sono emersi anche tratti legati alle specificità della comunità pratese, ed in particolare del suo contado, che sebbene fosse nel suo complesso più dinamico rispetto ad altre realtà rurali del Granducato, aveva al suo interno notevoli differenziazioni. Ebbene, la distribuzione dell'alfabetizzazione seguiva in maniera abbastanza precisa la "mappa dello sviluppo", concentrandosi maggiormente nelle zone economicamente e socialmente più vivaci rispetto a quelle più depresse. Nessuna particolare differenziazione era invece legata al solo fattore della concentrazione abitativa, a ulteriore riprova della marginalità della scuola, in quanto edificio in cui si concentrano con fini educativi un pluralità di persone, nella diffusione dell'alfabeto in epoca granducale.

Al fine di riassumere ulteriormente tutti i nodi rilevanti della distribuzione dell'alfabetismo emersi fin qui, si può in conclusione tracciare il profilo dei personaggi che avevano, rispettivamente, più o meno probabilità di imparare a leggere e scrivere, esclusi coloro, come i professionisti o gli uomini del clero, per i quali il diventare alfabeti non era una probabilità ma una certezza. All'apice della scala alfabetica si trovava dunque un individuo di sesso maschile, residente in città, di età superiore ai 20 anni, a capo della sua famiglia e di professione commerciante o artigiano. Alla base si trovava invece una persona di sesso femminile, residente in campagna, di età inferiore ai 16 anni, appartenente ad una famiglia numerosa e senza nessuna attività specifica oltre a quella della cura della casa.

Vedremo nei prossimi capitoli come questi profili erano destinati a cambiare in seguito ai mutamenti istituzionali introdotti nel sistema scolastico e alle trasformazioni socioeconomiche della comunità pratese.

## **Capitolo 3. L'avvio del sistema scolastico pubblico: un esordio stentato.**

***Sommario.** In questo capitolo sarà analizzato l'avvio e il funzionamento del sistema scolastico pratese nei primi due decenni successivi all'Unità italiana. Dopo aver presentato un quadro generale della situazione politica a Prato durante gli anni della partecipazione alla rivoluzione nazionale, sarà presa in esame la riforma scolastica pratese attuata in quello stesso periodo, i primi ostacoli delle nuove scuole comunali, la politica scolastica delle amministrazioni locali negli anni '60 e '70 e i risultati in termini di offerta scolastica alla fine degli anni '70. Un'attenzione particolare verrà rivolta alle scuole femminili che furono a lungo trascurate. Nella seconda parte si passeranno a considerare le forme in cui la popolazione entrava in contatto con la scuola, mettendo in evidenza che, se da un lato non mancavano segnali della presenza di una volontà di istruirsi, dall'altro il compromesso tra il ruolo dei bambini nella società e le regole della nuova scuola istituzionalizzata non era affatto facile. Dopo esserci soffermati sui risultati del sistema scolastico pubblico in termini di successo agli esami e diffusione dell'alfabetizzazione, verranno tracciate le conclusioni.*

### **1. Gli schieramenti politici a Prato all'epoca dell'Unità italiana.**

La comunità pratese fu ampiamente coinvolta nelle vicende che segnarono l'unificazione statale della penisola italiana. Già nel 1848 alcuni esponenti di spicco della classe dirigente pratese avevano partecipato attivamente ai rivolgimenti che videro da prima la concessione dello statuto da parte del granduca e il sostegno al Regno di Sardegna nella guerra contro gli austriaci, e poi il crollo del regime granducale e la costituzione di un governo provvisorio di tre membri, Guerrazzi, Montanelli e Giuseppe Mazzoni, quest'ultimo rappresentante di prima fila del movimento democratico pratese.

Ed in effetti negli anni che precedettero gli eventi rivoluzionari del 1859, si erano andati delineando a Prato due movimenti politici, quello dei moderati e quello dei democratici, che riflettevano a livello locale l'evoluzione politica di gran parte della penisola. Si trattava non di partiti propriamente detti, ma di movimenti di opinione che facevano riferimento ad alcuni personaggi di spicco: Piero Cironi, Atto Vannucci, e il già citato Giuseppe Mazzoni tra i democratici, Giovacchino Benini, Cesare Guasti, Giovan Battista Mazzoni, Giovanni Ciardi tra i moderati. Mentre i primi si richiamavano ai principi unitari e repubblicani di Mazzini, con vaghi richiami sociali ad "un'andata al popolo" che assumeva però "valenze più culturali che politiche"<sup>1</sup>, i secondi erano cresciuti all'interno del pensiero liberale patriottico che considerava la

---

<sup>1</sup> Ciuffoletti Z., 1988, 1247.

monarchia e la religione cattolica come baluardi del processo di rinascita nazionale<sup>2</sup>. Si trattava di tendenze di opinione che, mentre vedevano i loro principali rappresentanti su fronti spesso avversi per ciò che concerneva le sorti del cammino nazionale, non determinavano sostanziali divaricazioni nell'impostazione politica a livello locale, come dimostrava il fatto che gli esponenti dei due diversi schieramenti si trovavano spesso a contatto negli stessi circoli culturali, come quello fondato da Giovacchino Benini negli anni '30, frequentato anche da democratici come Giuseppe Mazzoni, Vannucci e Cironi, o quello fondato dallo stesso Mazzoni alla fine degli anni '40, frequentato da moderati come il canonico Arcangeli e Giovan Battista Mazzoni<sup>3</sup>. Tutti poi provenivano dal medesimo ambiente sociale, l'alta e la media borghesia pratese, dedita ai traffici o alle professioni, e raramente dall'aristocrazia, ed avevano il medesimo atteggiamento filantropico paternalistico nei confronti delle masse popolari, verso le quali si sentiva il dovere di intervenire dall'alto attraverso forme, più o meno caritatevoli, di assistenza e di educazione.

La vera contrapposizione passava, semmai, tra i liberali moderati e i democratici da un lato, che generalmente raccoglievano il più vasto numero di consensi entro le mura cittadine, e le forze reazionarie, ostili a qualsiasi forma di radicale cambiamento politico e sostenute da una parte consistente del clero, che si appoggiavano invece sulle masse contadine, controllate dai parroci di campagna. Furono proprio i contadini, angustati dalle difficoltà economiche di quel periodo, guidati e strumentalizzati dal reazionario De Lauger, a dar vita al primo importante tumulto contro il triumvirato e favorevole al ritorno del granduca<sup>4</sup>.

Il ritorno dei Lorena, sull'onda dei battaglioni austriaci, segnò la momentanea disgregazione delle file democratiche (Cironi, per esempio, era finito in carcere, insieme, tra l'altro, ad alcuni sacerdoti, considerati compromessi con il passato ordine di cose, come Sanesi e Bertocci), che si ricomposero, nel corso di un decennio, per partecipare ai successivi accadimenti che avrebbero determinato il tramonto definitivo del Granducato e l'inserimento della Toscana nel Regno d'Italia. Si trattò di eventi

---

<sup>2</sup> Molti dei moderati si erano per esempio riconosciuti nel pensiero politico neoguelfo di Gioberti, il quale nel *Del primato morale e civile degli italiani* (1843) sosteneva che il risorgimento dell'Italia doveva avere come fondamento la religione cattolica e a propria guida il papa, che avrebbe dovuto mantenere il suo potere temporale e a cui sarebbe spettata la presidenza onoraria di una federazione degli stati italiani.

<sup>3</sup> Ceccuti C., 1980, p. 157 e Ciuffoletti Z., 1988, p. 1262.

<sup>4</sup> Ciuffoletti Z., 1988, p. 1266.

rivoluzionari a cui presero parte non solo gli esponenti più in vista del movimento democratico e di quello liberal-moderato, ma anche gran parte della popolazione pratese, sia attraverso le numerose sottoscrizioni aperte per il sostegno alle iniziative unitarie, come quella promossa da Garibaldi per “il milione di fucili”, a cui parteciparono più di 5000 persone; sia attraverso la partecipazione massiccia al plebiscito per l’annessione al Regno di Sardegna, che si tenne nei giorni 11 e 12 marzo 1860 in tutta la Toscana, e che vide a Prato 7.412 votanti, sui circa 10.000 aventi diritto, di cui 6.980 si espressero a favore e solo 296 contro. Il voto a favore dell’unificazione con il Piemonte si presentò a Prato come un unicum a livello regionale, per la capillarità del lavoro preparatorio e organizzativo, per l’ampiezza del coinvolgimento popolare, per la vivacità della dialettica politica<sup>5</sup>.

Il biennio 1859-60, inoltre, ebbe una coloritura liberal-democratica particolarmente spiccata nella città, anche in contrasto con le tendenze del governo toscano, in cui i moderati erano largamente prevalenti. Dopo gli eventi rivoluzionari, però, i moderati, guidati da Giovanni Ciardi, prevalsero anche a Prato e mantennero sostanzialmente il potere fino all’inizio del 1900, con l’eccezione di due brevi periodi di amministrazione “democratica” della città, dal 1865 al 1872 e dal 1878 al 1880. Tuttavia, al di là delle discussioni, delle acridità, della violenza verbale e letteraria, degli scontri che accompagnavano l’alternarsi del colore delle giunte municipali, con anticipo rispetto agli sviluppi della politica nazionale venne delineandosi a Prato negli anni ’70 quella tendenza osmotica tra i rappresentanti della classe dirigente che sarebbe stata definita “trasformismo”. Lo si era visto, in parte, fin dalla costituzione del blocco elettorale che nel 1865 aveva sconfitto i moderati guidato da Giuseppe Mazzoni, il maggior corifeo dell’anticlericalismo pratese che aveva accolto tra le sue fila legittimisti e clericali come Ranieri Buonamici, Giuseppe Vai, Giovanni Martini e Gaetano Guasti<sup>6</sup>. Una convivenza di fondo tra cattolici e anticlericali che, al di là degli screzi e dei dissapori anche profondi, provocati talvolta da avvenimenti esterni alla vita cittadina, veniva sperimentata ampiamente in molte delle più importanti istituzioni locali, come, per esempio, la Confraternita della Misericordia.

Convivenze e trasformismo che si esplicitavano nella mancanza di precisi programmi e di evidenti diversificazioni su questioni politiche di primaria importanza, come quella,

---

<sup>5</sup> Cfr. Soldani S., 1988, p. 716.

<sup>6</sup> Cfr. Mori G., 1988, p. 1442-43.

per tornare all'argomento del presente lavoro, della pubblica istruzione. E tuttavia proprio l'inserimento di Prato in un contesto nazionale, avrebbe determinato in questo campo, come in quello economico (con gli effetti causati dall'apertura dei prodotti pratesi al mercato nazionale, accentuati successivamente dalla politica protezionistica e in particolare dalla tariffa del 1887), mutamenti di non poco rilievo, a cominciare dal fatto che il comune di Prato sarebbe stato costretto da allora in poi, e suo malgrado, a confrontarsi su quel terreno con le direttive che venivano dal governo centrale.

## **2. La riforma scolastica pratese e l'avvio del sistema scolastico pubblico.**

In un primo momento, comunque, la classe dirigente pratese tentò di agire tempestivamente in campo scolastico, anticipando le mosse sia del governo provvisorio toscano che del futuro governo italiano, dal momento che, proprio durante gli eventi rivoluzionari del 1859-60, non era mancata la consapevolezza della profonda insufficienza del sistema scolastico pratese rispetto ai cambiamenti dei tempi e alle trasformazioni nella vita sociale, politica ed economica che ne sarebbero derivati.

Il 18 febbraio 1860, Ciardi, uno dei maggiori esponenti del moderatismo pratese, invitò il consiglio comunale ad affrontare la questione scolastica, poiché l'ignoranza della popolazione pratese risultava ormai scandalosa:

“E la comunità nostra, una delle più ricche per doni di natura, e delle più popolate della Toscana, perché abitata da quasi 36.000 individui, è forse la più incolta, essendo (vergogna, ma pur necessità a dirsi) quasi i tre quarti dei suoi abitanti analfabeti”<sup>7</sup>

Ciardi aggiungeva che il problema riguardava innanzitutto la popolazione della campagna, che era stata né più né meno abbandonata a stessa. Usando un *leitmotiv* comune tra la classe dirigente europea contro l'immobilismo e il tradizionalismo delle campagne<sup>8</sup>, sottolineava come l'ignoranza del contado avesse “ivi perpetuate le antiche abitudini, resa stazionaria l'agricoltura, impedito il progresso materiale e morale”<sup>9</sup>. Anche in città, comunque, la situazione non era rosea e la diffusissima ignoranza degli operai impediva loro di essere sufficientemente qualificati, o, come diceva lo stesso

---

<sup>7</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del consiglio, Proposizione Ciardi relativa alla pubblica istruzione del 18 febbraio 1860.

<sup>8</sup> Cfr. Vincent D., 2000, pp. 29 e 30.

<sup>9</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del consiglio, Proposizione Ciardi relativa alla pubblica istruzione del 18 febbraio 1860.

Ciardi, di saper dirigere autonomamente le braccia come facevano gli operai inglesi, francesi e belgi. L'ultimo degli operai dei lanifici di Sedan, secondo Ciardi, avrebbe potuto essere il direttore di una delle fabbriche pratesi. Concludeva affermando che l'istruzione avrebbe aiutato sia gli operai sia i contadini a far meglio il loro lavoro, a usare meglio il loro tempo e i loro guadagni.

Se la proposta di un maggiore impegno nell'istruzione pubblica costituiva un'oggettiva novità rispetto all'immobilismo del periodo preunitario, è anche vero che la posizione di Ciardi era perfettamente congruente con le linee prevalenti della politica educativa emerse in Toscana nei decenni precedenti, ovvero con una concezione dell'istruzione considerata come mero strumento di miglioramento della qualità della forza lavoro. D'altronde tale posizione non era isolata, visto che il principale esponente dello schieramento democratico, Giuseppe Mazzoni, appoggiava il Ciardi, aggiungendo come fosse auspicabile che Prato si muovesse con sollecitudine in quell'ambito, senza aspettare il futuro intervento piemontese. Il giudizio di Mazzoni sull'operato del governo piemontese era, in effetti, immotivatamente e pregiudizialmente severo, dal momento che secondo lui i quattordici anni di costituzione vissuti dal Regno di Sardegna avevano prodotto ben pochi risultati in ambito educativo<sup>10</sup>. Le posizioni di Ciardi e di Mazzoni delineavano a livello locale le linee essenziali di quello scontro tra i toscani, ed in particolare i fiorentini e i pratesi, e il governo centrale che si sarebbe acceso di lì a poco sul terreno della pubblica istruzione.

In effetti, in quegli stessi mesi il governo provvisorio toscano andava ponendo le basi del lungo contenzioso tra toscani e piemontesi<sup>11</sup>, con la pubblicazione di una legge di riordinamento della scuola pubblica, che, lungi dall'accogliere i punti più innovativi della Casati emanata l'anno prima in Piemonte, era oggettivamente più simile alla legge granducale del 1852<sup>12</sup>.

L'unica sostanziale differenza tra la legge Ricasoli – Ridolfi del 10 marzo 1860 e quella granducale di otto anni prima, oltre al sistema di controllo non più affidato al personale ecclesiastico ma ad una rete di ispettori nominati dal ministro, era l'obbligo fatto a ciascuna comunità di aprire non solo una scuola maschile, ma anche una scuola

---

<sup>10</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del consiglio, Risposta della commissione a Ciardi, a firma di Giuseppe Mazzoni, 21 febbraio 1860.

<sup>11</sup> Cfr. Raicich M., 1981 pp. 32 e sgg.; De Fort E., pp. 69 e sgg.

<sup>12</sup> Cfr. De Fort E., 1996, pp. 69 e sgg.

femminile. Per il resto la legge toscana non prevedeva né l'obbligo all'istruzione, né la gratuità della scuola primaria, né lo stipendio minimo per i maestri elementari. A quest'ultimo riguardo, per esempio, l'articolo 12 stabiliva che solo nel caso in cui, volta per volta, l'emolumento assegnato ai maestri fosse ritenuto "cagione di danno all'insegnamento", il ministro della Istruzione Pubblica sarebbe intervenuto per fissarne uno più adeguato, a cui le comunità avrebbero dovuto uniformarsi. Inoltre, ciascuna comunità era tenuta ad aprire solo una scuola maschile e una femminile, a prescindere dal numero dei suoi abitanti. Anche in questo caso sarebbe stato compito del ministro verificare, caso per caso, se si fosse reso necessario aprirne più di una (art. 5). L'insegnamento privato, su cui gli estensori della legge facevano grande affidamento nella lotta contro l'analfabetismo e l'ignoranza, era libero e tutti i "naturali dello Stato" e "coloro che vi *avevano* dimora stabile da tre anni" potevano aprire scuole e istituti, su cui i controlli previsti da parte delle autorità erano assai limitati.

Il riordinamento degli studi a Prato fu approvato il 20 ottobre 1860, tenendo in tal modo conto dei contenuti della legge Ricasoli – Ridolfi. Per la verità anche i precetti minimi di quel provvedimento non vennero interamente rispettati e per le bambine non venne istituita nessuna scuola pubblica, poiché le autorità pratesi facevano affidamento sulla presenza del Conservatorio delle Pericolanti. Proprio la costante assenza di interesse per l'istruzione femminile e il vuoto di iniziative pubbliche in questo settore almeno per un decennio, fino all'inizio degli anni '70, avrebbe attirato su Prato, come vedremo, i reiterati richiami delle autorità centrali.

Il riordinamento<sup>13</sup>, completato con i regolamenti del 21 marzo 1861<sup>14</sup>, prevedeva dunque in città – nettamente distinta dalla campagna sia per la struttura delle istituzioni scolastiche che per gli stipendi degli insegnanti<sup>15</sup> - una scuola femminile solo di primo grado, identificata in un primo momento nel Conservatorio delle Pericolanti, in cui gli insegnamenti impartiti avrebbero dovuto essere la lettura, la scrittura, le quattro operazioni dell'aritmetica, la dottrina cristiana, il cucito, la treccia e l'uso del telaio, a conferma di quel connubio tra scuola e lavoro che costituiva il tratto distintivo della

---

<sup>13</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto 3., Rapporto per il riordinamento agli studi nella Comunità di Prato, 20 ottobre 1860.

<sup>14</sup> *Ivi*, inserti 11 e 13, Regolamenti per le scuole rurali e per le scuole cittadine.

<sup>15</sup> Da questo punto di vista l'operato delle autorità pratesi era in linea con i contenuti della legge Casati.

concezione educativa della classe dirigente pratese e toscana. Per i maschi si sarebbero invece dovute riorganizzare le già esistenti scuole comunali, in modo da inserirvi, oltre agli insegnamenti di scrittura, lettura e aritmetica, anche quelli di geografia, storia sacra, storia d'Italia e disegno lineare. Sia per i maschi che per le femmine si proponeva poi, su suggerimento dell'ispettore generale degli studi Lambruschini, l'insegnamento del canto, che avrebbe dovuto elevare e addolcire gli animi degli alunni, dissipando "l'inevitabile fastidio che loro arreca la quasi prigionia della scuola"<sup>16</sup>.

Diverso era il piano di riordinamento per la campagna, dove venivano previste solo scuole maschili nelle località con più di mille abitanti, fatta eccezione per le parrocchie del Soccorso e di Coiano, la cui prossimità al centro urbano avrebbe consentito ai loro abitanti di accedere alle scuole cittadine. Tra le parrocchie in cui si doveva aprire una scuola maschile era inoltre annoverata Vaiano che, pur contando meno di mille abitanti (ne aveva all'epoca solo 860) era al contrario troppo isolata perché i suoi abitanti potessero frequentare le scuole di qualche altro borgo. Nel complesso le località interessate dai nuovi provvedimenti erano un numero esiguo, 6 sulle circa 40 che facevano parte della comunità, ovvero: Vaiano, Figline, Tavola, Iolo, Galciana, e S. Giorgio a Colonica. La commissione aveva cercato, oltretutto di tenere conto almeno della popolazione presente nei diversi borghi, di istituire le scuole per un raggio più ampio possibile all'interno dei confini del comune: Vaiano si trovava all'estremo nord, Figline circa a metà strada tra Vaiano e la città, Galciana, Iolo e Tavola nella parte sudoccidentale e S. Giorgio a Colonica in quella sudorientale. L'unica zona che veniva lasciata priva di ogni istituzione scolastica pubblica era quella montuosa collinare a est del Bisenzio, lacuna che il comune avrebbe provveduto a colmare soltanto dopo più di mezzo secolo con l'istituzione di una scuola a Sofignano nel 1914, in seguito alle ripetute richieste della popolazione e le pressioni del regio vice-ispettore scolastico<sup>17</sup>.

In queste scuole si sarebbe dovuto insegnare la lettura, i primi rudimenti dell'aritmetica (in particolare le prime quattro operazioni) e lo studio pratico della lingua italiana, limitato alla scrittura di una lettera o di una ricevuta.

---

<sup>16</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto 3., Rapporto per il riordinamento agli studi nella Comunità di Prato, 20 ottobre 1860.

<sup>17</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 163, affare 4, Scuole comunali, Istituzione di una scuola a Sofignano.



Tutti i borghi che non superando le mille anime erano rimasti privi della scuola e che data “la loro grande distanza dal luogo ove *esisteva* una scuola comunale non ne *avessero potuto* approfittare, *avrebbero potuto* avanzare una domanda al municipio a mezzo del parroco o del cappellano, o di qualunque altro individuo che *avesse voluto* assumersi l’istruzione di quel dato popolo, e accettate le condizioni che dal municipio *fossero state* imposte, *avrebbero avuto* diritto ad una gratificazione in proporzione del numero e dei diritti degli scolari. Il medesimo sistema *sarebbe stato* praticato per le scuole elementari per le fanciulle, anche nelle località in cui la popolazione *avesse superato* le mille anime, e nelle quali dal municipio ne *fosse stata* dichiarata l’utilità e il bisogno”<sup>18</sup>. Anche singoli individui che avessero voluto insegnare a leggere, scrivere e far di conto avrebbero potuto far domanda di remunerazione da parte del comune, il quale avrebbe corrisposto, nel caso avesse ritenuto l’individuo degno dell’incarico, una somma massima mensile di 60 centesimi per ogni alunno povero; i figli delle persone benestanti avrebbero dovuto pagare da soli il maestro, concordando direttamente con lui la somma. Per altro un sistema simile di retribuzione valse in un primo momento anche per scuole comunali, dove i maestri erano pagati dal comune in relazione al numero degli alunni poveri che vi si istruivano gratuitamente, mentre i figli dei più ricchi dovevano pagare da soli una somma compresa tra un minimo di 20 e un massimo di 60 centesimi mensili.

Tali regolamenti configuravano, come si vede, un sistema di istruzione misto pubblico – privato, in cui, per la verità, proprio sulle iniziative private, che fossero esse espressione di un ente religioso (come il Conservatorio delle Pericolanti) o di singoli individui, sussidiate o meno dal municipio, si faceva largo affidamento per colmare le larghissime falle che l’intervento pubblico aveva ancora lasciato aperte. Ed invero il concetto di istruzione popolare che si nascondeva dietro questa riorganizzazione non aveva nulla, nemmeno dal punto di vista teorico, dell’universalità che almeno in principio i provvedimenti del governo prima piemontese e poi italiano tentavano di attribuire alla scuola elementare come servizio pubblico e diritto/dovere di tutti: non solo l’assenza dell’obbligo, ma anche la non gratuità, la scarsissima diffusione degli istituti comunali nel contado e la loro assenza totale per la popolazione femminile,

---

<sup>18</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto 3., Rapporto per il riordinamento agli studi nella Comunità di Prato, 20 ottobre 1860.

nonché il fatto che le norme previste per l'ammissione e la frequenza alle scuole comunali esistenti prevedevano la non automaticità dell'iscrizione per tutti coloro che ne avessero fatta richiesta (il maestro avrebbe dovuto informare l'Ispezione agli studi, prima di ammettere lo studente, il quale avrebbe dovuto rispettare i seguenti requisiti: avere almeno 6 anni, essere pulito "di carne e di testa", dimostrare di essere vaccinato contro il vaiolo e di non avere altre malattie contagiose, essere vestito dignitosamente).

I regolamenti erano completati dalla specificazione degli orari, che suddividevano le lezioni in due ore e mezza mattutine e due ore pomeridiane, suddivisione oraria sulla quale non sarebbero mancate, come si vedrà, le polemiche, legate alle difficoltà incontrate dai fanciulli lavoratori e da coloro che risiedevano lontano dalla scuola nel frequentare sia la mattina che il pomeriggio.

### **3. I primi ostacoli delle nuove scuole comunali.**

Le scuole comunali iniziarono a funzionare sotto la supervisione di tre ispettori: Giovacchino Benini, Baldassarre Mazzoni e Giuseppe Bertocci<sup>19</sup>, i cui rapporti ci hanno consegnato un quadro complessivo dell'andamento delle nuove istituzioni scolastiche nei primi anni. I tre ispettori incontrarono subito una difficoltà di non poco conto, ovvero quella di trovare personale insegnante adeguato per le scuole del contado. La legge toscana prevedeva in proposito che i maestri fossero scelti dal consiglio comunale tra coloro che avessero un diploma di idoneità rilasciato da una scuola magistrale maschile o femminile riconosciuta dallo Stato (articoli 9 e 10). Ma non solo non fu possibile trovare maestri abilitati, fu anche difficile trovare persone che avessero una padronanza sufficiente degli insegnamenti che dovevano impartire. Nella loro relazione sugli esami tenuti ai concorrenti per il posto di maestro, i tre ispettori rilevavano che "esaminati i loro scritti fu unanimemente giudicato che alcuni postulanti non sono molto esperti ancora in quello che devono insegnare, altri, poi inabili, almeno per ora all'insegnamento<sup>20</sup>". Ed in effetti furono affidati soltanto 4 dei 5 posti messi a concorso, poiché per una delle scuole, quella di Tavola, non fu trovato nessun concorrente

---

<sup>19</sup> Il primo, come si è visto, era uno degli esponenti di punta del moderatismo pratese. Alla corrente moderata appartenevano anche il canonico Baldassarre Mazzoni e don Giuseppe Bertocci, quest'ultimo finito in carcere per la sua non nascosta adesione agli ideali patriottici durante i moti del 1848.

<sup>20</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, Relazione dei tre Ispettori alle scuole comunali, 28 dicembre 1861.

all'altezza<sup>21</sup>. Il maestro assunto per la scuola di Figline, per altro, era un ragazzo che frequentava ancora le lezioni di lettura e scrittura all'Orfanotrofio.

Il secondo problema che si presentò con immediata urgenza fu quello dei locali scolastici e degli esigui mezzi dei maestri. Le questioni erano collegate poiché erano gli stessi maestri a dover pagare l'affitto dell'edificio scolastico, cosa che determinava in molti casi la scelta di stanze incapaci di contenere tutti coloro che avrebbero voluto partecipare alle lezioni. Il maestro di Galciana, per esempio, non riuscì a fare lezione in modo costante nel 1862, perché non fu in grado di trovare un locale adatto per la scuola e il cui prezzo fosse commisurato ai suoi limitati mezzi<sup>22</sup>. Egli era tra l'altro costretto ad integrare il misero compenso di 350 lire l'anno con un'altra occupazione, motivo per cui gli fu concesso di contravvenire al regolamento delle scuole, che prevedeva il giorno di chiusura nel giovedì, e di spostarlo al venerdì, quando era impegnato con la regia ricevitoria del lotto. Il problema degli affitti era però generale. I tre ispettori ci informano infatti che la maggior parte dei maestri non aveva potuto ricevere tutti gli alunni che si erano presentati "a cagione della piccolezza della stanza"<sup>23</sup>, per la quale pagavano un affitto medio di 10 lire, equivalente a circa un terzo del loro stipendio mensile, senza contare l'affitto che dovevano pagare per la loro stessa abitazione, che normalmente si trovava in locali vicini alla scuola.

Gli ispettori chiedevano per questo al Consiglio comunale di concedere agli insegnanti una gratificazione, per sollevarli dalla loro condizione "angustiata, per non dire miserabile"<sup>24</sup>, tanto più che la remunerazione bassissima loro accordata dalle autorità comunali non era compensata, come avrebbe dovuto secondo il regolamento, dalle somme versate direttamente dai possidenti, i quali si rifiutavano di pagare con la motivazione che in caso contrario, essendo essi contribuenti ed appartenendo le scuole al comune, avrebbero pagato due volte le tasse. La situazione esplose nel 1863, quando il deputato delle scuole comunali Giovanni Ciardi informò il gonfaloniere e i consiglieri

---

<sup>21</sup> La scuola di Tavola sarebbe poi stata aperta soltanto due anni dopo, nel 1863, ed affidata ad un maestro senza patente. In realtà in quel caso il Bertocci, che era diventato direttore delle scuole comunali, aveva potuto esaminare due giovani, di cui uno con la patente, (entrambi per altro molto deboli nell'aritmetica, secondo il suo parere); ma aveva giudicato che quello senza patente fosse più competente di quello abilitato. SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, Istanze e carte diverse per il concorso della scuola di Tavola, 24 marzo 1863.

<sup>22</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto 36, Rapporto dei deputati intorno alle scuole rurali, 5 novembre 1862.

<sup>23</sup> *Ivi*.

<sup>24</sup> *Ivi*.

che, dato il costante aumento degli alunni, considerati gli scarsi mezzi dei maestri e considerato il fatto che i possidenti non intendevano piegarsi a pagare il compenso al maestro, o si aumentavano le gratificazioni per gli insegnanti o si sarebbero dovute chiudere le scuole<sup>25</sup>.

In effetti un'ulteriore difficoltà incontrata dal neonato sistema scolastico pratese fu quella del sovraffollamento delle aule, tanto in campagna quanto in città. Questo fenomeno, per altro largamente riscontrato in diverse cronache e ispezioni ministeriali tra il 1800 e il 1900 in tutta la penisola<sup>26</sup>, oltre a rappresentare un aspetto rilevante della vita scolastica, soprattutto per ciò che concerne le pesanti ricadute sulla qualità dell'insegnamento, è un chiaro indicatore di uno squilibrio esistente tra l'offerta e la domanda di istruzione. L'incremento, benché tutto sommato di lieve entità, del numero di scuole a cui si poteva accedere gratuitamente aveva evidentemente suscitato una risposta largamente positiva tra la popolazione, probabilmente al di là delle aspettative degli stessi uomini politici. Le cronache di quegli anni e le cifre delle statistiche comunali concordano tutte nel descrivere una situazione di insufficienza dei locali rispetto all'afflusso degli alunni, almeno nei primi anni '60. In campagna si è visto come i maestri fossero stati impossibilitati, nel 1862, ad accogliere tutti quelli che si erano presentati ed erano stati costretti a mandarne indietro una parte. Gli iscritti in quell'anno furono 46 a Vaiano, 40 a Iolo, 49 a S. Giorgio a Colonica, 31 a Figline e 28 a Galciana<sup>27</sup>. L'anno seguente erano cresciuti diventando 63 a Vaiano, 49 a Iolo, 49 a S. Giorgio, 35 a Figline, 30 a Galciana e 71 a Tavola, la scuola di più recente istituzione<sup>28</sup>. Lo stesso Ciardi testimoniava che

“già noi vediamo che il numero dei giovanetti in principio scarsissimo si va lentamente aumentando, via via che l'uno vede il figlio dell'altro cominciare ad essere istruito, mentre il proprio rimane affatto ignorante; quindi il rimorso o il dispiacere di averlo tenuto lontano dalla scuola, e il proposito e il desiderio d'inviarvelo”<sup>29</sup>.

---

<sup>25</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto 51, Lettera di G. Ciardi al gonfaloniere e ai consiglieri della comunità, 17 luglio 1863.

<sup>26</sup> De Fort E., 1995.

<sup>27</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto 36, Rapporto dei deputati intorno alle scuole rurali, 5 novembre 1862.

<sup>28</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, Relazione del direttore Bertocci sugli esami nelle scuole comunali, 26 giugno 1863.

<sup>29</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto 51, Lettera di G. Ciardi al gonfaloniere e ai consiglieri della comunità, 17 luglio 1863.

Chiaramente le informazioni sulle iscrizioni non sono sufficienti a stabilire la reale dimensione della presenza degli alunni a scuola, dal momento che la frammentarietà e la saltuarietà della frequenza vi incidevano in maniera determinante e, come vedremo, continueranno a farlo per tutto il periodo preso in esame da questo lavoro. Tuttavia, anche le mere informazioni sulle iscrizioni rivestono una qualche utilità. E' significativo, per esempio, il fatto che dopo una costante crescita delle iscrizioni nei primi anni di vita delle scuole rurali, si registrò una sensibile diminuzione alla fine del decennio. Stando alle statistiche del 1869<sup>30</sup>, infatti, gli iscritti erano scesi a 38 a Vaiano, 41 a S. Giorgio, 27 a Iolo, 41 a Tavola. I livelli delle iscrizioni per queste scuole rimasero poi più o meno costanti per due decenni e ripresero ad aumentare negli anni '80 e '90.

A meno che non si tratti di errori nella rilevazione e nella compilazione delle statistiche (cosa che comunque non è in alcun modo verificabile), si deve quindi registrare nel complesso una flessione delle iscrizioni dopo un primo momento di rapida crescita, flessione che richiede qualche spiegazione.

In effetti le fonti mostrano, come si è detto, una buona accoglienza, talvolta anche entusiasta, da parte della popolazione pratese all'apertura delle nuove scuole rurali. Nel 1862, per esempio, i tre ispettori alle scuole riferirono della grande contentezza dei popoli in cui erano state istituite le nuove scuole, ed in particolare degli abitanti di Vaiano, rimasti privi della scuola comunale che solo per un anno avevano avuto durante la dominazione francese<sup>31</sup>. Gli abitanti di Tavola, poi, avevano fatto pressione sul comune affinché al parroco che faceva lezione ai bambini ed impartiva insegnamenti non soddisfacenti fosse sostituito un maestro comunale<sup>32</sup>. Quando nel 1863 il comune istituì alla fine la scuola, gli iscritti passarono dai 18 del parroco a 71. Talvolta, poi, gli abitanti dei borghi vicini a quelli dove era stata istituita una nuova scuola ne chiedevano il trasferimento, lamentando la loro esclusione. Così fecero per esempio un gruppo di abitanti di Paperino, Castelnuovo, Cafaggio e Grignano (i firmatari erano in tutto 29) chiedendo al comune che la scuola di S. Giorgio fosse trasferita a Paperino, che si

---

<sup>30</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filza n° 318, fascicolo 6.

<sup>31</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, Lettera dei tre ispettori Benini, Mazzoni e Bertocci al gonfaloniere sull'apertura delle nuove scuole di campagna, 18 febbraio 1862.

<sup>32</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Officiali, inserto 52, Lettera del prefetto al sindaco sulla protesta degli abitanti di Tavola, 15 ottobre 1862.

trovava in una zona più centrale e confinante con gli altri paesi<sup>33</sup>. Se vi fu successivamente una riduzione delle iscrizioni, si può allora ipotizzare che in parte ciò fosse dovuto agli esordi stentati di tali scuole, ed in particolare al numero eccessivo degli alunni rispetto alla capienza dei locali.

D'altronde, lo stesso fenomeno si era registrato nei medesimi anni anche in città. Gli alunni della prima classe erano andati costantemente aumentando dopo il riordino delle scuole, tanto che nel 1863 il maestro aveva chiesto un aumento di stipendio per l'aumentato carico di lavoro, dato che gli alunni avevano raggiunto il numero di 104<sup>34</sup>, stipati, per inciso, in aula di circa 11 metri per 6<sup>35</sup>. Già nel 1861 gli ispettori comunali avevano potuto osservare che nonostante la frequenza saltuaria di molti alunni (ne mancavano almeno 12 al giorno su 72, e molti non avevano abbandonato "l'antica abitudine di frequentare le scuole quando faceva comodo e piaceva"), tuttavia si poteva assistere ogni giorno all'increscioso spettacolo di 10 scolari che stavano in piedi ad attendere che gli altri lasciassero loro il posto per poter scrivere<sup>36</sup>. Nel 1865 si constatava poi amaramente che gli iscritti si erano ridotti a 64 e se ne attribuiva la responsabilità ai genitori che destinavano troppo presto i figli all'officina. E senza dubbio il lavoro incideva pesantemente sulla frequenza degli iscritti<sup>37</sup>, ma è certo che la scarsa ricettività delle scuole non facilitava l'aumento della partecipazione.

In altri termini, se nei primi anni dopo la riforma delle scuole pratesi non fu raggiunto un coinvolgimento universale o comunque più ampio della popolazione nel processo educativo, ciò fu dovuto più ad una carenza dell'offerta pubblica che della domanda privata.

---

<sup>33</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, Petizione di alcuni abitanti di Paperino, Cafaggio, Castelnuovo e Grignano per l'istituzione di una scuola comunale, 19 agosto 1864.

<sup>34</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto 42, Lettera del maestro Caramelli al direttore Bertocci, 24 marzo 1863. Il maestro lamentava il fatto che mentre in precedenza insegnava solo la lettura, dopo il riordinamento delle scuole era costretto a insegnare anche la scrittura e l'aritmetica. Inoltre contestava il fatto che a Prato, a differenza delle altre scuole del Regno, non fosse stato posto un limite al numero di studenti per classe.

<sup>35</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, Relazione del medico Girolamo Pioni sulle condizioni delle aule delle scuole comunali, 2 maggio 1862. La cifra era riportata dal medico in braccia: 19 e 2/3 per 9 e 1/2, pressappoco equivalenti a 11 metri per 6. Il medico giudicava l'aula troppo affollata e troppo calda nella bella stagione.

<sup>36</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, Relazione dei tre ispettori sulle scuole comunali cittadine, 8 marzo 1861.

<sup>37</sup> Ed è possibile che la congiuntura economica influisse sulla variazione delle iscrizioni nel breve periodo, richiamando un maggiore o minore numero di ragazzi al lavoro, secondo le disponibilità del mercato.

#### **4. La politica scolastica delle amministrazioni comunali di Prato negli anni '60 e '70.**

In effetti, nonostante i proclami e le intenzioni enunciate negli anni del processo unitario dai maggiori esponenti dello schieramento moderato e di quello democratico in favore dell'istruzione popolare e della lotta all'ignoranza, la politica scolastica delle giunte post-unitarie negli anni '60 e '70 fu improntata, al di là degli schieramenti e tranne alcune limitate eccezioni, ad una concezione sostanzialmente residuale dell'istruzione rispetto alle altre incombenze del governo comunale, che aveva come corollario una politica di spesa volta esclusivamente al contenimento e al rinvio degli interventi, anche di quelli più necessari o urgenti.

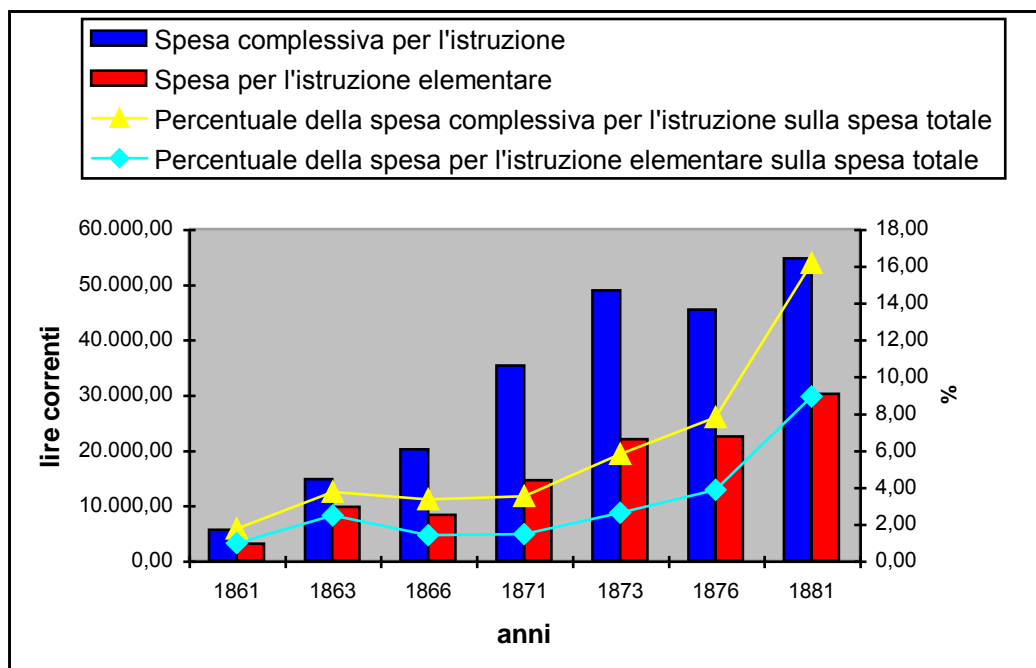
Dopo i provvedimenti attuati nei primi anni '60 dalle giunte moderate con l'istituzione, come si è visto, di 6 nuove scuole maschili rurali e il riordino di quelle cittadine, la crescita del sistema scolastico pratese andò avanti molto lentamente. Le spese per l'istruzione andarono costantemente aumentando nel corso degli anni '60 e '70 (si veda il grafico 3.1), tuttavia la maggior parte della crescita era dovuta alle spese per l'istruzione secondaria (e tra queste, quelle destinate al Liceo Cicognini) più che a quella per l'istruzione elementare<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Nel 1874 il Consiglio Provinciale Scolastico intervenne sul comune di Prato facendo presente la sproporzione delle finanze destinate all'istruzione secondaria rispetto a quelle riservate a quella primaria, e segnalando che non era consentito ai comuni tenere aperti istituti di istruzione secondaria se prima non avevano espletato tutti gli obblighi relativi all'istruzione elementare. (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Carteggio ufficiale - Ministeri e Uffici dello Stato, filza n° 339, fascicolo 4, lettera del presidente del Consiglio Provinciale Scolastico al sindaco di Prato, 1° maggio 1874). D'altronde, diversi anni prima si era espresso nella stessa direzione il ministro Terenzio Mamiani, rimproverando a diversi comuni, tra cui quello di Prato, di fare troppo per l'istruzione secondaria e troppo poco per quella primaria: "Il Governo rispettando sempre le deliberazioni dei Municipii quali che sieno, quando non escono dai termini della legge, si reputa in obbligo di avvertirli dei sopraccennati pericoli, e deplora la tenacità con la quale parecchi fra essi procurano di far sussistere nella breve cerchia delle loro città ogni sorta di studii, mentre sarebbe utilissimo il saperli scegliere e adattare alla propria fortuna ed ai veri e più generali bisogni del popolo". SASP, *Comune*, filza n° 811, Officiali., inserto 10, Circolare n° 90 del ministro della Pubblica Istruzione, del 5 novembre 1860.

Che i comuni fossero più disposti a spendere per livelli di istruzione che davano maggiore lustro e prestigio alle città non era poi un fatto raro. Cfr. Ferrari F., p. 19.

**Grafico 3.1. La spesa del comune di Prato per l'istruzione in lire correnti e in percentuale sulla spesa totale: 1861-1881.**



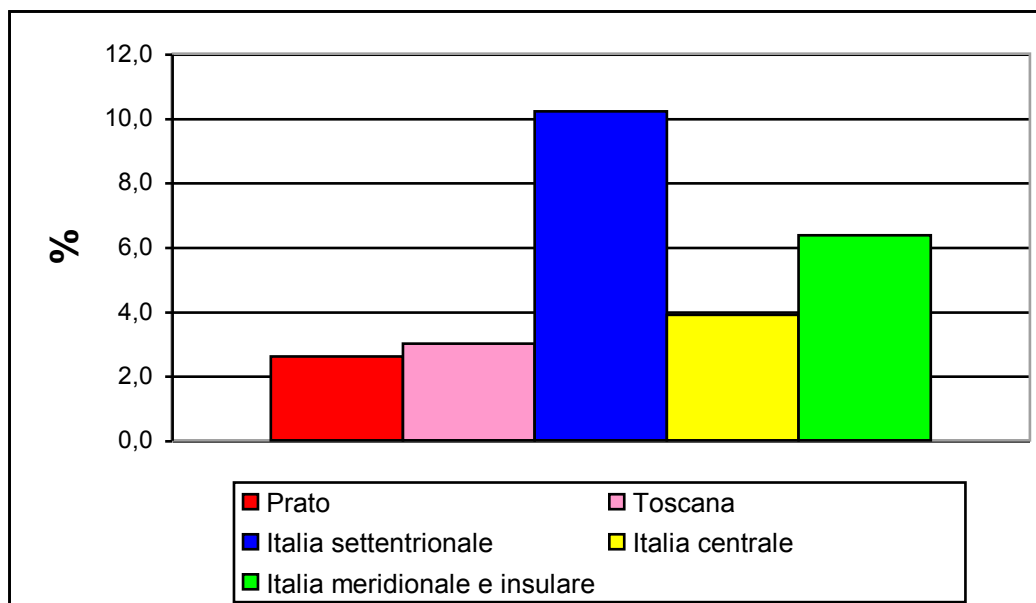
Fonte: SASP, *Comune*, Rendimento di conti, registro n° 1246, anni 1861 e 1863; ACP, Bilanci consuntivi, registri n° 2 (1866), n° 12 (1871), n° 16 (1873), n° 22 (1876), n° 32 (1881).

La crescita di quest'ultima avvenne, almeno fino all'inizio degli anni '70, non in seguito ad interventi radicali di incremento dell'offerta pubblica, ma a correttivi negli stipendi del personale insegnante, all'aumento del numero di sussidi concessi ai maestri e alle maestre delle scuole private, che servivano a compensare l'assenza di scuole comunali in numerosissimi borghi del contado, all'introduzione di alcuni corsi serali e festivi per gli adulti. L'aumento più evidente alla metà degli anni '70 fu conseguenza invece dell'istituzione di nuove scuole maschili e femminili, seguita alle pressioni sempre più forti delle autorità centrali, come si vedrà successivamente.

Per altro, un confronto con le percentuali di spesa destinata all'istruzione elementare dagli altri comuni della penisola dimostrava che Prato rimaneva, da questo punto di vista, largamente al di sotto delle sue potenzialità (grafico 3.2), anche in anni in cui, come alla metà degli anni '70, si era verificata una crescita più sensibile della spesa per la scuola primaria.



**Grafico 3.2. Spesa per l'istruzione elementare in percentuale sulla spesa totale effettiva, 1873.**



Fonte: per Prato, ACP, *Bilanci consuntivi*, registro n° 16 (1873); per il resto della penisola, Vigo G., 1971, *Appendice statistica*, p. 165 e sgg.

Lo stesso uso che dell'istruzione popolare veniva fatto talvolta nella polemica politica aveva spesso un carattere puramente strumentale. Lo si vide, per esempio, nell'alternanza delle amministrazioni moderate e democratiche negli anni '60 e '70. Giuseppe Mazzoni, il maggior esponente del movimento democratico, attaccò fortemente la politica di spesa dei moderati guidati da Giovanni Ciardi, i quali, dopo l'esordio della riforma scolastica pratese, si erano limitati negli anni successivi ad aumentare i bassissimi stipendi degli insegnanti senza aumentare la dotazione scolastica assolutamente insufficiente rispetto alla dimensione della popolazione, a fronte di un imponente programma di lavori pubblici, per i quali l'onere finanziario si aggirava intorno al mezzo milione di lire. Mazzoni lamentò le ricadute fiscali di tale politica sulla popolazione, soprattutto per via dell'aumento del dazio di consumo, senza che il progresso morale e intellettuale della città, che non stava nei lumi a gas, nei mercati, nei passeggi o nelle strade più o meno spaziose, ma nelle "buone scuole, i buoni esempi, le buone discipline", ne risultasse minimamente accresciuto<sup>39</sup>. Ma le giunte di colore democratico che governarono la città dal 1865 al 1872 si mossero sul piano dell'istruzione pubblica in sostanziale continuità con il passato. Come avvenne, ad

<sup>39</sup> Cit. in Ciuffoletti Z., 1988, p. 1285.

esempio, quando la questione degli affitti e dei locali scolastici riemerse con nuova virulenza a dieci anni di distanza rispetto a quando era stata sollevata per la prima volta nel 1863. Nella seduta del consiglio comunale del 28 maggio 1872 si discusse sull'opportunità di sollevare i maestri dal pagamento degli affitti, poiché, nonostante il sussidio di £ 80 loro concesso dal comune per assumersene il carico, gli stipendi risultavano ancora eccessivamente bassi affinché gli insegnanti fossero in grado di sostenere la spesa per locali adatti, senza contare che erano poi gli stessi maestri a dover occuparsi della pulizia e dell'igiene delle aule. Alcuni proprietari avevano avanzato la proposta di costruire nuovi locali, purché fosse lo stesso comune a pagare l'affitto con contratti a lunga scadenza. Ma in quell'occasione fu lo stesso avvocato Mazzoni ad opporsi all'aumento dell'onere per il comune<sup>40</sup>. Opposizione da considerare tanto più grave, se letta alla luce di dichiarazioni programmatiche tanto favorevoli all'istruzione popolare, in quanto pochi anni dopo il comune di Prato avrebbe meritato l'intervento del provveditore agli studi, il quale minacciò di passare a provvedimenti penali se il comune non avesse adeguato gli stipendi del personale insegnante al minimo consentito dalla legge<sup>41</sup>.

### **5. Il caso delle scuole femminili.**

Il terreno sul quale comunque la debolezza dell'intervento pubblico, la sostanziale continuità tra moderati e democratici e lo scontro con le autorità centrali si resero più evidenti fu quello dell'istruzione femminile.

Il progetto di costruzione del sistema scolastico pratese aveva previsto che il Conservatorio delle Pericolanti dovesse diventare, previa una riorganizzazione degli insegnamenti ivi impartiti, il principale istituto di istruzione elementare femminile. Viste le critiche rivolte a questa scelta dalla Prefettura e dalla Delegazione straordinaria all'istruzione pubblica, per il fatto che non si trattava di un'istituzione pubblica<sup>42</sup>, la scuola femminile venne successivamente identificata nell'asilo pubblico che fu istituito

---

<sup>40</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 7, 25 luglio 1871 - 28 maggio 1872, seduta del 28 maggio 1872.

<sup>41</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 10, 11 dicembre 1873 - 30 dicembre 1874, seduta dell'8 ottobre 1874. Il comune aveva infatti precedentemente fatto resistenza ad un tale provvedimento con la giustificazione che i maestri percepivano già uno stipendio superiore al minimo legale, dato che venivano retribuiti anche per gli insegnamenti serali.

<sup>42</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto n. 37, Rapporto sulle scuole comunali dell'ispettore Bertocci, 5 novembre 1862.

nel 1862 e nel quale sarebbe stata presente, però, soltanto una prima classe in cui si sarebbero dovute insegnare la scrittura e la lettura a bambine di 5-6 anni. Anche questa soluzione non venne ritenuta in alcun modo sufficiente dalle autorità centrali, le quali, per voce del prefetto di Firenze, l'anno successivo si rivolsero al gonfaloniere di Prato nei seguenti termini:

“Manca tuttora la istituzione di qualche scuola femminile, per la quale la comunità non manca di locale, e per la cui istituzione fu assegnato un sussidio di £ 600. A tale oggetto codesto Municipio ha ricevuto continue sollecitazioni dagli egregi Deputati all'ordinamento delle scuole, e dalla Regia delegazione; ma né gli uni né l'altra sono stati per anco secondati nelle loro pur troppo giuste richieste”<sup>43</sup>.

Tre anni dopo, tuttavia, la nuova scuola femminile non era ancora stata istituita e la situazione era diventata insostenibile, visto che, mancando per le bambine classi di istruzione superiore alla prima elementare, nella classe dell'asilo si concentravano 100 bambine delle età più diverse, con gravissime difficoltà didattiche e disciplinari. Soltanto nel 1867 si arrivò all'approvazione di un nuovo regolamento per le scuole femminili che prevedeva l'istituzione delle classi II, III e IV<sup>44</sup>, la cui attuazione fu rimandata però di altri 3 anni, e solo nel 1870 furono approvate le assunzioni per le nuove maestre<sup>45</sup>. Le cose non andarono meglio per le scuole di campagna. Il regolamento approvato nel 1861 non prevedeva, come si è visto, l'istituzione di alcuna scuola comunale femminile in campagna, demandando ai privati, eventualmente sostenuti da un sussidio comunale, il compito di farsi carico dell'istruzione delle bambine. Negli anni successivi non mancarono le richieste di sussidio da diverse zone della comunità: Vaiano, S. Lucia, Iolo, Tavola, S. Giorgio a Colonica, per esempio<sup>46</sup>.

La questione dell'assenza di scuole comunali femminili in campagna venne affrontata per la prima volta in consiglio comunale nel 1868, durante la seduta del 18

---

<sup>43</sup>SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto n. 40, Lettera dalla Prefettura della provincia di Firenze al gonfaloniere di Prato del 20 gennaio 1863.

<sup>44</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 2, 31 ottobre 1866 - 13 agosto 1867, seduta del 19 gennaio 1867.

<sup>45</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 5, 15 novembre 1869 - 8 ottobre 1870, seduta del 30 luglio 1870.

<sup>46</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserti 63 (11 giugno 1864), 65 (11 giugno 1864), n° 72 (12 gennaio 1865); ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 4, 15 settembre 1868 - 6 novembre 1869, seduta del 26 maggio 1869. Talvolta si trattava di mogli dei maestri comunali che, aiutate dal marito, tenevano scuola alle bambine del paese, come nel caso di Vaiano e Tavola. Altre volte, invece, la aspirante maestra era una persona semi alfabetata, come nel caso di Enrichetta Amerini di S. Lucia che chiedeva un sussidio attraverso una lettera che qualcun altro le aveva redatto e che ella aveva firmato in modo molto incerto.

gennaio che appare altamente significativa e quasi simbolica rispetto alle linee prevalenti nella politica scolastica del comune di Prato per gran parte del XIX secolo<sup>47</sup>. L'amministrazione era guidata dai democratici che, come si è visto, avevano aspramente criticato l'immobilismo delle giunte moderate in ambito scolastico ed erano riusciti a strappare le redini del potere agli avversari fin dal 1865.

Nella riunione del Consiglio del 18 gennaio 1868 venne dapprima approvata la proposta avanzata dalla II commissione e presentata dal leader democratico Giuseppe Mazzoni per l'istituzione di una nuova scuola maschile nella località di S. Giusto, che si trovava esattamente nel mezzo della piana a sud di Prato, a una distanza superiore ai 2 km rispetto ai borghi nei quali era presente una scuola comunale. La stessa II commissione aveva contemporaneamente dato parere sfavorevole alla proposta di un consigliere dello schieramento avversario sulla istituzione di una scuola comunale femminile a Tavola, con la motivazione che non se ne riscontrava l'urgenza poiché “in quasi tutti i luoghi più popolati del comune vi *erano* scuole private sussidiate dal Municipio che *provvedevano* bastantemente al bisogno”<sup>48</sup>.

Il sindaco appoggiò il parere della commissione, aggiungendo, secondo un'argomentazione per certi aspetti bizzarra, che non era il caso di aprire una scuola nel borgo di Tavola quando ne erano prive tutte le altre località più importanti del territorio pratese. Immediatamente dopo, però, il sindaco propose l'istituzione di una classe di lingua francese nelle scuole comunali maschili cittadine, che avrebbe dovuto essere finanziata con i fondi rimasti inutilizzati dopo la soppressione della classe di disegno, in seguito alla morte dell'insegnante. Il consigliere moderato Pampaloni, ergendosi in quell'occasione a difensore delle sorti dell'istruzione popolare, fece allora notare l'intempestività e l'incongruenza della proposta del sindaco, sostenendo che occorreva prima di tutto pensare “alla soddisfazione dei bisogni di prima necessità, quindi agli altri che tali non *erano*”<sup>49</sup>. Il sindaco replicò dicendo che innanzitutto non era opportuno fare confronti tra campagna e città, creando nei cittadini “un antagonismo sotto ogni rapporto inammissibile”<sup>50</sup>; in secondo luogo per Prato, città di commerci e industrie che per le sue attività doveva sempre più intrattenere rapporti con i paesi europei, una scuola

---

<sup>47</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 3, 31 ottobre 1867 - 7 luglio 1868, seduta del 18 gennaio 1868.

<sup>48</sup> *Ivi.*

<sup>49</sup> *Ivi.*

<sup>50</sup> *Ivi.*

di francese era un bisogno primario tanto quanto lo erano le scuole elementari per il contado; infine concludeva affermando: “Quest’affare dell’istruzione non è stato trascurato ma è stato condotto innanzi quanto poteva desiderarsi nello stato delle cose”<sup>51</sup>. La proposta del sindaco venne alla fine messa ai voti e approvata con 19 voti contro 8 per alzata e seduta. La vicenda si chiuse definitivamente e significativamente 5 anni dopo con la soppressione della classe di francese, che era stata frequentata poco e con poco profitto.

I ritardi e le resistenze del comune di Prato suscitavano ancora una volta, alla fine degli anni '70, l'intervento diretto delle autorità centrali. Nel 1870 il consiglio comunale aveva infine votato a favore dell'istituzione di quattro scuole femminili, la cui distribuzione ricalcava quella adottata originariamente per i maschi: esse dovevano infatti essere aperte a Tavola, a Galciana, a Figline e a Vaiano<sup>52</sup>. A queste si aggiunse tre anni dopo la scuola di Iolo<sup>53</sup>. Dopo tali provvedimenti le iniziative del comune per l'istruzione femminile si bloccarono nuovamente, anche perché se si decideva di stanziare una parte del bilancio a favore delle scuole comunali, i fondi venivano accordati di preferenza alle maschili, come avvenne, senza che la cosa suscitasse alcuna discussione, quando nel 1875 si decise di dare la priorità alla scuola maschile di Cafaggio rispetto a quella femminile di Casale, benché i bambini potessero già usufruire di un numero maggiore di istituti rispetto alle bambine<sup>54</sup>.

A questo si doveva aggiungere la tattica del gradualismo, prevalente tra tutti gli schieramenti politici, ovvero la propensione ad accordare l'istituzione di una sola nuova scuola per volta, anche nel caso vi fossero richieste che venivano contemporaneamente da più parti e anche se la consapevolezza dell'insufficienza di fondo del sistema scolastico rispetto alla dimensione della popolazione era chiara e diffusa. Così si esprimeva, ottenendo il consenso generale del consiglio, il consigliere democratico Guasti riguardo al fatto che mentre veniva approvata l'apertura della scuola maschile di

---

<sup>51</sup> *Ivi*.

<sup>52</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 6, 25 ottobre 1870 - 20 luglio 1871, seduta del 1 dicembre 1870.

<sup>53</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 9, 18 gennaio 1873 - 11 dicembre 1873, seduta del 19 giugno 1873.

<sup>54</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 11, 30 dicembre 1874 - 15 febbraio 1876, seduta del 30 settembre 1875. Che l'investimento iniziale in istruzione andasse all'inizio a favore dei maschi era un fatto comune a molti paesi europei. Soltanto col progredire della scolarizzazione elementare la disuguaglianza di trattamento andava poi lentamente diminuendo. Cfr. Vincent D. 2000, p. 60

Cafaggio si rimandava l'istituzione, oltrech  di quella femminile di Casale, anche di quella maschile di Mezzana:

“E’ buono sistema quello di accrescere ogni anno il numero delle scuole, perch  cos  a poco per volta si d  al comune quello di cui abbisogna, senza far risentire tutto in una volta l’onere sui contribuenti, e si contentano le popolazioni”<sup>55</sup>.

Cos  facendo la comunit  pratese era arrivata alla fine degli anni ’70, ovvero a quasi 20 anni di distanza dalla riforma del 1860, con sole cinque scuole femminili nel contado (e si deve ricordare che quando si parla di scuole nel contado si intendono scuole uniche pluriclassi, dove gli allievi di diverse et  ed esperienza partecipavano insieme ad unica comune lezione) per una popolazione di bambine dai 6 ai 10 anni che nel 1871 era composta da pi  di 1500 unit <sup>56</sup>, senza contare il fatto che, come si vedr  pi  avanti, le scuole elementari venivano di norma frequentate anche da ragazze tra gli 11 e i 15 anni.

Ci  significa che, ammesso che tutte le bambine fossero state disposte o avessero potuto spostarsi anche per diversi chilometri per frequentare le scuole nelle localit  dove erano presenti, ogni classe avrebbe dovuto contenere almeno 300 alunne. La situazione risultava pertanto insostenibile, a maggior ragione nel momento in cui lo stato centrale emanava una nuova legge, la Coppino del 1877, che tentava di dare applicazione alle normative sull’obbligo scolastico contenute nella legge Casati, che a Prato, come si   visto, non erano state neanche prese in considerazione, dal momento che era stata considerata valida soltanto la legge toscana del 1860.

Nel marzo del 1878 il consiglio comunale discusse i provvedimenti che il Consiglio Provinciale Scolastico aveva ingiunto di prendere in seguito all’approvazione della nuova legge sull’istruzione obbligatoria<sup>57</sup>. Il comune di Prato avrebbe dovuto istituire urgentemente almeno tre nuove scuole rurali femminili a S. Giusto, Pizzidimonte e S. Giorgio a Colonica. In questo caso il sindaco, a capo di una giunta di colore democratico, si dichiar  favorevole a seguire le indicazioni del Consiglio Provinciale Scolastico, ma i consiglieri moderati Bacci e Pampaloni intervennero sollevando, come spesso era avvenuto anche in passato, questioni di bilancio. L’ingegnere Bacci, futuro

---

<sup>55</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n  11, 30 dicembre 1874 - 15 febbraio 1876, seduta del 30 settembre 1875.

<sup>56</sup> ACP, *Censimento del 1871*, busta n  7, Classificazione delle persone secondo i modelli K.I.L.M. (et , sesso, professione, origine, stato civile, istruzione, religione e infermit ).

<sup>57</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n  13, 30 maggio 1877 - 19 ottobre 1878, seduta del 16 marzo 1878.

sindaco della città a capo di una giunta moderata nonché direttore, sul finire del secolo, dell'Ufficio tecnico del comune preposto al controllo delle condizioni degli edifici scolastici, sostenne che l'istituzione della scuola a S. Giorgio a Colonica non era necessaria poiché in quel borgo esistevano già due iniziative private sussidiate dal comune. Inoltre sottolineava, con un argomento divenuto ormai classico, la pericolosità di aprire contemporaneamente un eccessivo numero di istituti, poiché i borghi vicini si sarebbero fatti avanti “per richiedere un eguale beneficio, al quale la finanza comunale non *sarebbe stata* in grado di provvedere”<sup>58</sup>. Il consigliere Pampaloni, che in passato si era sollevato in difesa dell'istruzione femminile come bisogno primario della popolazione, propose questa volta di sospendere e rimandare del tutto la questione ad una sessione futura. Nonostante l'opposizione del sindaco alla sospensiva, la posizione di Pampaloni ottenne la maggioranza in consiglio e delle tre scuole non ne fu istituita neppure una. Nell'ottobre di quello stesso anno il consiglio comunale dovette infine procedere all'istituzione delle tre scuole, dietro la minaccia del provveditorato di passare a sanzioni amministrative nei confronti del municipio pratese se non avesse adempiuto ai suoi obblighi<sup>59</sup>.

## **6. La vita scolastica nei primi due decenni postunitari: un primo bilancio.**

Da un primo bilancio sulla crescita del sistema scolastico pratese pubblico a quasi venti anni dalla sua attivazione emergono dei risultati per molti aspetti deludenti, soprattutto se confrontati con le speranze e i progetti di lotta all'ignoranza e di diffusione dell'istruzione e dell'alfabetizzazione emersi durante il periodo della rivoluzione nazionale. La tabella 3.1 mostra la consistenza e la distribuzione territoriale degli iscritti alle scuole comunali nell'anno scolastico 1877-1878: si tratta di numeri veramente esigui rispetto alla dimensione della popolazione scolastica. Tenendo infatti conto della presenza rilevata dal censimento del 1871 di circa 1600 bambini e di circa 1500 bambine di età compresa tra i 6 e i 10 anni (che oltretutto dovevano essere aumentati nel 1877), la scolarizzazione rimaneva limitata a meno di un terzo dei maschi e meno di un decimo delle femmine. Questo dato va per la verità letto alla luce di tre

---

<sup>58</sup> *Ivi.*

<sup>59</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 14, 24 ottobre 1878 - 15 novembre 1879, seduta del 28 ottobre 1878.

elementi correttivi, che verranno esaminati più avanti, ma che è opportuno anticipare fin da ora. In primo luogo il fenomeno diffusissimo della frequenza saltuaria limitava fortemente la partecipazione scolastica anche di coloro che risultavano iscritti; in secondo luogo la scolarità non coinvolgeva solamente, né prevalentemente, la fascia di età a cui i regolamenti comunali e nazionali destinavano la scuola, ovvero indicativamente quella dai 6 ai 10 anni<sup>60</sup>, giacché il numero di coloro che avevano tra i dieci anni e i quindici anni e che sedevano sui banchi delle scuole elementari era molto consistente; infine oltre a coloro che erano iscritti o frequentavano le scuole comunali c'erano quelli che frequentavano le scuole private. Una stima adeguata di queste ultime non è disponibile, poiché le rilevazioni statistiche sulle scuole private non erano sistematiche e lo divennero sempre meno col progredire dell'apparato scolastico comunale. Tuttavia la presenza di iniziative private di vario genere non era irrilevante, come si vedrà più avanti.

**Tabella 3.1. Iscritti alle scuole comunali nell'anno scolastico 1877-1878.**

	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>
<i>Città</i>	183	41
Cafaggio	52	
Figline	40	16
Galciana	45	20
Iolo	49	18
Mezzana	20	
Pizzidimon		
te	21	
S. Giorgio	35	
S. Giusto	30	
Tavola	41	34
Vaiano	35	15
<b>TOTALE</b>	<b>551</b>	<b>144</b>

*Fonte:* ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filza n° 321, fascicolo 6, Censimento scolastico relativo all'anno 1877-1878.

<sup>60</sup> Sull'età dei bambini a cui era destinata la scuola elementare si deve precisare che la legge Casati individuava in un arco compreso tra i 6 e i 12 anni l'età in cui si doveva compiere l'intero corso elementare composto da quattro anni e suddiviso in un corso inferiore e uno superiore, ciascuno di due anni; il regolamento comunale, invece, stabiliva che l'età minima per essere ammessi a scuola fosse di 6 anni, ma non indicava un'età massima; la legge Coppino, infine, individuava nella fascia di età da 6 a 10 anni quella interessata dall'obbligo scolastico.



Queste necessarie precisazioni non tolgono comunque nulla di sostanziale all'evidente incapacità del sistema scolastico comunale di catturare una quota non esigua di ragazzi e ragazze in età scolare, incapacità dovuta, oltretutto alle resistenze di una parte della popolazione di cui si parlerà più oltre, all'assenza di coercitività e alla grave carenza di strutture e di personale. Rispetto all'affluenza rilevata nei primissimi anni successivi alla riforma le cose sembravano anzi peggiorate a livello di iscrizioni per singole scuole, quasi che l'apparato scolastico comunale non avesse retto all'impatto di una domanda di istruzione potenzialmente più ampia, almeno per ciò che concerneva la popolazione maschile.

La debolezza e la grave insufficienza del sistema scolastico pratese, insieme a quello di molti altri comuni della provincia di Firenze, furono sottolineati con toni amari dal relatore dell'inchiesta sull'applicazione della legge sull'obbligo scolastico, Girolamo Buonazia<sup>61</sup>. L'inchiesta intendeva esaminare non tanto lo stato di diffusione dell'istruzione e dell'alfabetizzazione nei comuni della penisola, quanto il livello dell'offerta pubblica, ed in particolare il numero di insegnanti e di scuole rispetto alla dimensione della popolazione, dato che proprio a tale rapporto era legata la proclamazione dell'obbligo scolastico<sup>62</sup>. Da questo punto di vista la Toscana, in cui solo il 58,12% dei comuni era in grado di proclamare l'obbligo, non era messa molto meglio della Calabria, una delle regioni più povere d'Italia, in cui tale percentuale era di poco inferiore, ovvero del 56,06%. Ma il fatto più sorprendente e deludente per Buonazia era la situazione nella provincia di Firenze, in cui i comuni che non avevano ancora un numero sufficiente di insegnanti per introdurre l'obbligo rappresentavano più dell'80% del totale, una percentuale superiore a quella della Basilicata (76,61%) che risultava ultima nella classifica nazionale. La sorpresa dipendeva chiaramente dal fatto che la provincia di Firenze era una delle più ricche della penisola e la quantità delle risorse potenzialmente indirizzabili all'istruzione pubblica non era in alcun modo paragonabile a quelle delle poverissime provincie meridionali, tanto che Buonazia non esitava ad

---

<sup>61</sup> Girolamo Buonazia, SULL'OBBLIGO DELLA ISTRUZIONE ELEMENTARE NEL REGNO D'ITALIA. ATTUAZIONE DELLA LEGGE 15 LUGLIO 1877, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1878.

<sup>62</sup> Come si ricorderà, l'articolo 9 della legge Coppino prevedeva che nei comuni al di sotto dei 5.000 abitanti l'obbligo fosse proclamato quando c'era almeno un insegnante di grado inferiore per ogni 1.000 abitanti; in quelli di popolazione da 5.000 a 20.000 abitanti, quando c'era un insegnante per ogni 1.200 abitanti; in quelli con oltre 20.000 abitanti, quando c'era un insegnante per ogni 1.500 abitanti.

attribuire questo stato di cose al profondo disinteresse delle amministrazioni comunali per l'istruzione popolare.

“Peggiori sono le condizioni della provincia di Firenze. I comuni, ove l'obbligo può attuarsi, sono finora 14, cioè: Firenze, Bagno a Ripoli, Empoli, San Miniato, Castel Fiorentino, San Casciano in Val di Pesa, ed altri 8 minori comuni, i quali hanno posto buon ordine alle pubbliche scuole, provveduto lodevolmente ai locali, alla suppellettile scolastica. 64 comuni non possono attuare l'obbligo per difetto di insegnanti, di locali, di cura solerte per parte delle rispettive amministrazioni; cosicché sopra una popolazione di 766,824 abitanti mancano di scuola 267.810; e si conta un solo insegnante su 1.220 persone. I sindaci di molti comuni cospicui, dove sono facili le comunicazioni, prospera l'agricoltura, fiorente l'industria, non si curano delle scuole. Non che manchi nella popolazione la volontà di istruirsi, il facile ingegno, il gentile costume; ma chi vuole imparare, bisogna si paghi il maestro, o si trovi l'istruzione nelle scuole private o nella famiglia”<sup>63</sup>.

Non è forse senza fondamento percepire in queste parole un richiamo diretto a Prato, che il senese Buonazia conosceva personalmente per avere insegnato al liceo Cicognini tra la fine degli anni '30 e l'inizio degli anni '40<sup>64</sup> e che tra i comuni della provincia fiorentina, fatta eccezione per il capoluogo, era senza dubbio il più “cospicuo” e il più “fiorentino”. Ed era anche uno dei più inadempienti agli obblighi previsti dalla legge, stando alle cifre presentate dallo stesso Buonazia: Prato era infatti all'ultimo posto tra i comuni della provincia per numero di insegnanti che ancora mancavano per poter proclamare l'obbligo, ovvero 9, e al 45° (su 78) per numero di individui che non potevano usufruire di una scuola, cioè più del 49% della popolazione. D'altronde, il rapporto tra popolazione e numero di insegnanti (tab. 3.2) indicava chiaramente che a Prato la responsabilità dei ritardi nella scolarizzazione andavano ricercati in primo luogo nella politica dell'amministrazione locale. Con un insegnante ogni 1800 abitanti e più, Prato dimostrava di avere un livello dell'offerta pubblica tra i più bassi non solo della provincia di Firenze e della Toscana, ma anche dell'intera penisola.

---

<sup>63</sup> Buonazia G., “SULL'OBBLIGO DELLA ISTRUZIONE ELEMENTARE NEL REGNO D'ITALIA...” cit. § 10, La Toscana.

<sup>64</sup> Cfr. Turi G., 1988, p. 1147.

**Tabella 3.2. Insegnanti per numero di abitanti, anno scolastico 1876-77.**

<b>Regioni</b>	<b>Rapporto tra abitanti e numero di insegnanti</b>
Piemonte	406,44
Lombardia	527,81
Liguria	549,36
Umbria	604,62
Veneto	645,53
Marche	692,97
Emilia	738,07
Lazio	804,52
Sardegna	843,26
Abruzzi e Molise	884,75
Sicilia	889,84
Campania	965,51
<b>Toscana</b>	<b>982,81</b>
Calabria	1.057,23
Puglie	1.125,90
Basilicata	1.286,00
<b>Prato</b>	<b>1.885,43</b>

*Fonte:* Girolamo Buonazia, SULL'OBBLIGO DELLA ISTRUZIONE ELEMENTARE NEL REGNO D'ITALIA. ATTUAZIONE DELLA LEGGE 15 LUGLIO 1877, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1878. Mia elaborazione.

### **7. Scuola e popolazione: un rapporto difficile.**

Le inadempienze del comune non erano chiaramente le uniche a cui andava attribuita la lentezza dello sviluppo dell'istruzione primaria. Molti comportamenti diffusi tra la popolazione rendevano estremamente difficile la realizzazione di una vita scolastica regolare e ordinata, quale sarebbe stata prevista dai regolamenti comunali e statali. In effetti, se non mancavano segnali di un desiderio più o meno diffuso di essere istruiti, testimoniato anche dalle petizioni che arrivavano al consiglio comunale per l'apertura di nuove scuole<sup>65</sup>, è anche vero che con molta fatica la maggioranza delle persone si adeguava al complesso di norme che avrebbero dovuto regolare e scandire il ritmo e il funzionamento delle scuole. Si deve tenere presente a questo proposito che per secoli,

<sup>65</sup> Si tratterà di questo argomento più diffusamente nel prossimo capitolo.

fatta eccezione per le classi più elevate, le quali affidavano normalmente la formazione dei bambini ad istitutori privati o a collegi e altri istituti educativi d'eccellenza, l'istruzione non era stata considerata dalla maggior parte della popolazione come una prerogativa dell'infanzia e che coloro che, tra le classi popolari, si avvicinavano all'alfabeto non lo facevano, come si è sottolineato nel capitolo precedente, attraverso percorsi regolari, sistematici e costanti nel tempo. Gli attriti maggiori nel rapporto tra la nuova scuola istituzionalizzata, come andava formandosi grazie all'intervento delle autorità pubbliche locali e centrali, e le classi popolari non stavano tanto nel rifiuto di essere istruiti e di entrare in possesso di strumenti, come la capacità di leggere e scrivere, che anzi potevano risultare utili nella vita quotidiana, quanto nella difficoltà di uniformarsi a *standard* comportamentali considerati estranei alla vita comune, come il dover escludere i bambini dal contributo che potevano dare all'economia domestica a causa di una partecipazione scolastica che avrebbe dovuto essere costante e assidua, la permanenza in classe per 4 o 5 ore più o meno consecutive, la pulizia del corpo e dei vestiti<sup>66</sup>, l'essere oggetto di attese di apprendimento formalizzato, il rispondere alle consegne e ai compiti da svolgere<sup>67</sup>.

### ***La frequenza saltuaria.***

Queste difficoltà si traducevano in primo luogo nella saltuarietà della frequenza scolastica. Dario Ragazzini ha sottolineato come una delle novità strutturali più evidenti derivate dall'affermazione della scuola istituzionalizzata ed ancor più dall'introduzione di un obbligo scolastico formalmente stabilito sia stato il passaggio da una frequenza scolastica occasionale ad una partecipazione diffusa e costante in cui la non frequenza o la frequenza saltuaria sono considerate “un'eccezione sociale e una violazione illegittima”<sup>68</sup>. Orbene, il passaggio dall'una all'altra forma di partecipazione scolastica

---

<sup>66</sup> Il regolamento comunale approvato il 21 marzo 1861 prevedeva che i bambini fossero “puliti di carne e di testa”, vaccinati contro il vaiolo e privi di altre malattie contagiose, vestiti dignitosamente. Una settimana di assenza senza giustificazione, inoltre, avrebbe comportato l'espulsione. I bambini avrebbero dovuto inoltre rimanere a scuola per due ore e mezza la mattina e due ore il pomeriggio, entrare ed uscire dalla classe in assoluto silenzio e rimanervi per tutta la durata delle lezioni. Le punizioni previste per gli alunni disobbedienti andavano dall'essere redarguiti da soli o in pubblico all'essere costretti a ripetere un certo numero di volte la parte di lezione non imparata o non studiata, dall'essere allontanati dai compagni stando in piedi in un determinato luogo all'essere redarguiti pubblicamente dall'ispettore, dall'essere sospesi all'essere espulsi. (SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del consiglio, Regolamento per le scuole comunali, 21 marzo 1861).

<sup>67</sup> Cfr. Ragazzini D., 1997, p. 22.

<sup>68</sup> *Ivi*, pp. 14-15.

si è realizzata a Prato in un arco di tempo assai lungo, non solo perché l'impianto della scuola pubblica non fu qui, per la mancata applicazione della Casati, subito affiancato dalla proclamazione dell'obbligo scolastico, che avvenne soltanto nel 1887 quando era stato raggiunto il numero di insegnanti previsti dalla legge, ma anche per il fatto che a Prato, come del resto in larghissima parte della penisola italiana, la normativa sull'obbligo, anche quando venne formalmente introdotta, rimase a lungo lettera morta<sup>69</sup>.

I motivi di questa situazione andavano ricercati nella contraddizione che il Direttore generale dell'istruzione primaria e popolare, Camillo Corradini, avrebbe individuato all'inizio del '900, ovvero nel fatto che l'istituzione preposta alla vigilanza sul rispetto delle normative scolastiche, il comune, era anche quella che doveva accollarsi l'onere finanziario derivante da una piena applicazione della legge<sup>70</sup>. In mancanza di una reale coercitività, le consuetudini diffuse tra la popolazione, tra cui quella di considerare il tempo da dedicare all'istruzione come residuale rispetto al tempo destinato ad altre attività, in particolare quelle lavorative, ma anche l'usanza dell'iscrizione tardiva dei bambini, continuarono ad incidere pesantemente sul funzionamento del sistema scolastico e furono di fatto largamente accettate dalle stesse autorità comunali.

Benché sia evidentemente molto difficile fornire l'esatta dimensione quantitativa delle periodiche diserzioni scolastiche, si trattò di un fenomeno di cui non mancano numerose testimonianze, che attraversò tutto il periodo preso in esame da questo lavoro, senza accennare a ridursi neanche agli inizi del 1900, e che deve essere considerato la costante di fondo alla luce della quale valutare lo sviluppo della scolarizzazione. Interessava tanto la città quanto la campagna, dove, semmai, assumeva maggiormente il

---

<sup>69</sup> Non così avvenne in altri paesi europei dove l'introduzione dell'obbligo determinò il moltiplicarsi delle cause giudiziarie per evasione scolastica. Fu il caso, per esempio, della Gran Bretagna dove pure la legislazione sull'obbligo venne introdotta relativamente tardi, a partire dal 1870, quando ormai la grande maggioranza della popolazione era alfabetizzata. L'intervento statale in quel caso mirava non tanto a debellare l'analfabetismo, quanto ad imporre una frequenza più regolare. E la lotta tra le famiglie e lo stato si giocò proprio sul piano della regolarità della frequenza, dal momento che la maggior parte dei bambini, anche prima dell'introduzione delle nuove normative, aveva in qualche modo frequentato la scuola, ma lo aveva fatto secondo le esigenze e i ritmi della vita familiare. In alcune città industriali dell'Essex, nei primi venti mesi successivi all'introduzione dell'obbligo circa un terzo delle famiglie furono coinvolte nel meccanismo coercitivo. Talvolta le famiglie riuscivano a contrattare con le autorità giudiziarie una partecipazione parzialmente ridotta dei figli (per esempio se la madre vedova riusciva a dimostrare di avere un assoluto bisogno del lavoro dei bambini); ma il più delle volte, nei tre quarti dei casi, le cause si chiudevano con una condanna dei genitori. Cfr. Belfiore G.M., 1986.

<sup>70</sup>Corradini C., "L'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA CON SPECIALE RIGUARDO ALL'ANNO SCOLASTICO 1907-08...", cit., Vol. I, p. 35.

carattere di stagionalità<sup>71</sup> e le scuole si vedevano “empirsi e vuotarsi a seconda dei giorni e delle stagioni”<sup>72</sup>, in relazione ai lavori campestri.

Una statistica relativa all’anno scolastico 1861-62, ci dà un quadro indicativo delle variazioni stagionali nel numero degli studenti nelle scuole comunali, come si può osservare nella tabella 3.3.

**Tabella 3.3. Variazioni nella frequenza degli alunni. Anno scolastico 1861-62.**

<b>Scuola</b>	<b>Maestro</b>	<b>Numero massimo</b>	<b>Numero minimo</b>
Grammatica, storia e geografia	Bertini	50	38
Aritmetica calligrafia disegno lineare	Sieni	52	40
Elementare 1° grado	Caramelli	72	60
Scuola sussidiaria di lettura	Tempestini	60	25
Disegno	Torrini	32	20
Musica	Ciardi	26	18
Violino	Nuti	7	7
Vaiano	Ferroni	62	40
S. Giorgio	Ceri	30	18
Figline	Corsani	32	20
Galciana	Castelli	41	22
Tavola	Gabbiani	14	10
Scuola degli adulti	Sieni	69	20-30

Fonte: SASP, *Comune*, filza n° 811, Officiali, Statistiche delle scuole comunali 1861-62.

Da questa statistica, che tenta di fotografare in modo statico un fenomeno che senza dubbio era caratterizzato da un elevato grado di variabilità, parrebbe che la diserzione delle aule scolastiche fosse in realtà abbastanza contenuta, ma la realtà quotidiana doveva essere con tutta probabilità più vicina alla rappresentazione data direttamente dal maestro di Figline per l’anno scolastico 1878-79, cioè dopo quasi 20 anni, a dimostrazione del fatto che il fenomeno non accennava minimamente a ridursi. Egli

<sup>71</sup> Era questo per altro un dato riscontrato a livello nazionale e anche per un lungo arco di tempo. Ancora all’inizio del 1900: “Per l’unanime attestazione degli ispettori si può affermare che nelle scuole delle nostre campagne la *frequenza* nel corso d’un anno scolastico è *sparsa* e *intermittente* nelle prime settimane (verso la fine dell’autunno); *piena* durante l’inverno e va poi *scemando* fino a diventare nulla nella primavera e nell’estate, cioè al tempo dei lavori campestri, poi dei raccolti”, in Ravà V., *Attuazione delle disposizioni legislative sull’istruzione obbligatoria*, in Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, XXXIII, 1906, vol. I., pp. 1731-1745.

<sup>72</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, inserto 73, Relazione dei deputati sulle scuole comunali, del 25 febbraio 1865.

voleva infatti evitare che gli alunni con troppe assenze fossero considerati nelle medie dei promossi e dei bocciati, perché, in caso contrario, “il maestro non può che sfigurare, e la negligenza degli alunni ricade a suo danno, senza che ne abbia la menoma colpa, essendoché egli non ha alcuna autorità per ottenere che, o gli alunni frequentino la scuola o l’abbandonino affatto”<sup>73</sup>. Così il maestro aveva fatto presente che dei 45 iscritti 10 si erano segnati alla scuola in novembre, cioè con due mesi di ritardo, mentre 20 avevano frequentato due o al più tre volte alla settimana, o si erano assentati per mesi interi.

All’inizio del ‘900 il rapporto tra iscritti e frequentanti non era di fatto mutato, benché fosse aumentato notevolmente il numero degli iscritti, come mostra tabella 3.4 in cui il numero di iscritti nel 1901-02 viene messo a confronto con il numero di coloro che frequentavano assiduamente nel 1904<sup>74</sup>.

### ***Il lavoro minorile.***

Il lavoro minorile era chiaramente la causa principale del fenomeno. Anche se difficilmente quantificabile in termini precisi<sup>75</sup>, esso non solo era largamente diffuso, ma anche socialmente legittimato come parte naturale della vita infantile<sup>76</sup>.

---

<sup>73</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, filza n° 212, fascicolo 2, Esami di riparazione ed esami finali dell’anno scolastico 1878-89.

<sup>74</sup> Benché il confronto venga fatto tra due anni diversi, si può con certezza affermare che esso sia indicativo della frequenza saltuaria o al più la sottostimi, dal momento che nel primo decennio del 1900 si verificò una crescita costante degli iscritti e che quindi semmai gli iscritti nel 1903-04 erano in numero maggiore rispetto a quelli del 1901-02. Le rilevazioni mostrano anche la presenza di quattro rilevanti eccezioni alla regola nelle scuole di Coiano, Mezzana, Paperino e Vaiano. Esse non possono essere spiegate con fattori territoriali, poiché le quattro scuole si trovavano nelle aree più diverse del territorio pratese (Vaiano nell’estremo nord, Coiano immediatamente a Nord di Prato, Mezzana a ovest della città e Paperino nella piana sud-orientale), né con il radicamento delle scuole nella comunità, dato che, per esempio, mentre quella di Vaiano era una delle scuole di più antica data, quella di Paperino era di recente istituzione. Le eccezioni vanno probabilmente attribuite al graduale diffondersi di un comportamento più regolare, che rimaneva tuttavia ancora il dato fortemente minoritario rispetto alla radicata consuetudine di una partecipazione intermittente.

<sup>75</sup> Le statistiche ufficiali raramente riescono a catturare nelle sue vere dimensioni la diffusione del lavoro minorile, e normalmente lo sottovalutano, dato il suo carattere informale e non ufficiale. Cfr. Pescarolo, 1988, p. 88.

<sup>76</sup> Cfr. De Fort, E. 1995, p. 167. Il lavoro minorile, d’altronde, costituì in tutta Europa la regola anziché l’eccezione per tutta l’epoca moderna e per grandissima parte del XIX secolo, tanto che alcuni hanno sottolineato come sia di gran lunga più problematico spiegarne il declino nel ‘900 piuttosto che l’esistenza in epoche precedenti (Cunningham H. 2000). La rivoluzione industriale non costituì un vero spartiacque nel coinvolgimento dei più piccoli, visto che in quel periodo, soprattutto in Inghilterra, si verificò un incremento della domanda di lavoro infantile che trovava però la sua capacità di espansione nella persistenza di attitudini pre-industriali nei confronti dell’occupazione dei bambini (Horrel S. e Humphries J., 1995). Semmai il sistema di fabbrica comportò l’incremento di una forma di lavoro più regolare e intensa rispetto a quella prevalente in epoca pre-industriale, tendenzialmente caratterizzata da sporadicità,

**Tabella 3.4. Confronto tra iscritti nel 1901-02 e frequentanti nel 1904.**

	<b>Alunni iscritti nel 1901-02</b>	<b>Alunni frequentanti assiduamente nel 1904</b>	<b>Alunne iscritte nel 1901-02</b>	<b>Alunne frequentanti assiduamente nel 1904</b>
Cafaggio	34	20		
Casale	72	43	44	31
Chiesanuova	50	29	59	28
Coiano	61	56	56	42
Figline	48	29	40	39
Galciana	85	63	57	27
Iolo	70	46	87	27
Mezzana	40	38		
Narnali	36	21	33	14
Paperino	56	53	54	30
S. Giorgio	62	33	55	36
S. Giusto	77	59	45	45
Schignano	24	14	29	9
Tavola	80	60	55	39
Vaiano	83	80	72	67

Fonte: per il 1901-02, ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filza n° 329, fascicolo 1; per il 1904, ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 219, fascicolo 2.

Nel contado i bambini erano comunemente impiegati sia nei lavori campestri, sia, in larga misura, nel settore tessile. In quest'ultimo caso si dava sia la forma del lavoro in fabbrica, sia quella, molto più diffusa soprattutto tra le bambine, del lavoro a domicilio. Una statistica del 1878, compilata in occasione di un'indagine condotta per conto del Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio sul lavoro delle donne e dei fanciulli<sup>77</sup>, ci informa del fatto che i bambini con più di 6 anni erano largamente utilizzati nelle industrie laniere e in quelle della paglia, fornendo anche qualche indicazione sulle remunerazione percepite. Nell'industria dei cappelli e delle trecce le

---

occasionalità e intermittenza, come avveniva per esempio nel caso dei lavori campestri, domestici, di servitù o anche nelle occupazioni manifatturiere a domicilio, come quelle assai diffuse nel settore tessile e della lavorazione della paglia. Il contributo dei bambini all'economia familiare era considerato come un fatto così naturale che il problema vero, sia per le famiglie che per le autorità pubbliche, era costituito dai disagi economici e sociali derivanti dalla loro inattività e dal vagabondaggio, nonché dalla difficoltà di trovare per loro un'occupazione stabile, piuttosto che il contrario. Il lavoro infantile contribuiva in modo sostanziale al reddito domestico (Cunningham H., 1990) : tra la fine del 1700 e la metà del 1800 il contributo dei bambini al reddito familiare era di gran lunga superiore a quello delle donne (Cunningham H., 2000).

<sup>77</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filza n° 321, fascicolo 8, Indagine condotta dalla Commissione Consultiva degli Istituti di Previdenza e sul Lavoro, su commissione del Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio, 1877-78.



fanciulle e le donne erano retribuite con un compenso giornaliero che variava da £ 0,50 a £ 1,10, secondo l'età e le capacità. I fanciulli occupati nelle filande prendevano da £2,50 a £ 3 alla settimana e quelli che facevano i cannelli circa £ 2 a settimana.

Le informazioni sui salari dei bambini hanno costituito sovente la base di un calcolo del costo-opportunità dell'istruzione, ossia del reddito a cui le famiglie sarebbero state costrette a rinunciare per garantire ai figli l'istruzione elementare. Il costo-opportunità dell'istruzione è stato infatti frequentemente considerato come uno dei principali fattori di limitazione della scolarità infantile<sup>78</sup>. In realtà, proprio alla luce delle considerazioni svolte fino ad ora, è da chiedersi se un tale calcolo abbia senso in una realtà in cui non necessariamente si imponeva una scelta esclusiva e radicale tra scuola e lavoro, visto che la scarsa coercitività dei regolamenti scolastici lasciava lo spazio ad una frequenza saltuaria, che se da un lato andava certamente a danno dell'apprendimento, consentiva dall'altro il diffondersi della scolarizzazione anche tra fasce di popolazione per le quali il lavoro dei bambini era considerato come un elemento assolutamente irrinunciabile nella vita familiare<sup>79</sup>.

Anche quando non era spiegabile nei termini di necessità vitale per l'economia familiare, come talvolta avveniva<sup>80</sup>, esso rispecchiava il bisogno di avviare per tempo i figli al lavoro<sup>81</sup>. Le stesse autorità, che spesso lamentavano la frammentarietà della

---

<sup>78</sup> Cfr. per esempio Soltow L. e Stevens E., 1977, per gli Stati Uniti alla metà del XIX secolo, p. 224 e Nuñez C.E., 1992, per la Spagna sempre nel XIX secolo, p. 232 e sgg.

<sup>79</sup> Che scuola e lavoro non si escludessero di per sé reciprocamente, ma che fosse la regolarità imposta e controllata della presenza a scuola a limitare considerevolmente il contributo dei bambini all'economia familiare è un fatto rilevato anche per la Gran Bretagna. Come si è precedentemente accennato per il caso delle città tessili dell'Essex, prima dell'introduzione delle leggi sull'obbligo scolastico i bambini avevano potuto contemporaneamente lavorare a casa o nelle fabbriche e frequentare irregolarmente la scuola (Belfiore G.M., 1986). Secondo Cunningham, poi, proprio la necessità di controllare e strutturare maggiormente il tempo dei bambini, la cui gestione irregolare comportava il rischio dell'oziosità e del vagabondaggio nei periodi di mancanza di lavoro, avrebbe indotto le autorità pubbliche britanniche ad introdurre l'obbligo scolastico, più che il desiderio di salvaguardare i bambini poveri dal lavoro di fabbrica (Cunningham H., 1990). Oltretutto la prevalente occupazione dei più piccoli in attività occasionali, più che in incarichi regolari e costanti nel tempo, cui si accedeva normalmente in età più avanzata (secondo alcuni tra gli undici e i quattordici anni di età, come è stato verificato per alcuni paesi europei: cfr. De Fort E., 1995, p. 158 per l'Italia, Maynes M.J., 1985, p. 115 e Desert G., 1980, p. 163 per la Francia), rendeva possibile la contemporanea frequenza scolastica, in mancanza di controllo e di sanzioni sulle assenze.

<sup>80</sup> Ed era questo forse un caso piuttosto frequente a Prato, giacché, secondo il direttore delle scuole Giani, non vi erano nel comune "molte famiglie così miserabili da trovarsi nella perfetta impossibilità d'inviare i figliuoli a scuola", Giani, *Le scuole comunali di Prato nell'anno scolastico 1882-82*, citato in Turi G., 1988, p. 1177. D'altronde, che il tenore di vita della popolazione pratese fosse un dei più alti in Toscana e in Italia era un fatto universalmente riconosciuto da molti osservatori, già all'indomani dell'Unità italiana. Cfr. Soldani S., 1988, p. 678 e sgg.

<sup>81</sup> De Fort E., 1995, p. 158 e sgg.

frequenza, riconoscevano nel lavoro minorile non solo un fenomeno difficilmente estirpabile, ma anzi augurabile e positivo per l'equilibrio della società, e di conseguenza si adoperavano, nei limiti del possibile, per rendere la scuola e il lavoro compatibili. Per esempio, nel 1881 così si esprimeva, rivolgendosi al sindaco, il direttore delle scuole comunali Ferdinando Nistri, riguardo al problema della divisione delle lezioni tra mattina e pomeriggio, che evidentemente creava non pochi problemi ai bambini e alle loro famiglie:

“Ill.mo signore,

le scuole elementari tanto per lo spirito della legge come per il comune avviso debbono apprestare ai figli del popolo quella istruzione necessaria anzi indispensabile a ben condurre la vita in relazione ai doveri e diritti di buon padre di famiglia e di onesto cittadino, sovvenendogli esse del loro valido aiuto nell'esercizio delle arti e dei mestieri da cui quelli dovranno necessariamente reclamare la sussistenza per sé ed i suoi.

Ciò implica naturalmente la condizione che alla loro educazione intellettuale e morale vada di pari passo congiunto l'esercizio e l'abitudine al lavoro, talmenteché questo e l'istruzione con armonica vicenda infra di loro si confortino.

Questo si rende molto più indispensabile, inquantoché niuno possa asserire che la sola istruzione elementare si ravvisa sufficiente per un buon operaio ed un onesto cittadino, sia poi bastante a formare un uomo di lettere o scienze, ovvero un professionista d'arti liberali ancorché mediocre; laonde ne avviene che colui il quale fino dalla sua puerizia frequenta la scuola e giunge all'età di 13 o 14 anni arricchita la mente delle sue nozioni, che possono compartirsi da un insegnamento elementare di grado inferiore come superiore, quando d'altronde non sia stato iniziato in nessun arte o mestiere e conseguentemente non abbia contratto l'abitudine tanto necessaria al lavoro, male si piega in avvenire a quello e la sua educazione, per così dire sbagliata, determina la sorte di tutta la sua vita ulteriore.

Allora novanta volte su cento il giovanetto non assuefatto al lavoro e da quello repugnante, diviene un penoso fardello per la famiglia, la quale è costretta a nutrire e vestire questo neghittoso e spesso tronfio d'una scienza ch'ei non possiede, disdegnando gli umili manuali travagli si prefigge condurre un'agiata esistenza o intraprendendo la carriera dell'insegnante e degl'impieghi ovvero dandosi a calcare le scene o all'agenzia d'affari di più o meno problematica moralità, ingrossando in tal guisa la numerosa caterva di fannulloni presuntuosi ed arroganti, piaga non sola ma né tampoco la meno profonda fra tutte le altre che affliggono e deturpano la società moderna.

Si, o Ill.mo Signore, il sistema fino al presente adottato delle due lezioni nella giornata come quello che non dà agio ai fanciulli di dedicarsi a nessun mestiere e di accudire a veruna arte o travaglio, secondo il mio remissivo parere facilita, anzi provoca in gran parte le disastrose conseguenze ed espone i figli del popolo che frequentano le nostre scuole elem.i, salvo poche eccezioni per quelli eletti che di questo primario insegnamento se ne valgono come di gradino a poggiare a più alta meta per l'arduo sentiero della letteratura e delle scienze.

Tutto ciò che ho detto riguarda la generalità degli alunni, sì delle scuole urbane che rurali, ma per quest'ultime i danni sono assai più rilevanti e

gl'inconvenienti di maggior entità. Difatto non si avvantaggia certamente l'agricoltura fonte principalissimo delle nostre nazionali risorse allo sciopero di tanti fanciulli e giovinetti che se avessero agio potrebbero essere di non poco ausilio alle loro famiglie nel disbrigo delle rurali faccende; ma relativamente alle scuole di campagna avvi di peggio. Le distanze che intercedono dalle abitazioni dei fanciulli alla scuola sono spesso rilevanti, ed una buona parte di giornata utile vien perduta, specialmente per i più piccoli, nell'andata e ritorno dall'abitazione alla scuola e viceversa, non tenendo conto dei maggiori rischi e pericoli in cui quelle piccole creature possono incorrere nel trovarsi tutto il giorno per la strada.

Queste mie considerazioni e molte che io tralascio per non diffondermi di soverchio oltre, m'inducono a proporre alla S.V. Ill.ma che per tutte le nostre scuole elementari tanto urbane che rurali sì maschili che femminili, sia adottata l'unione di due lezioni in una sola, provvedimento atto a eliminare molti inconvenienti, a permettere ai padri di famiglia di poter iniziare i fanciulli ed i giovinetti al lavoro e tale insomma da recare non pochi altri vantaggi non escluso quello di rendere viemaggiormamente popolate le nostre scuole”<sup>82</sup>

Quello del connubio scuola – lavoro, che doveva fare dell'istruzione un mezzo per diffondere, oltre ai valori civici e patriottici, preziose attitudini all'operosità e all'ordine senza disavvezzare gli alunni dai più umili uffici della vita, era per altro un obiettivo assai diffuso tra la classe dirigente italiana<sup>83</sup>, preoccupata di evitare che la scuola diventasse uno strumento di sradicamento sociale, o peggio un veicolo di pericolose idee socialiste.

D'altronde, l'idea che il ruolo sociale dei bambini fosse non solo quello dello scolaro, ma anche e soprattutto quello del piccolo lavoratore, era così forte e diffusa da scavalcare le stesse mura delle aule scolastiche, e da coinvolgere anche gli insegnanti, che non raramente utilizzavano gli alunni come piccoli servitori. Nel 1883, per esempio, il nuovo direttore delle scuole Giani, lamentava la notevole frequenza di episodi in cui i maestri avevano approfittato dei bambini attribuendo loro compiti in nessun modo attinenti all'attività scolastica. Avendo per esempio trovato un bambino di 6 anni nel corridoio della scuola maschile cittadina con carciofi in braccio ed altra roba, gli aveva chiesto: “Che fai?” (*sic*), e il bambino aveva risposto: “A casa della maestra a portare questa roba” (*sic*). Ma tali episodi erano ancora più frequenti in campagna, dove “vari

---

<sup>82</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 212, fascicolo 6, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco, del 10 settembre 1881.

<sup>83</sup> Cfr. per esempio Cives G., 1990, p. 70.

peccano su questo punto, e qualcuno dà il premio di condotta non al merito, ma a figli di amici o a piccoli servitori e a piccole serve”<sup>84</sup>.

### ***Le scuole private.***

La difficoltà di adeguarsi ai ritmi costanti e alle regole previste, almeno in teoria, dalla scuola pubblica comportava in alcuni casi la preferenza accordata alle scuole private, anche in presenza di istituti comunali gratuiti. Le iniziative private non furono mai rilevate sistematicamente, anche per la difficoltà di monitorare l’attività educativa che veniva offerta da privati cittadini in modo decisamente informale e, per così dire, domestico. Le informazioni si fecero poi sempre più rarefatte e sporadiche con la progressiva crescita del sistema scolastico pubblico<sup>85</sup>. Tuttavia, soprattutto per i primi decenni successivi alla riforma scolastica, le fonti non mancano di indicare l’esistenza non solo di istituti educativi religiosi, come l’orfanotrofio maschile o le scuole femminili di S. Caterina, ma anche la presenza abbastanza diffusa di scuole tenute da privati cittadini. Nel 1861, per esempio, venivano rilevate in città 15 scuole private maschili in cui si insegnava a leggere, scrivere e far di conto per un totale di 261 allievi, oltre ad alcuni precettori che impartivano lezioni di lingua latina e francese, storia e letteratura (vedi tabella 3.5). Nello stesso periodo in campagna si segnalava la presenza di scuole private soprattutto femminili nelle località più popolate (Vaiano, Iolo, Tavola, S. Giorgio a Colonica, S. Lucia), come si è visto in precedenza. La maggior parte di queste scuole andava a colmare i numerosi vuoti lasciati dall’iniziativa pubblica, a dimostrazione del fatto che la domanda privata di istruzione eccedeva l’offerta comunale negli anni immediatamente successivi all’Unificazione. Ma l’esistenza di scuole private non era sempre spiegabile in base all’assenza di istituti comunali. Talvolta la scuola privata, anche di pessimo livello qualitativo, era preferita alla pubblica per la maggiore

---

<sup>84</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 213, fascicolo 1, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco del 27 aprile 1883.

<sup>85</sup> All’inizio del 1900 il comune non aveva più alcun controllo sulle scuole private esistenti sul suo territorio. Alla richiesta dell’ispettrice Breglia Flores di avere informazioni sugli istituti privati femminili (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 3, Lettera dell’ispettrice al sindaco del 18 ottobre 1907) il sindaco rispose di non avere notizie in proposito dal momento che tali istituti avevano ormai “esistenza assolutamente al di fuori di qualunque ingerenza comunale” (*Ivi*, Lettera del sindaco all’ispettrice del 22 ottobre 1907). La risposta del sindaco meritò il richiamo dell’ispettrice che sottolineò l’obbligo del comune di raccogliere notizie non solo sui conventi e sulle scuole tenute da ordini religiosi, ma anche sulle scuole tenute da privati. (*Ivi*, Lettera dell’ispettrice al sindaco del 27 ottobre 1907).

flessibilità degli orari e per il contenuto degli insegnamenti<sup>86</sup>. Non che i regolamenti delle scuole (orari di entrata e di uscita, disciplina, igiene personale e degli ambienti) fossero fatti rigorosamente rispettare.

**Tabella 3.5. Scuole private maschili cittadine nel 1861.**

Insegnamento	N° di scolari
Grammatica latina	4
Lingua francese	4
Storia e letteratura	1
Lingua latina, storia e geografia	1
Lingua latina	2
Leggere, scrivere, aritmetica e lingua italiana e francese	22
Principi di lingua italiana e latina	5
Leggere, scrivere, aritmetica e principi di lingua italiana e latina	15
Leggere scrivere e aritmetica	9
Aritmetica, calligrafia e disegno	30
Leggere scrivere e aritmetica	20
Leggere scrivere e aritmetica	20
Leggere scrivere e aritmetica	10
Leggere scrivere e aritmetica	10
Leggere scrivere e aritmetica	6
Leggere scrivere e aritmetica	11
Leggere scrivere e aritmetica	7
Leggere scrivere e aritmetica	22
Leggere scrivere e aritmetica	8
Leggere, scrivere, aritmetica, geografia, storia, disegno, lingua italiana e francese	19
Leggere e scrivere	12
Leggere e scrivere	20
Scuola domenicale e di leggere e scrivere	50

Fonte: SASP, *Comune*, filza n° 811, Officiali, Statistiche delle scuole cittadine del 1861.

<sup>86</sup> Si tratta di un fenomeno che è stato registrato in diverse parti della penisola fino all'inizio del 1900. Esso "assumeva aspetti diversificati, che andavano dall'attività dei maestri – contadini che impartivano rudimentali nozioni alfabetiche, o delle donnuciole (*sic*) che, più che insegnare, esercitavano un compito di custodia dei bambini più piccoli, alle ripetizioni a pagamento svolte da maestre in attesa di occupazione, alle scuole vere e proprie aperte dalle comunità per ovviare alle carenze dei municipi" (De Fort E., p. 172). Questi vari tipi di scuole costituivano una realtà radicata e più diffusa di quanto non lascino intendere le inchieste ufficiali, alla cui rilevazione sfuggivano per il loro carattere informale. Lo stesso fenomeno è stato registrato anche in Inghilterra dove non raramente le famiglie preferivano le scuole private a pagamento anche quando potevano disporre di quelle pubbliche poiché, come diceva il segretario della National Society, che gestiva la maggior parte delle scuole elementari inglesi, i genitori "resist the disciplines of our school to a surprising extent; they do not like the obligation of attending at fixed hours, and conforming to rules, having clean dress and short or tidy hair" (Laqueur T., 1976, pp. 192-205).

Si è anzi più volte sottolineato come l'assenza di coercitività e di sanzioni rispetto alle frequenti violazioni delle regole fosse un aspetto centrale e costante del funzionamento delle scuole comunali. Ciò nonostante, talvolta anche la presenza di prescrizioni minime, il fastidio per gli insegnamenti impartiti, l'avversione per un maestro<sup>87</sup> potevano costituire dei validi motivi per disertare la scuola pubblica e pagare pochi centesimi a individui, magari analfabeti o semi-analfabeti<sup>88</sup>, che si improvvisavano maestri e che al massimo insegnavano qualche rudimento dell'alfabeto, quando non si limitavano a badare ai bambini<sup>89</sup>.

Questo accadeva più frequentemente in campagna e soprattutto nel caso delle bambine. Le "scuolette" private facevano in alcuni casi concorrenza a quelle pubbliche,

---

<sup>87</sup> La rilevanza del gradimento accordato ai maestri nel determinare la maggiore o minore partecipazione scolastica è stata ampiamente verificata, per esempio, nel caso senese da Gianni Resti. I genitori, anche di estrazione popolare, erano molto attenti a valutare le capacità dell'insegnante nonché la sua condotta morale (Resti G., 1987, pp. 243 e 251)

<sup>88</sup> Degna di nota è, a questo proposito, la richiesta di sussidio inviata al sindaco da due coniugi della borgata di Paperino per l'insegnamento della treccia e della lettura ad un certo numero di bambine. La lettera, che riporto integralmente (tutti gli errori sono contenuti nel testo originale) è come si vede scritta in un italiano estremamente incerto e scorretto:

"Ill.mi Signori Sindaco e Componenti il Consiglio del Comune di Prato, Stefano del fu Giuseppe Cecchi unitamente alla di lui legittima consorte Palmira Bettazzi nei Cecchi ambedue domiciliati a Paperino, comune di Prato, servi umilissimi delle S.S.L.L. Ill.me espongono quanto appresso.

E' da lungo tempo dacché gli esponenti tengono quotidianamente nella loro abitazione una scuola di insegnamento di trecca, maglia nonché i primi elementi di Lettura, ad un numero, piuttosto elevato, di bambine e nella maggior numero le medesime sono figlie di genitori miserabili.

Mediante queste industrie, di trecce, benche parche ma bensì sono coloro le quali concernono non lieve incremento nel paese; perche è duopo che nella prima età giovanile l'avviamento per le tenere bimbe a questa industria o mestiere della treccia, onde un giorno possino essere l'elemento di sussistenza, previa l'assiduità al lavoro, ai loro genitori, nonché come buon madri di famiglia. Non solo la treccia, ma ancora la maglia e la lettura hanno intrapreso per l'insegnamento i coniugi Cecchi per le loro alunne, e molte delle quali non potrebbero frequentare le scuole comunali sotto diversi rapporti cioè dalla lontananza che passa fra di Esse con la scuola comunale, e perche i genitore delle medesime non permette la loro [*parola non comprensibile, n.d.a.*] di mandare le loro bimbe alla scuola comunitativa in abito decente.

Sicché è da lodarsi che gli esponenti liberamente e volontariamente senza veruna pressione obbligatoria hanno intrapreso questa bella e lodevole scuola di bimbe, non preferendo le colone dalle miserabili, anzi le medesime a buon ora possino acquistare pratica onde gli sia un lucro d'industria al loro stato.

Pertanto gli esponenti Cecchi tutti ossequiosi si rivolgono alle S.S.L.L. Ill.me acciò vogliano compensare in parte i loro sacrifici quotidiani mediante una remunerazione atteso e compenso del servizio che rendono al povero o miserabile mediante la loro prestata scuola.

Fiduciosi d'essere accolti nelle loro dimane dimande, indi sperando nella urbanità e clemenza delle S.S.L.L. Ill.me di essere corrisposti nelle loro dimande, e frattanto passano a segnarsi,

Delle S.S.L.L. Ill.me

Dev.mi Servitori

Cecchi Stefano in proprio e nell'interesse di mia moglie Palmira Bettazzi nei Cecchi.

Prato 14 maggio 1883."

(ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 213, fascicolo 6, Lettera di Stefano Cecchi al sindaco del 15 maggio 1883).

<sup>89</sup> Nel 1868 si contavano ben 63 scuole private, solo tra quelle sussidiate dal comune. (Turi G. 1988, p. 1176).

come lamentava il direttore delle scuole comunali Giani ancora nel 1883, riferendosi ai casi di S. Giorgio a Colonica, Figline e Iolo. Qui, le scuollette dove le bambine potevano andare quando volevano, spendendo due centesimi per tutta la giornata e un centesimo per mezza giornata, e dove gli insegnamenti impartiti erano per lo più “treccia, maglia e leggere”, erano piene (vi si potevano contare anche più di 40 alunne per volta), mentre le comunali si svuotavano. Non fu sufficiente che Giani consentisse alle bambine di fare la treccia per due ore al giorno, nel pomeriggio, come era avvenuto nel caso della scuola di S. Giorgio a Colonica nel 1885<sup>90</sup> (e neppure che la maestra, probabilmente per catturare consensi verso la scuola e l’approvazione delle bambine, avesse fatto entrare un giorno un venturiere che faceva giochi di prestigio, e che aveva anche fatto pagare il biglietto, cosa che aveva scatenato le proteste del proprietario dell’edificio scolastico, dal momento che la gente aveva cominciato ad accalcarsi per vedere lo spettacolo e “per poco non succedeva un disordine grave”<sup>91</sup>). Le bambine e i loro genitori avevano continuato a preferire le scuole private.

A determinare questo fenomeno deve aver contribuito anche l’atteggiamento differente tenuto da molti nei confronti dell’istruzione femminile rispetto a quella maschile<sup>92</sup>. Se anche tra i bambini erano molto diffusi quei comportamenti che incrinavano il regolare svolgimento delle lezioni nell’anno scolastico, come le iscrizioni ritardate e le numerosissime assenze, questi atteggiamenti non sfociarono però mai in una netta preferenza accordata alle più flessibili scuole private. Nel caso delle bambine pesavano una serie di fattori che non incidevano invece nell’istruzione maschile, quali la maggiore diffidenza nell’affidare l’educazione delle figlie a persone che talvolta erano estranee alla comunità<sup>93</sup>, il bisogno di maggiore flessibilità negli orari per le mansioni che le bambine dovevano svolgere tra le mura domestiche, il minor valore accordato all’alfabetizzazione delle donne, per le quali, come voleva la tradizione, era da molti considerato sufficiente il saper leggere, ed infine il larghissimo coinvolgimento

---

<sup>90</sup> ACP, *Atti della Giunta Municipale*, filza n° 72, affare 113, Relazione di Giani al sindaco sulla scuola di S. Giorgio a Colonica, del 3 maggio 1887.

<sup>91</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 213, fascicolo 1, Lettera del proprietario della scuola di S. Giorgio, Aurelio Spinelli, al direttore delle scuole comunali del 23 dicembre 1886.

<sup>92</sup> Anche nel senese le famiglie evitavano la scuola pubblica soprattutto per le femmine, preferendo “affidare l’istruzione delle proprie figlie ad una ‘ragazza di buona famiglia’, individuando nella scuola pubblica una situazione meno controllabile e forse anche più pericolosa”, Resti G., 1987, p. 92.

<sup>93</sup> In questo senso, per esempio, va letta la richiesta degli abitanti di Chiesanuova affinché la maestra residente a Firenze fosse sostituita con una del posto (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 225, fascicolo 7, Petizione di alcuni abitanti di Chiesanuova del 24 gennaio 1913).

della popolazione femminile nelle attività legate alla manifattura della paglia in alcune zone della comunità (come S. Giorgio a Colonica), attività che, come si è visto, avrebbero dovuto costituire, secondo il desiderio di un gran numero di genitori, l'impegno prevalente anche all'interno delle mura scolastiche.

### ***La mancanza di igiene e le malattie.***

Non sempre la sporadicità e l'intermittenza delle lezioni erano attribuibili al comportamento e alle scelte della popolazione. Le scuole rimanevano frequentemente chiuse anche per motivi igienici e sanitari. Poiché non esisteva la figura dell'insegnante supplente<sup>94</sup> e date le precarie condizioni igienico sanitarie dell'epoca<sup>95</sup>, non era raro il caso che le lezioni fossero interrotte anche per periodi prolungati a causa di una malattia dei maestri o di epidemie che colpivano intere classi.

Nel 1864, per esempio, gli ispettori comunali lodarono il buon esito degli esami a S. Giorgio a Colonica, nonostante che la scuola fosse rimasta chiusa per 4 mesi, da Novembre a Marzo, per una grave malattia del maestro<sup>96</sup>.

Le gravidanze delle maestre erano uno dei fattori più comuni di interruzione delle lezioni. Dal 1882 al 1889, per esempio, la scuola femminile di Tavola rimase chiusa per circa un mese all'anno in seguito ai numerosi parti della maestra<sup>97</sup>.

Nel 1884 il direttore delle scuole comunali, dopo essersi recato alla scuola maschile di Tavola con un medico ed aver constatato l'estrema sporcizia delle mani e delle braccia dei bambini, era stato costretto a chiuderla per via di un'epidemia di rogna che aveva colpito anche il maestro<sup>98</sup>. Le notizie e le lamentele sulla sporcizia dei locali scolastici, poi, erano all'ordine del giorno. Gli insegnanti, che spesso non accettavano di buon grado di dover farsi carico della pulizia delle aule, si lamentavano col direttore

---

<sup>94</sup> Soltanto tra la fine del 1800 e l'inizio del 1900 il comune cominciò ad utilizzare un insegnante come unico supplente per tutte le scuole comunali. ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filza n° 329, 1900, fascicolo 1.

<sup>95</sup> Cfr. Detti T., 1988.

<sup>96</sup> SASP, *Comune*, filza n° 811, Atti del Consiglio, Relazione del direttore Bertini sull'anno scolastico 1863-64 per le scuole rurali del 19 agosto 1864.

<sup>97</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 214, fascicolo 1, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco del 2 gennaio 1889. Notizie di chiusura delle scuole per gravidanza e parto delle maestre si ebbero anche per la scuola di Pizzidimonte (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 214, fascicolo 1, lettera di Giani al sindaco del 25 ottobre 1889), per quella di Galciana (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 215, fascicolo 2, lettera di Giani al sindaco del 4 gennaio 1892), per quella di Chiesanuova (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 219, fascicolo 1, lettera di Giani al sindaco del 12 maggio 1902).

<sup>98</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 213, fascicolo 1, Resoconto dell'ispezione medica alla scuola maschile di Tavola, 7 giugno 1884.



scolastico per l'incuria con cui i proprietari tenevano i locali: muri cadenti, finestre rotte, latrine maleodoranti, banchi e sgabelli instabili e spesso pericolosi per i bambini, abbondante presenza di scarafaggi, blatte ed altri insetti<sup>99</sup>.

Durante le epidemie di influenza, inoltre, molte scuole rimanevano chiuse per periodi più o meno lunghi e i bambini venivano rimandati a casa, sovente tra le vive proteste dei genitori. Un caso simile si verificò per esempio nel 1890: in quell'anno si ammalarono 5 maestri e 2 maestre delle scuole urbane, il maestro di Mezzana (che per altro prendeva la bronchite ogni anno e chiudeva la scuola per circa un mese) e le maestre di Galciana, S. Giusto e S. Giorgio a Colonica<sup>100</sup>.

Nel 1891, essendosi ammalati di nuovo contemporaneamente due maestri delle scuole urbane, il direttore scolastico decise di far ruotare l'insegnante supplente, tenendo chiusa un giorno una classe, un giorno l'altra. Egli ritenne che le famiglie avessero accolto positivamente questa soluzione, benché vi fosse stata una protesta diretta di una madre (l'unica a suo parere):

“Il sistema non spiace alle famiglie, se l'assenza è d'un sol dì a quando a quando, specie ora che anche il giovedì si fa scuola. Non ci è stata lagnanza che per parte d'una madre, moglie credo d'un capitano riposato, la quale mi disse meravigliarsi come il comune non tenesse per ogni classe un supplente. Avendole risposto: ‘Ne abbiamo uno e fa lezione per un altro maestro malato’ ella riprese: ‘Non basta, il comune dovrebbe averlo per tutte le classi come era dov'ero prima’. Tagliai corto e non chiesi quale fosse quest'araba fenice (*sic*) di località. Comunque in vista del caso complicato e straordinario credo di aver rimediato nel miglior modo possibile”<sup>101</sup>.

L'anno successivo rimase chiusa a lungo, dietro consiglio del medico condotto e con le vive proteste dei genitori degli alunni sani, la scuola di Vaiano per un'epidemia di tosse

---

<sup>99</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 212, fascicolo 5, Relazione del direttore delle scuole comunali al sindaco sulla scuola di Mezzana del 12 giugno 1883; *ivi*, filza n° 213, fascicolo 1, Lettera del maestro della scuola di S. Lucia al direttore delle scuole comunali del 9 febbraio 1884; *ivi*, filza n° 213, fascicolo 1, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco sulle condizioni della scuola maschile e femminile di Vaiano, 28 luglio 1884; *ivi*, filza n° 213, fascicolo 1, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco sulla scuola maschile di S. Giorgio a Colonica, 20 settembre 1885.

<sup>100</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 214, fascicolo 1, varie lettere del direttore delle scuole comunali al sindaco.

<sup>101</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 215, fascicolo 2, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco, 11 marzo 1881.

cavallina<sup>102</sup>. Nel 1905 l'ufficiale sanitario dispose la chiusura delle scuole di S. Giorgio a Colonica per epidemia di morbillo<sup>103</sup>

Ma ancora nel 1911 il problema non era stato risolto, e con una lettera indirizzata al sindaco gli abitanti di Schignano chiedevano che la scuola, chiusa da due mesi (dicembre e gennaio) venisse riaperta con urgenza<sup>104</sup>.

### **8. Le scuole comunali alle fine degli anni '70: iscritti e promossi agli esami.**

Visti tutti limiti che le scuole rurali avevano incontrato nei primi due decenni dalla loro istituzione, gli iscritti erano andati aumentando molto lentamente. Non si trattava per la verità di aumenti relativi ad ogni singola scuola; anzi su questa base le iscrizioni si erano mantenute sostanzialmente stabili (si era per esempio passati da 42 iscritti nel 1869 a 45 nel 1878 nella scuola maschile di Galciana, da 41 a 35 in quella di S. Giusto, da 38 a 35 in quella di Vaiano, da 27 a 49 in quella di Iolo, mentre la cifra di 41 era rimasta uguale a Tavola dopo dieci anni). Ma le scuole erano cresciute in numero e nuove scuole maschili erano state istituite a Cafaggio, Pizzidimonte e Mezzana, quelle femminili a Iolo, Vaiano, Figline, Tavola e Galciana (sulla base del criterio che le scuole femminili andavano istituite dove esistevano già le maschili), talvolta dietro richiesta della popolazione, come si vedrà più avanti. Il numero degli iscritti era quindi passato dai 566 del 1869 ai 695 del 1878 (829, se si consideravano anche gli alunni delle scuole serali e festive).

Tenuto poi conto delle difficoltà con cui le lezioni si svolgevano, i risultati in termini di apprendimento, per come emergono dalle statistiche sugli esami sostenuti alla fine dell'anno scolastico, erano complessivamente negativi. Si deve comunque tenere presente, in modo preliminare, che in un contesto scolastico in cui la dimensione istituzionale era estremamente debole, la bocciatura e la ripetizione assumevano significati differenti rispetto a quelli che hanno in una società globalmente scolarizzata, in cui vigono il rispetto delle regole e degli orari, e in cui esistono curricula scolastici ordinati e controlli efficaci sull'evasione.

---

<sup>102</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 215, fascicolo 2, Lettera di Giani al sindaco del 12 gennaio 1892.

<sup>103</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 220, fascicolo 4, Lettera di Giani al sindaco del 23 aprile 1905.

<sup>104</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 223, fascicolo 3, Lettera di alcuni abitanti di Schignano al sindaco del 14 febbraio 1911.

“Il tempo scuola, non come anno, ma come offerta durante l’anno, parzialmente e irregolarmente utilizzata, non solo comporta una dilatazione degli apprendimenti – tanto più lunga e inefficace quanto più rada la frequenza e quanto meno connaturati al vivere quotidiano il leggere, lo scrivere e il far di conto formale -, ma costituisce anche un contrasto permanente e insormontabile alla sequenzialità dell’insegnamento e dell’apprendimento, con una conseguente pratica didattica ripetitiva e occasionale”<sup>105</sup>.

**Tabella 3.6. Esami finali dell’anno 1878-79.**

<i>Scuola</i>	<i>iscritti</i>	<i>presenti</i>	<i>promossi</i>	<i>promossi su iscritti (%)</i>	<i>promossi su presenti (%)</i>
Maschile urbana, classe preparatoria	45	43	27	60,00	62,79
Maschile urbana, prima classe inferiore	46	40	25	54,35	62,50
Maschile urbana, prima classe superiore	8	8	5	62,50	62,50
Maschile urbana, seconda classe	21	21	11	52,38	52,38
Maschile urbana, terza classe	10	10	5	50,00	50,00
Maschile urbana, quarta classe	7	7	5	71,43	71,43
femminile urbana, prima classe inferiore preparatoria	6	6	3	50,00	50,00
femminile urbana, prima classe superiore	6	5	3	50,00	60,00
femminile urbana, seconda classe	7	7	6	85,71	85,71
femminile urbana, terza classe	4	4	4	100,00	100,00
<b>Totale città</b>	<b>160</b>	<b>151</b>	<b>94</b>	<b>58,75</b>	<b>62,25</b>
Maschile S. Giusto	53	35	22	41,51	62,85
Maschile Iolo	33	25	15	45,45	68,18
Maschile Vaiano	35	29	13	37,14	44,68
Maschile Cafaggio	76	35	9	11,84	25,71
Maschile Figline	65	24	11	16,92	45,08
Maschile Pizzidimonte	30	18	13	43,33	70,20
Maschile Tavola	58	28	2	3,45	7,14
Maschile S. Giorgio	43	25	5	11,63	20,00
Maschile Galciana	45	17	7	15,56	41,18
Maschile Mezzana	51	42	2	3,92	4,76
femminile Iolo	30	18	7	23,33	38,89
femminile Vaiano	25	17	10	40,00	58,82
femminile Figline	55	26	7	12,73	26,92
femminile Tavola	47	30	12	25,53	40,00
femminile Galciana	23	14	9	39,13	64,28
<b>Totale campagna</b>	<b>669</b>	<b>383</b>	<b>144</b>	<b>21,52</b>	<b>37,60</b>
<b>Totale (città più campagna)</b>	<b>829</b>	<b>534</b>	<b>238</b>	<b>28,71</b>	<b>44,57</b>

Fonte: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 212, fascicolo 2, Esami finali delle scuole comunali per l’anno scolastico 1878-79.

<sup>105</sup> Ragazzini D., 1997, p. 43.

In questo senso ripetere l'anno non costituiva necessariamente uno stop nella carriera scolastica, ma in qualche caso anzi la possibilità di aumentare o consolidare le conoscenze acquisite nell'anno precedente<sup>106</sup>.

La tabella 3.6 (nella quale per le scuole di campagna sono sommati gli iscritti alle scuole diurne feriali e a quelle festive e serali) mostra la bassissima percentuale di promossi, soprattutto in campagna, dove alle altre difficoltà si aggiungeva quel “controsenso pedagogico”<sup>107</sup> costituito dalle scuole uniche, in cui l'insegnamento era impartito contemporaneamente ad alunni ed alunne delle età e delle competenze più diverse. Comunque anche il livello più alto delle promozioni in città deve essere corretto con le informazioni aggiunte al di fuori delle statistiche ufficiali dai maestri. Il maestro della classe preparatoria maschile, per esempio, notava che tra gli iscritti non aveva contato 47 alunni “non idonei a subire l'esame, perché molti di essi venuti analfabeti nel corso dell'anno, altri per infrequenza delle lezioni”<sup>108</sup>.

La severità del regolamento secondo il quale per non essere promossi bastava l'insufficienza in una sola materia, poi, non facilitava certo il compito di superare l'esame. Gli insegnamenti su cui gli alunni venivano esaminati andavano dalla lettura, dalla calligrafia, dall'aritmetica, dalla geografia e dalla dettatura della classe preparatoria, all'analisi grammaticale, al componimento, alla storia patria e alla storia sacra delle classi superiori, mentre le bambine dovevano superare anche una prova per i “lavori femminili”. Le insufficienze si concentravano soprattutto nell'aritmetica, mentre minori difficoltà si registravano nella lettura<sup>109</sup>.

Oltre a rimarcare la frattura tra città e campagna, l'andamento degli esami consegnava il quadro di una forte variabilità di successo nelle diverse zone del contado, dove si andava da una percentuale di promozioni del 4,76% nella scuola maschile di Mezzana al

---

<sup>106</sup> *Ivi*. In questo senso va letto il fenomeno non rarissimo, di coloro che, benché promossi, decidevano di ripetere l'ultimo anno di scuola. Nel 1904, per esempio, con una circolare a tutti i sindaci della provincia di Firenze, il provveditore lamentava la diffusione del fenomeno; non pochi erano infatti i maestri, in particolare delle terze classi, che “non solo iscrivono arbitrariamente alle classi stesse alunni già prosciolti dall'obbligo, ma li ripresentano anche agli esami di proscioglimento”. ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 219, fascicolo 1, Lettera del provveditore ai sindaci della provincia di Firenze, 10 gennaio 1904.

<sup>107</sup> Corradini C., “L'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA, CON SPECIALE RIGUARDO ALL'ANNO SCOLASTICO 1907-08...”, cit. Vol. I., p. 38.

<sup>108</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 212, fascicolo 2, Esami finali delle scuole comunali dell'anno scolastico 1878-79. Anche nella classe preparatoria femminile si dovevano aggiungere alle 6 alunne presenti altre 12 non idonee a subire l'esame.

<sup>109</sup> *Ivi*.

70,2% della scuola maschile di Pizzidimonte. Le differenze, che tra l'altro non erano puramente episodiche e rimanevano abbastanza costanti nel tempo, come mostra la tabella 3.7, non possono essere attribuite al modo in cui gli esami erano condotti, ovvero ad una maggiore o minore severità degli esaminatori, dato che la commissione esaminatrice, composta da tre membri, era unica per tutte le scuole del comune.

Le fonti non consentono di individuare delle ragioni esaurienti di questo fenomeno e neanche le diverse caratteristiche sociali ed economiche del contado costituiscono in questo caso degli efficaci fattori esplicativi, come dimostra proprio il confronto tra le diversissime esperienze delle scuole maschili di Mezzana e Pizzidimonte, due località che si trovavano entrambe nell'estremo lembo orientale del territorio pratese, a pochissimi chilometri l'una dall'altra, o quello parallelo tra le scuole maschili di Tavola e Iolo, due grossi borghi della piana occidentale, con caratteristiche territoriali, sociali ed abitative assai simili, ma con tassi di successo scolastico molto diversi. Il fattore particolare legato alle competenze e alle capacità didattiche dei maestri, nonché alla loro abilità di instaurare buoni rapporti umani con la popolazione locale, doveva comunque giocare un ruolo non indifferente nel determinare un migliore o peggiore funzionamento delle diverse realtà scolastiche. Talvolta era la stessa partecipazione ad aumentare o diminuire in relazione al livello di gradimento complessivo riservato all'insegnante<sup>110</sup>, cosa che a sua volta poi incideva sui risultati scolastici degli alunni. Lo stesso direttore delle scuole comunali si era trovato costretto in qualche caso ad attribuire alle capacità degli insegnanti l'elevatissima variabilità dei risultati ottenuti in diverse scuole<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> Fu questo per esempio il caso della scuola maschile di Vaiano, dove i genitori minacciarono di ritirare i figli per il fatto che il maestro insegnava troppa religione (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, filza n° 217, fascicolo 1, lettera degli abitanti di Vaiano al sindaco dell'11 luglio 1896) o quello della scuola femminile di S. Giusto la cui maestra, signora Luconi, era giudicata troppo severa e perfino violenta da numerosi genitori (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, filza n° 223, fascicolo 1, Lettera degli abitanti di S. Giusto al sindaco, 24 aprile 1910). Si è già osservato come anche per il caso senese sia stata rilevata una notevole incidenza del gradimento riservato ai maestri nel determinare il livello della partecipazione scolastica (Resti G., 1987).

<sup>111</sup> Nella relazione relativa agli esami dell'anno 1887-88, Giani sottolineava per esempio come gli scarsi risultati della scuola femminile di Iolo rispetto a quelle di S. Giusto e di Galciana dovevano essere attribuiti alla maestra, la quale pure essendo "abile e a sufficienza colta", non aveva però sufficiente zelo, soprattutto se confrontata con le maestre degli altri due paesi. ACP, *Atti della giunta municipale*, filza n° 73, affare 24.

**Tabella 3.7. Confronto tra il tasso di promozione agli esami degli anni scolastici 1878-79 e 1881-82.**

	<b>1878-79</b>	<b>1881-82</b>
<i>Scuola</i>	<i>approvati su presenti (%)</i>	<i>approvati su presenti (%)</i>
maschile S. Giusto	62,85	75,86
maschile Iolo	68,18	62,96
maschile Vaiano	44,68	30,43
maschile Cafaggio	25,71	38,46
maschile Figline	45,08	23,33
maschile Pizzidimonte	70,20	83,33
maschile Tavola	7,14	14,71
maschile S. Giorgio	20,00	50,00
maschile Galciana	41,18	47,83
maschile Mezzana	4,76	15,15
Femminile Iolo	38,89	47,83
femminile Vaiano	58,82	21,43
femminile Figline	26,92	17,39
femminile Tavola	40,00	13,64
femminile Galciana	64,28	65,00

*Fonte:* ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 212, fascicolo 2, Esami finali delle scuole comunali per l'anno scolastico 1878-79 e fascicolo 5, Esami finali delle scuole comunali per l'anno scolastico 1881-82.

### **9. L'alfabetizzazione nel primo decennio post-unitario.**

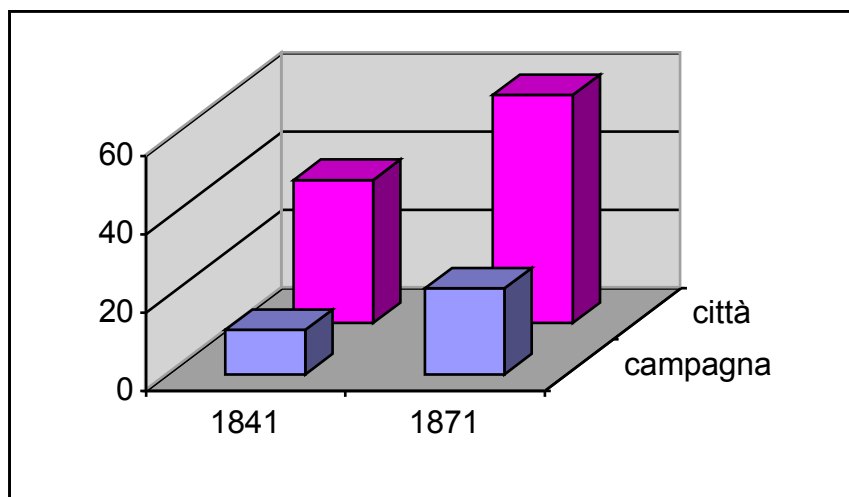
Se il successo agli esami non può costituire, per le osservazioni svolte nel paragrafo precedente, l'unico parametro di valutazione dell'efficacia delle nuove scuole pubbliche nella diffusione della cultura scritta, l'attenzione va nuovamente rivolta al livello di alfabetizzazione della popolazione e alle sue variazioni in seguito alla riforma scolastica pratese. Purtroppo i dati censuari del XIX secolo consentono un confronto con il 1841 solo per il 1871<sup>112</sup>, l'unico anno per il quale è stato possibile reperire informazioni che permettono di distinguere i tassi di alfabetismo tra città e campagna e per fasce di età, oltretutto per sesso.

Il tasso di alfabetizzazione complessivo degli individui di 6 anni o più era passato dal 20,4% del 1841 al 34,6% del 1871. La popolazione della comunità pratese era dunque ancora in larghissima maggioranza analfabeta, anche se l'alfabetismo era cresciuto di circa 14 punti percentuali. L'incremento, oltretutto, non si era distribuito ugualmente su

<sup>112</sup> ACP, *Censimento del 1871*, busta n° 7, Classificazione delle persone secondo i modelli K.I.L.M. (età, sesso, professione, origine, stato civile, istruzione, religione, infermità).

tutto il territorio e la differenza tra città e campagna, già consistente nel 1841, era andata accentuandosi marcando ancora più decisamente i confini tra un centro urbano in maggioranza alfabeto e un contado ancora solo sporadicamente raggiunto dalla cultura scritta (si veda il grafico 3.3)

**Grafico 3.3. Tasso di alfabetizzazione della popolazione di 6 o più anni nel 1841 e nel 1871 (%): città e campagna.**



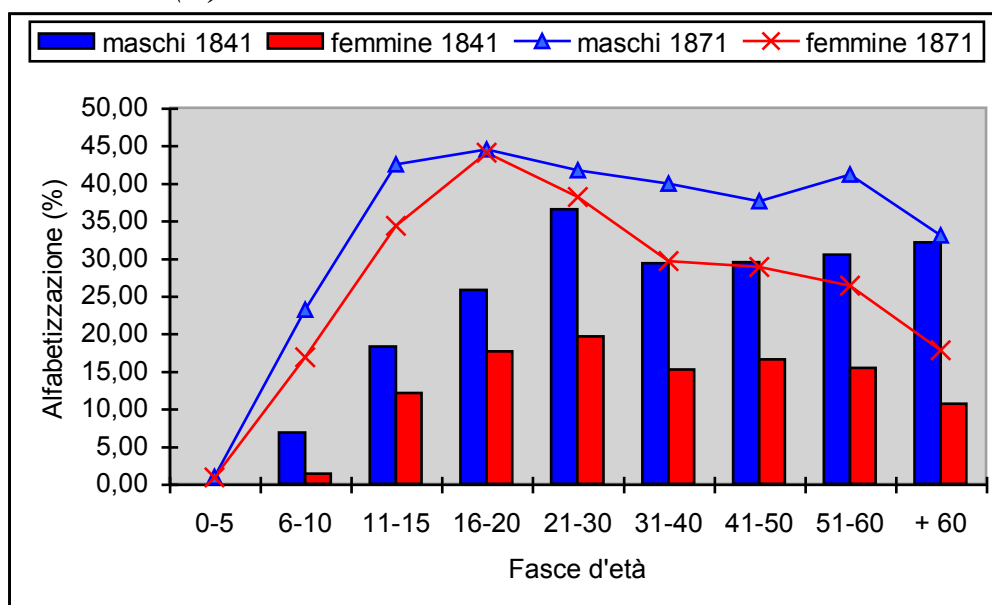
Fonte: ASF, *Stato civile di Toscana*, Censimento del 1841, n° 63 e 64; ACP, *Censimento del 1871*, busta n° 7, Classificazione delle persone secondo i modelli K.I.L.M. (età, sesso, professione, origine, stato civile, istruzione, religione, infermità).

L'aumento del divario può essere difficilmente attribuito alle variazioni dell'offerta scolastica, giacché mentre quella del contado era cresciuta, anche se nel 1871 la maggior parte dei borghi rimanevano ancora privi di scuola sia maschile che femminile, quella della città era rimasta sostanzialmente inalterata in dieci anni. Le scuole comunali maschili, infatti, erano state soltanto riorganizzate internamente e quelle femminili erano state istituite solo tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70. D'altronde, che la scuola pubblica non fosse ancora l'unico o il principale canale di istruzione lo dimostra proprio il caso della popolazione femminile, il cui tasso di alfabetizzazione, essendo passato dal 14,1% del 1841 al 30,3% del 1871, pur rimanendo estremamente basso soprattutto in campagna (16,2%), era cresciuto più rapidamente di quello maschile (26,3% nel 1841 e 38,0% nel 1871) anche in assenza di istituti comunali di istruzione, se si eccettua l'asilo cittadino che però offriva soltanto una classe elementare per le bambine di 5 – 6 anni, come si è visto. Era parzialmente cambiata anche la qualità dell'istruzione ricevuta dalle donne, visto che sul totale delle alfabete la percentuale di

coloro che sapevano solo leggere era passata dall'oltre il 50% del 1841 al 37%. Sulla crescita dell'alfabetizzazione femminile deve aver influito positivamente la possibilità di usufruire di scuole private il cui costo, grazie ai sussidi comunali, non ricadeva interamente sulle famiglie.

Tra le variazioni più significative rispetto a 30 anni prima vi erano poi quelle relative alla distribuzione dell'alfabetismo per fasce d'età.

**Grafico 3.4. Tassi di alfabetizzazione per fasce d'età e per sesso ai censimenti del 1841 e del 1871 (%).**



Fonte: La stessa del grafico 3.3

Il grafico 3.4 evidenzia una sostanziale riduzione dell'età d'accesso all'alfabeto e una crescita dei livelli alfabetici particolarmente consistente per gli individui di età compresa tra i 6 e i 20 anni. La scuola aveva senza dubbio favorito questo andamento, ma anche in questo caso un esame più attento dei dati suggerisce di non attribuire un peso eccessivo all'istituzione scolastica in questa fase. La fascia d'età più alfabetizzata era nel 1871 quella dai 16 ai 20 anni, ovvero una parte di popolazione non direttamente coinvolta, se non per l'impianto delle pochissime scuole festive e serali, nel processo di scolarizzazione. Se l'incremento dell'offerta educativa, con il suo portato di regole che destinavano specificamente all'infanzia la maggior parte delle nuove iniziative scolastiche, aveva dunque favorito l'avvicinamento all'alfabeto dei più piccoli, è anche vero che l'abbassamento dell'età di accesso all'istruzione in parte trovava nella società



le sue autonome ragioni d'essere. Particolarmente significativo è a questo proposito il dato relativo alle ragazze di età compresa tra i 16 e i 20 anni, il cui tasso di alfabetizzazione aveva raggiunto quello dei coetanei maschi, pur in assenza, vale la pena sottolinearlo ancora una volta, di iniziative scolastiche pubbliche. Tale dato acquista ancora maggior rilievo considerando il fatto che all'interno delle mura cittadine il tasso di alfabetizzazione delle ragazze di età compresa tra i 16 e i 20 anni di età aveva non solo raggiunto, ma anche superato (74,21%) quello dei coetanei maschi (68,22%): in modo per certi aspetti sorprendente, le ragazze di quell'età erano diventate il gruppo anagrafico più istruito all'interno della comunità (si veda la tabella in nota<sup>113</sup>).

Il saper leggere e scrivere diventava sempre meno una prerogativa degli adulti maschi o dei capofamiglia e sempre più un obiettivo che meritava di essere raggiunto con anticipo rispetto al passato, quasi che si stesse realizzando, in modo estremamente graduale ed in parte autonomo rispetto agli stessi progetti delle autorità politiche e istituzionali, il passaggio da una concezione puramente strumentale dell'istruzione, intesa come acquisizione di competenze molto limitate e immediatamente spendibili, ad una più formativa, per la quale la conoscenza dell'alfabeto costituiva un patrimonio di base, da ottenere a prescindere dalla sua immediata utilizzazione.

<sup>113</sup> **Alfabetizzazione per collocazione territoriale, per sesso e per fasce d'età al censimento del 1871.**

Fasce d'età	Città		Campagna	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
0-5	1,52	2,84	0,72	0,20
6-10	56,29	45,75	11,07	6,19
11-15	67,01	65,59	29,62	19,50
16-20	<b>68,22</b>	<b>74,21</b>	<b>34,07</b>	<b>29,08</b>
21-30	61,94	65,10	31,68	22,99
31-40	62,93	55,13	29,35	15,71
41-50	59,56	52,31	26,56	13,61
51-60	58,15	51,45	31,70	9,89
61-70	52,50	37,50	25,37	7,05
70+	38,14	27,27	26,74	3,60

Fonte: ACP, *Censimento del 1871*, busta n° 7, Classificazione delle persone secondo i modelli K.I.L.M. (età, sesso, professione, origine, stato civile, istruzione, religione, infermità).

Si deve comunque ricordare che tra le donne era ancora elevato il numero di coloro che sapevano solo leggere. Esse rappresentavano circa il 35% di tutte le donne alfabete in città (contro il 10% dei maschi) e più del 40% delle donne alfabete in campagna (contro poco dell'8% dei maschi). Anche tra le ragazze cittadine di età compresa tra i 16 e i 20 la percentuale di coloro che sapevano solo leggere era del 32%, rispetto a meno del 4% dei coetanei maschi.

L'effetto del nuovo apparato scolastico era più distintamente visibile nella distribuzione dell'alfabetizzazione in campagna, tra borgate e case sparse (tabella 3.8). Si ricorderà come nel 1841 la mancanza quasi totale di scuole nel contado determinasse l'assenza di incisività delle caratteristiche abitative sui livelli alfabetici della popolazione. Trenta anni dopo le cose erano cambiate e soprattutto per i ragazzi di età compresa tra i 6 e i 15 anni abitare in un borgo piuttosto che in una casa isolata significava avere numerose probabilità in più di imparare a leggere e a scrivere.

**Tabella 3.8. Confronto tra i tassi di alfabetizzazione tra la popolazione sparsa e quella agglomerata, in campagna, per fasce d'età (%). Censimento del 1871.**

Fasce d'età	Case sparse	Borgate
0-5	0,46	0,45
6-10	6,04	11,81
11-15	20,58	29,55
16-20	29,21	34,44
21-30	26,24	28,93
31-40	19,92	26,19
41-50	21,37	19,91
51-60	19,39	25,50
+60	16,04	18,51

Fonte: ACP, *Censimento del 1871*, busta n° 7, Classificazione delle persone secondo i modelli K.I.L.M. (età, sesso, professione, origine, stato civile, istruzione, religione, infermità).

## 10. Conclusioni.

Nonostante le enunciazioni programmatiche fatte all'immediata vigilia dell'unificazione nazionale dagli esponenti di spicco dei maggiori schieramenti politici di Prato sulla necessità di estirpare l'ignoranza e diffondere l'istruzione, dopo i primi provvedimenti di riordino del sistema scolastico la politica delle diverse amministrazioni nel successivo ventennio, a prescindere dallo schieramento prevalente, fu improntata ad una concezione sostanzialmente residuale dell'istruzione rispetto agli altri settori di intervento dell'attività comunale. Tale politica, che si accordava ideologicamente con l'ostilità di gran parte della classe dirigente toscana ed in particolare fiorentina rispetto all'interventismo pubblico in diversi settori della società, compreso quello scolastico, trovava la sua effettiva ragion d'essere in una sostanziale mancanza di interesse per le sorti dell'istruzione popolare e si esprimeva in una politica

finanziaria tutta tesa a rimandare il più possibile le spese per la scuola primaria. Di conseguenza il comune di Prato si trovò spesso ad offrire una quantità di servizi che, soprattutto nei primi anni successivi all'unificazione, si rivelarono quantitativamente insufficienti rispetto ai bisogni della popolazione che si esprimevano, anche se in modo sovente confuso e disordinato, nell'affollamento di molte aule scolastiche cittadine e rurali; e si trovò anche in ritardo rispetto alle numerose sollecitazioni ad allargare l'offerta scolastica che venivano dalle autorità centrali (provveditorato, consiglio provinciale scolastico), sulla base, per la verità, di una situazione giuridica e amministrativa ambigua, dovuta, come si è visto, al fatto che la Casati non era stata recepita in Toscana<sup>114</sup>. Tali sollecitazioni, poi, soltanto in casi estremi, come in quello relativo agli stipendi degli insegnanti o all'istituzione delle scuole femminili, assunsero il tono perentorio della minaccia; la maggior parte dei richiami rimanevano a lungo lettera morta, in parte a causa della scarsa chiarezza giuridica su cui essi si fondavano, come si è appena detto, in parte perché le pressioni dal centro venivano tendenzialmente esercitate con molta cautela: infatti da un lato il risanamento del bilancio dello stato negli del governo della Destra fu realizzato spesso a danno delle finanze locali (sia a causa dell'avocazione da parte dell'erario di cespiti e tributi prima spettanti a comuni e province, sia per via delle nuove spese imposte a questi ultimi) e dall'altro, all'aumento degli obblighi in termini di spesa non sempre corrispondeva un aumento delle capacità di entrata degli enti locali<sup>115</sup>.

Cosicché alla metà degli anni '70, dopo più di quindici anni dall'avvio della riforma educativa, il comune di Prato si trovava ad avere un livello dell'offerta scolastica estremamente basso non solo rispetto alle sue potenzialità finanziarie, come metteva in luce il confronto tra le percentuali di spesa destinate all'istruzione da Prato e dagli altri comuni della penisola, ma anche in assoluto, come dimostrava la pessima posizione di Prato nella classifica nazionale per rapporto tra numero di insegnanti e abitanti.

Le scuole comunali presero a funzionare tra mille ostacoli, a partire da quelli di trovare personale insegnante sufficientemente qualificato e locali adatti allo scopo. A

---

<sup>114</sup> Cfr, Ragazzini D., in Angelini 1998, pp. 10-11. Ancora nel 1873 il prefetto, Montezemolo, presidente del Consiglio Provinciale scolastico, insisteva con tutti i sindaci della provincia fiorentina che il regolamento scolastico 15 settembre 1860, n° 4336, il quale rimandava alla Casati, aveva valore di legge anche in Toscana (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Carteggio ufficiale: Ministeri e Uffici dello Stato, filza n° 338, fascicolo 4, lettera del prefetto al sindaco di Prato del 16 giugno 1873)

<sup>115</sup> Ferrari F., 1979, p.51.

ciò si aggiungeva la difficoltà estrema di calare la nuova realtà scolastica, che almeno in teoria avrebbe dovuto essere ordinata secondo una serie di regole che andavano dall'igiene agli orari delle lezioni, nella vita quotidiana della popolazione, che benché non ostile alla possibilità di dare ai propri figli un'istruzione formale, faticosamente si adattava ai ritmi e alle norme della nuova scuola istituzionalizzata e alla concezione dell'istruzione come luogo e tempo precipuo della formazione dei bambini. In altri termini, alla concezione sostanzialmente residuale dell'istruzione pubblica rispetto agli altri settori della politica locale, che stava alla base dell'attività delle giunte comunali, si affiancava una concezione altrettanto residuale del tempo che i ragazzi avrebbero dovuto dedicare alla scuola e allo studio rispetto a quello destinato al lavoro, da parte della popolazione. In questo, poi, le famiglie erano decisamente facilitate dalla pressoché completa assenza di coercizione al rispetto delle norme vigenti, a partire da quelle che regolavano le assenze in classe.

Tutto ciò andava senza dubbio a detrimento della didattica e delle possibilità di apprendimento da parte dei ragazzi, come si evidenziava dai risultati degli esami alla fine dell'anno scolastico. Tuttavia nel 1871, a trenta dalla rilevazione censuaria granducale, le cose erano cambiate nel grado di alfabetizzazione della popolazione. Si trattava di mutamenti per molti aspetti più significativi dal punto di vista qualitativo che quantitativo. Il livello di alfabetismo era cresciuto complessivamente solo di 14 punti percentuali, lasciando ancora la stragrande maggioranza della popolazione, specie quella del contado, nell'ignoranza della parola scritta. Sarebbe estremamente importante conoscere l'andamento dell'alfabetizzazione negli ultimi venti anni del periodo granducale e sapere se l'incremento era cominciato già in quell'epoca oppure se si era realizzato soprattutto nei dieci anni successivi all'Unità, per stabilire quanto vi aveva influito la riforma scolastica pratese. Le fonti, purtroppo, non ci aiutano su questo punto. Ciò nonostante, i dati del censimento del 1871 hanno consentito di evidenziare alcuni importanti cambiamenti rispetto a trenta anni prima e in particolare quello relativo all'abbassamento dell'età di accesso all'alfabeto e quello che riguardava l'alfabetizzazione femminile, cresciuta in modo significativo soprattutto in città. Il sistema scolastico comunale aveva influito solo parzialmente su queste trasformazioni, poiché se è vero che il notevole incremento (più che raddoppio) dei livelli alfabetici dei maschi di età compresa tra i 6 e i 15 anni poteva essere facilmente attribuito alla

presenza dei nuovi istituti comunali, ciò non valeva per le bambine, che ne erano rimaste prive per tutti gli anni '60 tanto in campagna quanto in città, ed in particolare per le ragazze dai 16 ai 20 anni di età, che tra tutti i gruppi anagrafici avevano registrato l'aumento assoluto più elevato (di 26,37 punti pari ad un incremento percentuale del 149,44%). Ciò significa che se anche la scuola pubblica aveva contribuito significativamente ad allargare la quota di popolazione alfabetata, il percorso seguito dall'alfabetizzazione nella sua crescita non era stato interamente dettato dall'*input* istituzionale e che il nuovo sistema scolastico andava ad incontrare un bisogno che emergeva autonomamente dalla società, anche se in forme diverse da quelle che erano previste da leggi e regolamenti. Lo si vedrà in modo ancor più netto nel prossimo capitolo.

## **Capitolo 4. Il decollo delle scuole elementari alla fine del XIX secolo.**

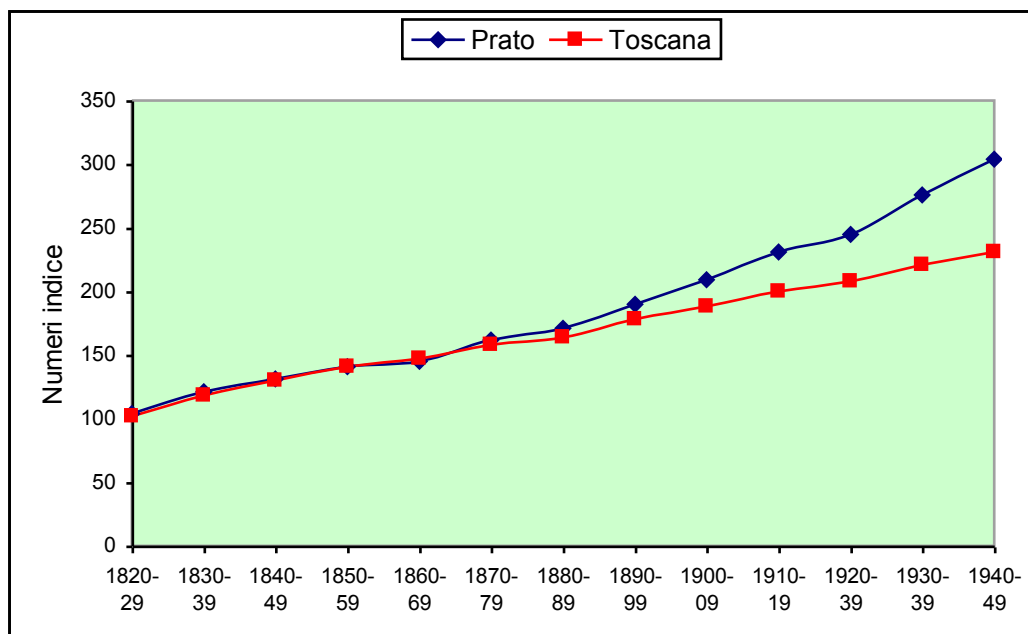
***Sommario.** Dopo una sintetica rassegna sui cambiamenti demografici, economici e politici della comunità pratese negli ultimi due decenni del XIX secolo, il capitolo passa ad analizzare lo sviluppo della pubblica istruzione in un ventennio politicamente dominato da giunte moderate. Alcune principali caratteristiche della vita scolastica vengono sottolineate: l'età tardiva dell'ingresso a scuola, la mancata applicazione dei regolamenti sull'obbligo scolastico, anche dopo che era stato formalmente proclamato, il sovraffollamento delle aule scolastiche; tutti elementi che inducono ad affermare che la partecipazione scolastica avveniva sulla base di una scelta volontaria e che sul finire dell'800 il sistema scolastico pratese crebbe più grazie allo stimolo della domanda privata, che per effetto dell'offerta pubblica. Della prima rimangono per altro alcune testimonianze dirette nelle petizioni per l'istituzione di una scuola, che non raramente venivano rivolte ai rappresentanti delle istituzioni cittadine. Si passano poi ad enumerare i possibili motivi che stavano dietro la scelta di andare a scuola. Si traggono infine le conclusioni.*

### **1. La crescita economica negli ultimi due decenni del XIX secolo.**

All'inizio degli anni '80 la popolazione di Prato era composta da poco più di 40.000 abitanti (per la precisione 42.190 individui nel 1881), circa 6.500 in più rispetto a 20 anni prima. L'incremento demografico, che nella prima metà del XIX secolo aveva seguito in modo piuttosto preciso l'andamento dell'intero aggregato regionale, aveva acquistato un ritmo più veloce rispetto a quello del resto della Toscana a partire grosso modo dalla metà degli anni '60 (vedi grafico 4.1).

La crescita demografica era il segno di una particolare vivacità economica della comunità pratese, che proprio dagli anni '60 andava assumendo la sua configurazione di centro "industriale". Le difficoltà e i profondi travagli legati alla collocazione di Prato in un mercato internazionale particolarmente competitivo non impedirono infatti l'avvio di uno sviluppo economico, protetto successivamente dalla riforma doganale del 1878 e dalla tariffa protezionistica del 1887, che avrebbe condotto la città a diventare uno dei centri industriali più vivaci della regione e dell'intera penisola. Decisivo fu l'orientamento definitivo dell'industria pratese verso tessuti di bassa qualità, per i quali erano disponibili quote di mercato sia interno che esterno più ampie rispetto a quelle destinate ai prodotti di qualità superiore, già occupate dalle industrie britanniche, francesi e belghe.

**Grafico 4.1. La crescita della popolazione a Prato e in Toscana. Numeri indice: 1810 = 100.**



Fonte: Corsini A.C. 1988, p. 320.

La conversione al riutilizzo degli stracci e dei cascami, mediante macchine sfilacciatrici e stracciatrici da cui ottenere la cosiddetta lana meccanica, fu introdotta a Prato intorno al 1850 e venne caratterizzata fin dall'inizio dal grande sviluppo della cernita e della classificazione degli stracci, un'attività che in pochi anni avrebbe conosciuto una crescita impressionante<sup>1</sup>, accanto a quelle che scandivano la vera e propria produzione tessile: la filatura, l'incannatura, la tessitura, la follatura, la tintura, la rifinitura, tutte operazioni che spesso venivano svolte per conto terzi, su commissione di imprenditori-mercanti, definiti "impannatori", che spesso possedevano in proprio solo qualche magazzino e un piccolo ufficio. Tra gli anni '70 e '80 emersero alcune significative, benché numericamente limitate, eccezioni, ovvero imprese a ciclo completo o che comunque concentravano al loro interno diverse fasi della produzione. Tra queste, per esempio, l'impresa dei Forti, originari di Montepulciano, che partiti come semplici impannatori secondo l'uso pratese, erano diventati tra gli anni '80 e gli anni '90 produttori diretti attraverso la costruzione o l'acquisto di alcuni stabilimenti nella zona nord-occidentale del comune, destinati alla filatura e alla tessitura in cui

<sup>1</sup> Lungonelli M., 1988, p. 21.

all'inizio del 1900 lavoravano più di 600 operai<sup>2</sup>; il lanificio a ciclo completo di Ludovico Targetti, fondato nel 1869 in cui già alla fine del 1800 lavoravano circa 650 operai; e soprattutto la fabbrica Kössler Mayer e C. fondata nel 1888, comunemente detta il Fabbricone, in cui si trovarono concentrati fin dall'avvio circa 900 operai . Quest'ultima si distingueva dalle più tipiche imprese pratesi non solo per la dimensione, ma anche per il tipo di produzione, orientata verso i tessuti di lana pettinata invece che di lana rigenerata o meccanica.

La tabella 4.1 mostra come nel corso di 60 anni fosse andata progressivamente riducendosi la quota di popolazione attiva in agricoltura e fosse aumentata quella della popolazione attiva nel settore tessile<sup>3</sup>.

**Tabella 4.1. Distribuzione della popolazione per settore di attività, ai censimenti 1841, 1871 e 1901 (valori percentuali sul totale della popolazione per ciascun sesso).**

	1841*		1871**		1901*	
	M	F	M	F	M	F
Agricoltura	43,0	18,6	44,6	3,8	33,6	3,3
Tessile	4,9	13,7	11,2	6,5	20,4	9,2
Paglia	1,7	24,8	3,4	30,9	1,2	25,7
Resto	30,8	9,9	33,7	4,8	33,7	3,6
Senza prof.	19,6	33,0	7,1	54,0	11,1	58,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Fonte: Corsini C.A., 1988, p. 404.

\* Popolazione di oltre 10 anni

\*\* Popolazione di oltre 14 anni.

Lo sviluppo dell'industria non era stato comunque affatto lineare e proprio tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80, prima dell'introduzione della tariffa doganale, l'economia pratese aveva conosciuto un periodo di notevoli difficoltà che, se per alcuni, come i già citati Forti, aveva costituito l'occasione per compiere un salto di qualità in direzione di un potenziamento delle strutture aziendali, aveva significato per molti altri piccoli imprenditori il fallimento e l'uscita dal mercato<sup>4</sup>. D'altronde, il sistema

<sup>2</sup> Cfr. Pescarolo A., 1988, p. 68.

<sup>3</sup> Il ritmo della riduzione della quota di popolazione attiva in agricoltura risultava a Prato di gran lunga superiore rispetto a quella dell'intero circondario fiorentino. Nel 1921 vi era stata a Prato una riduzione del 60% tra i maschi e dell'80% tra le femmine rispetto al 1841, mentre nel resto del circondario tali percentuali erano rispettivamente del 30,5% per i maschi e del 35,1% per le femmine. Prato si andava dunque distaccando dall'ambiente del circondario per un'accentuazione del tasso di attività nel settore manifatturiero (Corsini AC, 1988, p. 405).

<sup>4</sup> Lungonelli M., 1988, p. 32.



economico pratese, proprio per il fatto di essere basato su una moltitudine di piccole e piccolissime attività, era costantemente caratterizzato da un'elevata caducità delle imprese e da un sostenuto *turn-over*. A questa precarietà imprenditoriale corrispondeva quella della mano d'opera. La persistenza di una elevata quota di lavoratori a domicilio, anche quando sul finire dell'800 si era più sviluppato il sistema di fabbrica, era tra l'altro<sup>5</sup> l'effetto della propensione degli imprenditori pratesi ad affidarsi ad una mano d'opera flessibile, che facilitasse le capacità di adattamento alla congiuntura economica di un sistema industriale che era sì in progressiva crescita, ma anche sempre fortemente instabile<sup>6</sup>.

A questa stessa logica rispondeva la larghissima utilizzazione delle donne e dei bambini. Le prime più che nella tessitura o nella filatura, dove la presenza femminile era inferiore a quella registrata in altri importanti centri tessili italiani ed europei<sup>7</sup>, erano utilizzate soprattutto nella lavorazione della paglia. La manifattura della treccia per cappelli continuò ad essere anche sul finire del 1800 la forma di "manifattura disseminata" più diffusa nei borghi e nelle campagne pratesi<sup>8</sup>, soprattutto tra le famiglie dei pigionali ma anche tra quelle coloniche. Essa coinvolgeva un numero di donne elevatissimo, che le statistiche ufficiali generalmente sottovalutavano, dato il carattere informale di questo tipo di occupazione<sup>9</sup>. Anche le adolescenti e le bambine venivano precocemente introdotte al mestiere, "sia nella famiglia che in sovraffollati stanzoni dove le 'maestre' lo insegnavano alle bambine piccolissime"<sup>10</sup>. Si trattava infatti di un'attività che non solo aveva un peso non indifferente nell'economia familiare, ma che nel tempo aveva acquisito anche significativi aspetti di socializzazione e relazione all'interno della comunità di riferimento: per molte donne e ragazze lavori leggeri come

---

<sup>5</sup> Pescarolo ritiene che l'elevata diffusione del lavoro a domicilio fosse anche l'effetto dell'introduzione dei telai meccanici nelle fabbriche, la quale avrebbe determinato una dequalificazione e riduzione della forza lavoro, e una conseguente offerta di mano d'opera domiciliare che non poteva che essere ben vista dagli imprenditori pratesi, dati i suoi riflessi in termini di riduzioni salariali. (Pescarolo A., 1988)

<sup>6</sup> Cfr. Maitte C., 2001.

<sup>7</sup> Pescarolo A., 1988, p. 83.

<sup>8</sup> Sul significato della definizione di "manifattura disseminata" si veda Pescarolo A., 1988, p. 89. L'autrice sottolinea come tale termine sia più adatto rispetto a quello di *protoindustria* "in un territorio in cui la partecipazione libera al lavoro industriale, nelle campagne, è l'esito finale, piuttosto che quello transitorio o iniziale di un processo di industrializzazione". Sulla inapplicabilità del concetto mendelsiano (Mendels F. 1972) di protoindustria al caso pratese si veda anche Maitte C., 2001, pp. 436 e sgg.

<sup>9</sup> Anche in numeri ufficiali, comunque, davano un'idea della dimensione del coinvolgimento. Secondo una rilevazione statistica del 1896 le donne adulte che si dedicavano alla treccia erano più di 5000 e le bambine quasi 1000 (Pescarolo A., 1988, pp. 89-90).

<sup>10</sup> Pescarolo A., 1988, p. 90.

quello dell'intreccio della paglia erano l'occasione, oltretutto di guadagnare poco denaro in più, di occupare i tempi vuoti della giornata in uno spazio comune che consentiva anche "la chiacchiera e qualche rilassamento"<sup>11</sup>.

Il lavoro a domicilio non era l'unica forma di utilizzazione dei minori, benché fosse quella prevalente. I bambini, talvolta anche molto piccoli (dai 6 anni in su), lavoravano anche in fabbrica soprattutto nel settore della filatura<sup>12</sup>, per orari che andavano dalle 9 alle 11 ore e per salari giornalieri compresi tra i 50 e gli 80 centesimi<sup>13</sup>. Secondo Alessandra Pescarolo tra la fine del 1800 e l'inizio del 1900 il lavoro nero dei ragazzi nelle imprese più grandi, ma soprattutto in quelle più piccole, costituì uno dei cardini dell'economia pratese<sup>14</sup>.

Mentre l'industria si sviluppava, pur tra ricorrenti periodi di difficoltà, l'agricoltura pratese non dava segni di crisi, basata come era su un sistema mezzadrile che continuò a dimostrare tutta la sua vitalità per l'intero secolo XIX e per i primi anni del XX. Se infatti il peso relativo dell'agricoltura diminuiva (cfr. tab.1), soprattutto nelle aree della comunità più vivaci dal punto di vista manifatturiero e industriale come quelle nordoccidentali (Vaiano, La Briglia, Figline), in termini assoluti il numero dei contadini continuò ad aumentare per tutta la seconda metà dell'Ottocento e in modo più consistente negli ultimi due decenni del secolo, quando si intensificò un generale processo di attivazione dell'intera economia agraria della zona (messa a coltura di nuove terre, suddivisione dei vecchi poderi e apertura di nuove unità, intensificazione delle coltivazioni etc...)<sup>15</sup>. La forza della mezzadria pratese, come di quella toscana in generale, consisteva nell'essere basata su coltivazioni di tipo promiscuo, in particolare di piante erbacee (cereali) e arbustive (alberi da frutto), e sul largo predominio dell'autoconsumo podereale e contadino, ma anche padronale, caratteristiche che riducevano al minimo i legami con il mercato nazionale e internazionali, le cui crisi facevano quindi risentire i loro effetti sul contesto pratese in modo molto attenuato. La crescita dell'agricoltura andò in effetti di pari passo con il rafforzamento della conduzione mezzadrile e dell'appoderamento tradizionale, mentre invece si riduceva

---

<sup>11</sup> *Ivi.* Sulle caratteristiche della manifattura della paglia si veda anche Pescarolo A. e Ravenni G.B., 1991.

<sup>12</sup> Pescarolo A., 1988, p. 77.

<sup>13</sup> Lungolnelli M., 1988, p. 29.

<sup>14</sup> Pescarolo A., 1988, p. 88.

<sup>15</sup> Pazzagli C., 1988, p. 192.

fortemente il peso economico e numerico, sia relativo che assoluto, della categoria dei lavoratori agricoli a giornata, sui quali l'attrazione esercitata dalle occupazioni manifatturiere ed industriali era decisamente più forte (vedi tab. 4.2).

**Tabella 4.2. Popolazione agraria. Raffronto tra il 1841 e il 1901.**

	<i>Coloni</i>		<i>Altri coltivatori</i>		<i>Braccianti</i>		<i>Totale</i>	
	Numero di Famiglie	Numero di individui	Numero di Famiglie	Numero di individui	Numero di Famiglie	Numero di individui	Numero di Famiglie	Numero di individui
1841	979	7.507	352	2.226	935	4.283	2.266	14.016
1901	1.373	10.956	515	3.207	650	3.043	2.538	17.206

Fonte: Pazzagli C., 1988, pp. 194 – 195.

L'economia pratese nel suo complesso, quindi, pur avendo conosciuto alcune significative trasformazioni, soprattutto nel settore manifatturiero dove il tessile, e in particolare la lavorazione della lana, era diventato la punta di diamante dello sviluppo, aveva mantenuto intatte anche sul finire del 1800 quelle caratteristiche che l'avevano contraddistinta nel panorama toscano fin dal periodo preunitario, ovvero la compresenza e la compenetrazione tra agricoltura e industria, in un intreccio che risultava evidente sia a livello territoriale, con la penetrazione sempre più larga di attività industriali in un contado in cui anche quelle agricole rimanevano floride, sia a livello familiare, essendo sempre più diffusa la presenza di persone che si dedicavano ad occupazioni manifatturiere anche in nuclei domestici prevalentemente orientati al lavoro della terra.

## **2. La pubblica istruzione negli anni dell'egemonia moderata.**

Tale periodo di sviluppo e di crescita della comunità fu ininterrottamente governato da giunte di coloritura politica moderata,<sup>16</sup> che soprattutto nell'ultimo decennio dell'800 si distinsero per una gestione amministrativa basata su alcuni limitati principi: il pareggio, se non l'avanzo, del bilancio da ottenere piuttosto con una riduzione delle spese che attraverso un aumento delle entrate, ed in ogni caso calcando più sui tributi indiretti (come il dazio di consumo) che non su quelli diretti; la difesa di alcuni valori (come la monarchia o la religione cattolica) e interessi particolari (come quelli dei

<sup>16</sup> Da prima, fino alla fine degli anni '80, nella variante progressista, e poi, per tutti l'ultimo decennio del secolo, in quella conservatrice. Tale distinzione rimaneva interna al partito liberale, erede della destra storica, e non deve essere confusa con quella, ancora esistente, tra moderati e democratici, eredi, questi ultimi, degli ideali mazziniani. Cfr. Caponi C., 1988, pp. 1333 e sgg., e Caponi C., 1970.

proprietari fondiari o della curia e del clero). Nello stesso periodo, sulla sinistra dello schieramento politico, mentre andava declinando la forza del movimento democratico, che era ancorato ad ideali sociali mazziniani e risorgimentali ormai datati, nascevano e si sviluppavano il movimento anarchico e quello socialista, rappresentanti del nascente movimento operaio<sup>17</sup>. L'azione di questi ultimi si faceva sentire più che all'interno del consiglio comunale, dove fino alla fine del 1800 rimasero poco rappresentati, nello sviluppo di un associazionismo e mutualismo operaio che, a differenza dei decenni precedenti in cui era prevalsa l'impronta moderata interclassista, cominciò dagli anni '80 a manifestare più decisamente la sua matrice democratica, radicale, repubblicana e socialista. Gli anni '80 e '90 furono per altro due decenni in cui le lotte e le rivendicazioni operaie si fecero sentire con particolare intensità, a partire dal primo grande sciopero dei tessitori pratesi del 1885, fino alle frequenti agitazioni degli anni '90 (quella degli operai del Fabbricone nel 1891, della Forti nel 1895, gli scioperi delle trecciaiole e dei cenciaioli del 1896, solo per fare alcuni esempi).

Mentre la questione sociale costituì uno dei fuochi principali della lotta politica a fine '800, l'istruzione popolare rimase, soprattutto negli anni '80, ai margini sia del dibattito politico sia della gestione amministrativa dei moderati: questi ultimi continuarono, come le giunte dei due decenni precedenti, ad amministrarla secondo l'unico principio del maggior contenimento possibile delle spese.

Il grafico 4.2 evidenzia come la spesa per l'istruzione elementare rimanesse sostanzialmente costante nel corso degli anni '80<sup>18</sup>, a fronte di un vistoso aumento della spesa totale per l'istruzione, dovuto all'incremento del contributo dato dal comune al Liceo Cicognini e all'istituzione nel 1885 della scuola professionale di tessitura e tintoria, finanziata congiuntamente dal Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio, dalla Camera di Commercio, dalla provincia e dal comune<sup>19</sup>.

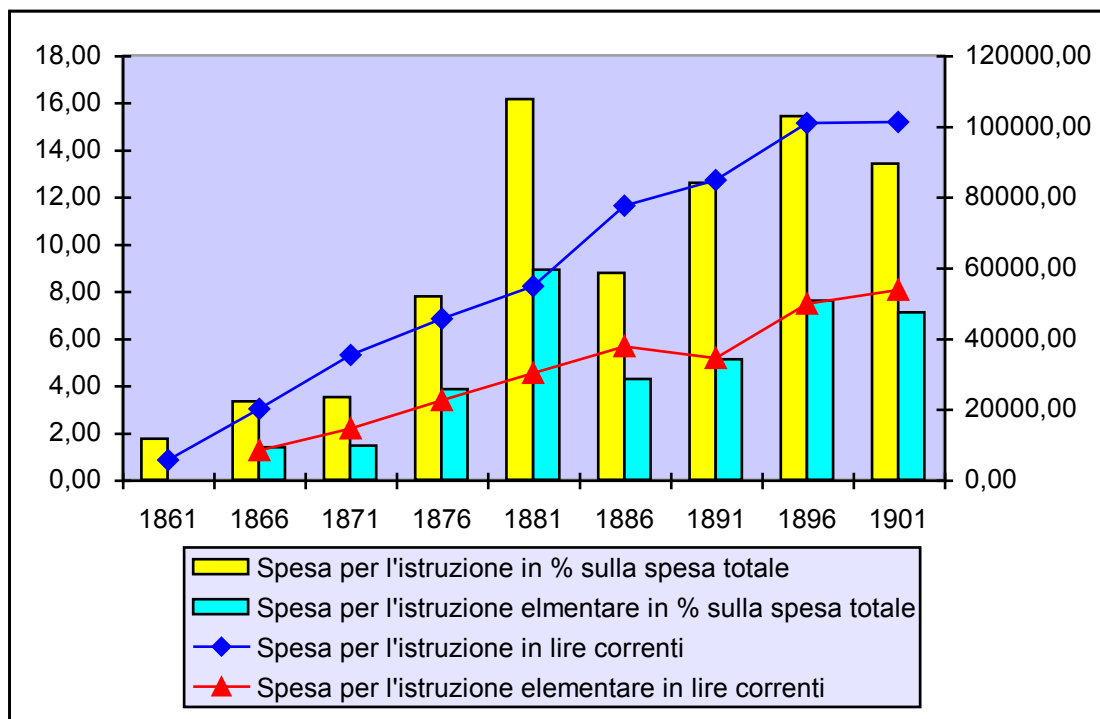
---

<sup>17</sup> Cfr. Ciuffeletti Z., 1988, pp. 1311 e sgg. e Caponi C., 1988, pp. 1340 e sgg.

<sup>18</sup> Il picco del valore percentuale della spesa per l'istruzione sulla spesa totale nel 1881 fu dovuto ad una consistente riduzione delle uscite in quello stesso anno. Nella relazione finale della giunta sul bilancio del 1881 si indicava nelle difficoltà economiche generali il motivo di un evidente contenimento delle spese: si era in tempo di crisi e anche se non era stato possibile allargare le "comodità" degli amministrati, "giova(va) star contenti di esser stati buoni massai in tempo di distretta" e di aver migliorato intanto i conti del comune, in attesa di un nuovo periodo di floridezza. ACP, *Bilanci consuntivi*, registro n° 32, 1881, Relazione finale della giunta, adunanza del 5 giugno 1882.

<sup>19</sup> ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 19, 24 giugno 1884 - 3 dicembre 1885, seduta del 9 novembre 1885.

**Grafico 4.2. Spesa per l'istruzione in lire correnti e in percentuale sulla spesa comunale totale: 1861 – 1901<sup>20</sup>.**



Fonte: SASP, *Comune*, Rendimento dei conti del 1861, registro n° 1246. ACP, Bilanci consuntivi, 1866, registro n° 2; 1871, registro n° 12; 1876, registro n° 22; 1881, registro n° 32; 1886, registro n° 42; 1891, registro n° 52; 1896, registro n° 62; 1901, registro n° 72.

La politica scolastica comunale rimaneva cioè, anche in quel periodo, sugli stessi binari tracciati dalle giunte precedenti, ovvero continuava a privilegiare le forme di istruzione che davano lustro e prestigio alla città piuttosto che quelle di cui la necessità era più larga e immediata<sup>21</sup>. Il divario tra l'impegno comunale e i bisogni della scuola primaria risultava tanto più evidente in un periodo in cui, mentre la spesa per l'istruzione elementare rimaneva stazionaria (e stazionari rimanevano il numero degli insegnanti, delle scuole e delle aule scolastiche) le iscrizioni avevano invece preso a crescere ad un ritmo sostenuto, come evidenzia la tabella 4.3.

<sup>20</sup> La serie della spesa per l'istruzione è presentata in lire correnti, vista la contenuta crescita dei prezzi nella seconda metà dell'800. Gli indici impliciti dei prezzi del prodotto interno lordo per la Pubblica Amministrazione (1938 = 100), calcolati da Paolo Ercolani (in Fuà G., 1975), sono infatti pari a 15,6 nel 1861 e 19,3 nel 1901 (per l'intera serie si veda lo stesso Ercolani, in Fuà G., 1975, vol. III, p. 412 – 413). In ogni caso nel capitolo 5 sarà presentata una serie della spesa per l'istruzione dal 1861 al 1913 a prezzi costanti.

<sup>21</sup> La stessa scuola professionale di tessitura e tintoria, anziché costituire un esempio di un investimento nella formazione di mano d'opera qualificata da utilizzare in loco, rispondeva all'esigenza di avere nella città una scuola professionale all'altezza della fama industriale e tessile che Prato aveva ormai raggiunto a livello nazionale ed internazionale. Alla scuola, in effetti, accedevano, più che gli operai del comune, tecnici e aspiranti dirigenti da ogni parte della penisola.

**Tabella 4.3. Iscritti alle scuole comunali cittadine e rurali: 1883 – 1899.**

	1883-84		1885-86		1890-91		1894-95		1899-1900	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Città	300	64	342	82	433	125	628	208	701	415
Cafaggio	45		21		48		39		42	
Casale	47		48		48		55	52	52	36
Coiano							64	55	54	74
Figline	52	25	55	31	78	33	46	45	51	31
Galciana	28	60	41	62	62	80	72	101	68	52
Iolo	47	33	60	49	90	55	76	55	70	63
Mezzana	24		32		59		60		47	
Narnali							46	53	46	58
Pizzidimonte	37	33	50	49	39	34	56	41	47	36
S. Giorgio	38	19	39	45	52		57	42	57	59
S. Giusto	51	29	56	50	60	28	66	68	58	55
S. Lucia	33		32		35					
Schignano									32	28
Tavola	57	43	61	42	82	50	71	62	73	51
Vaiano	24	19	38	23	48	44	48	43	72	69
<i>Totale per sesso</i>	<b>783</b>	325	<b>875</b>	433	<b>1.134</b>	449	<b>1.384</b>	825	<b>1.470</b>	1.027
<i>Totale campagna</i>	744		904		1.025		1.373		1.381	
<i>Totale città</i>	364		424		558		836		1.116	
<b><i>Totale generale</i></b>	<b>1.108</b>		<b>1.328</b>		<b>1.583</b>		<b>2.209</b>		<b>2.497</b>	

Fonte: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filze n° 323, fascicolo 7, n° 324, fascicolo 4, n° 327, fascicolo 3, n° 329, fascicolo 1.

A differenza del periodo precedente, negli anni '80 il numero complessivo degli iscritti aumentò non in seguito all'istituzione di nuove scuole, ma per la crescita delle iscrizioni ai singoli istituti scolastici. E' particolarmente evidente lo sviluppo delle scuole di città e di alcuni grossi borghi della piana: Tavola, Iolo, Galciana.

Il fatto che la spesa aumentasse poi negli anni '90, insieme al numero delle scuole e dei maestri, stava a dimostrare che il maggior impegno del comune per l'istruzione primaria seguì, anziché anticipare, o ancor peggio determinare, un coinvolgimento più largo della popolazione nella scolarizzazione. Il problema che più tardi il Direttore generale dell'istruzione primaria e popolare nazionale, Camillo Corradini, avrebbe individuato come la contraddizione più grave nell'organizzazione della scuola elementare pubblica, ovvero il fatto che ai comuni era attribuito un potere di vigilanza su obblighi individuali il cui rispetto si sarebbe risolto in un maggior onere finanziario a loro carico, si era verificato in modo evidente anche nel caso del comune di Prato. Quest'ultimo invece che fungere da ente di produzione, amministrazione e gestione dell'istruzione primaria e di controllo del rispetto delle regole da parte dei cittadini, era

il soggetto della resistenza più forte opposta all'applicazione dell'obbligo scolastico, per l'aggravio alle finanze comunali che questo comportava. Tanto è vero che il comune di Prato, come si è già osservato, giunse all'introduzione dell'obbligo solo nel 1887, con dieci anni di ritardo rispetto all'emanazione della Coppino e tra gli ultimi rispetto agli altri comuni della penisola, dopo che le autorità centrali erano intervenute più volte per sollecitare l'adeguamento del comune agli *standard* previsti dalla legge del 1877 e in particolare per verificare che il numero degli insegnanti corrispondesse a quello previsto dalla normativa sull'obbligo. Il comune aveva anche fornito diverse volte cifre sbagliate o contraddittorie pur di ritardare il più possibile la proclamazione dell'obbligatorietà dell'istruzione elementare<sup>22</sup>. Ciò nonostante quest'ultima venne infine introdotta con una dichiarazione del consiglio provinciale scolastico del 6 agosto 1887<sup>23</sup>, recepita da consiglio comunale nella seduta del 1° ottobre 1887<sup>24</sup>, essendo stato ormai raggiunto il numero di 30 insegnanti su una popolazione di 44.892 abitanti<sup>25</sup> (un insegnante su poco meno di 1500 abitanti).

All'inizio degli anni '80 la direzione delle scuole fu assunta da una intellettuale di tendenze moderate, Giulio Giani<sup>26</sup>, che la mantenne per tutto il ventennio successivo,

---

<sup>22</sup> Nel 1884, per esempio, il prefetto chiedeva al sindaco, su indicazione del ministro, come mai il comune di Prato non avesse ancora proclamato l'obbligo e quante scuole mancassero a quello scopo (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Carteggio ufficiale: Ministeri e Uffici dello Stato, filza n° 348, fascicolo 4, Lettera del prefetto al sindaco dell'8 settembre 1884). Il sindaco rispondeva in quell'occasione che mancava una sola scuola (*ivi*, lettera del sindaco al prefetto del 13 settembre 1884). In effetti dai moduli inviati periodicamente dal Consiglio Provinciale per raccogliere notizie sulle scuole pratesi, risulta che nella prima parte degli anni '80 il comune di Prato era vicino al numero di maestri necessari all'introduzione dell'obbligo, mancandogliene 1 o 2 (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filze n° 323, 324, 325). In realtà le notizie che il comune inviava erano talvolta imprecise o contraddittorie, proprio per ritardare il più possibile l'introduzione dell'obbligo. Per esempio le statistiche del 1883-84 meritavano il richiamo diretto del Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio, visto che in diverse tabelle dello stesso anno, risultava un numero diverso di maestri (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filza n° 323, fascicolo 7, Lettera al sindaco del ministro dell'Agricoltura Industria e Commercio del 30 settembre 1885). I richiami indirizzati al comune di Prato furono sottolineati anche da i regi ispettori. Diceva poco prima dell'introduzione dell'obbligo un ispettore: "La scuola che manca per la proclamazione dell'obbligo potrebbe essere mista e collocata nella frazione di Narnali o altra che meglio piacesse al comune, al quale è stato scritto e raccomandato più volte in quest'anno scolastico l'impianto della nuova scuola. Il comune ha promesso, ma ancora non ha fatto". (ACS, MPI, DSPN 1860-1896, titolo XVI, busta 299 bis, fascicolo Firenze).

<sup>23</sup> ACP, *Atti del consiglio comunale*, filza n° 74, affare n° 28, Legge sull'istruzione obbligatoria.

<sup>24</sup> ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 21, 24 marzo 1887 - 19 luglio 1888.

<sup>25</sup> Il numero degli abitanti è tratto da Corsini A.C., 1988, p. 421.

<sup>26</sup> Giani era originario di Pisa, dove era nato nel 1841. Laureatosi in lettere e filosofia fu professore di ginnasio in Piemonte, Liguria, Italia meridionale e Umbria. Approdato a Prato alla fine degli anni '70, vi rimase fino alla morte, avvenuta nel 1918.

lasciandola solo nel 1902 in polemica con una nuova giunta di colore popolare<sup>27</sup>. Benché la posizione politica del Giani fosse vicina a quella delle amministrazioni moderate dell'ultimo ventennio del 1800, il suo interesse per le sorti della scuola elementare fu senza dubbio più vivo rispetto a quello riservato dalle giunte e dai consigli comunali di fine secolo. Giani fu un direttore estremamente attento e presente; la sua costante attività di monitoraggio delle condizioni delle scuole elementari ha prodotto una ricca documentazione, fatta di relazioni, commenti, statistiche, dati, spesso raccolti direttamente sul campo, che consentono di ricostruire alcuni aspetti importanti del sistema scolastico dell'epoca. Il suo maggior merito storico deve per altro essere individuato proprio nella costante e assidua registrazione delle caratteristiche della vita scolastica, più che nella capacità o possibilità di risolverne i problemi; infatti Giani si trovava spesso a dover giocare di rimessa, a dover correre ai ripari rispetto ad una situazione che rimase fuori della norma per tutta la sua direzione e a prescindere dalla sua volontà, essendo l'evasione dell'obbligo, il sovraffollamento delle aule, l'iscrizione tardiva tutti fenomeni che continuarono ad essere largamente diffusi per l'intero XIX secolo ed oltre.

### **3. L'età dell'ingresso a scuola.**

L'ingresso tardivo a scuola e l'elevata età degli alunni costituivano, in effetti, una delle violazioni più ricorrenti e diffuse rispetto alle norme previste dai regolamenti. La legge Coppino prevedeva che l'obbligo scolastico valesse per i bambini e le bambine di età compresa tra i 6 e i 9 anni (10 anni nel caso che non fosse stato superato entro i 9 l'esame di proscioglimento, art. 2). Tuttavia le classi delle scuole pratesi erano frequentate in larga parte da bambini di oltre 10 anni (si veda il grafico 4.3), che non affollavano solo i corsi superiori (la IV e la V elementare), ma anche quelli inferiori (la I, la II e la III)<sup>28</sup>. Il dato era ancora più evidente se si considerano specificamente le scuole rurali, ovvero le scuole uniche pluriclassi in cui i corsi arrivavano solo fino alla terza elementare.

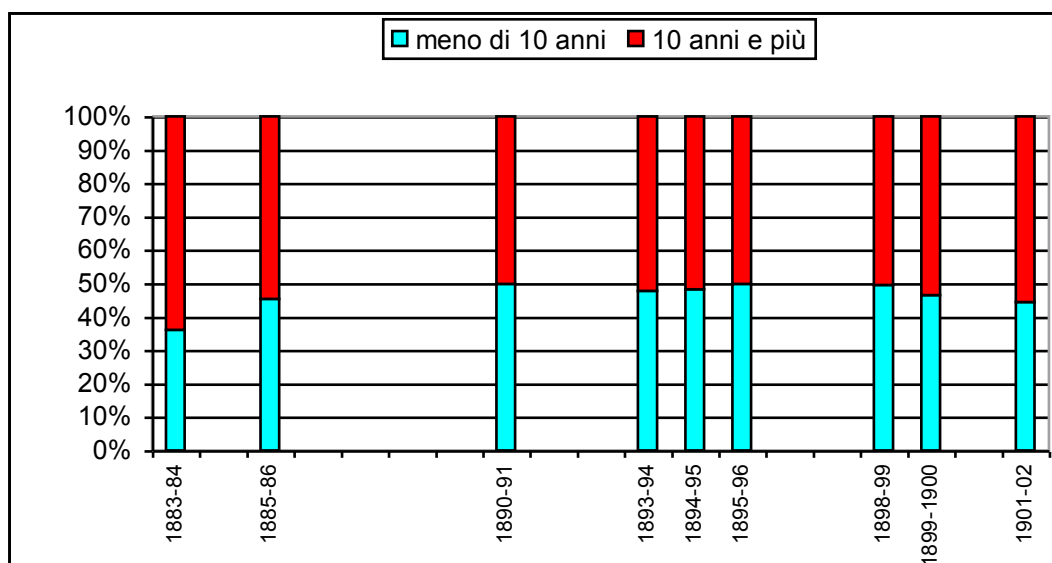
---

<sup>27</sup> Turi G., 1988, p. 1178.

<sup>28</sup> Fino al 1888 il corso inferiore era costituito dalle classi I preparatoria, I inferiore, I superiore e II. Dal 1888 la I preparatoria e la I inferiore furono unificate in una singola classe, la I superiore divenne la II classe, la II, la III e la IV divennero la rispettivamente la III, la IV e la V (regolamento del 16 febbraio 1888). Così il corso inferiore (che rimaneva quello obbligatorio) precedentemente limitato alla seconda elementare divenne "apparentemente" esteso alla terza.



**Grafico 4.3. Classificazione per età degli iscritti alle scuole elementari (%): 1883/84 – 1901/02.**



Fonte: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filze n°, 323, fascicolo 7, n° 324, fasc. 4, n° 326, fasc. 3, n° 327, fasc. 3, n° 328, fasc. 3, n° 329, fasc. 1.

Come si osserva dalla tabella 4.4, circa la metà dei maschi e oltre la metà delle femmine che frequentavano tali classi avevano più di 10 dieci anni<sup>29</sup>.

Una prima spiegazione di questo comportamento potrebbe consistere nell’alta percentuale di non promossi da una classe all’altra e quindi nel prolungamento degli anni dell’iter scolastico. Tale ipotesi avrebbe un senso se si potesse ragionevolmente stabilire che lo scopo della frequenza scolastica fosse il conseguimento del

<sup>29</sup> Si osserverà da una tabella più dettagliata relativa al 1911 che si continuava comunemente ad andare alla scuola elementare fino ai 13 – 14 anni. Non mancavano neanche casi di ragazzi di 18 anni. Il fenomeno della presenza a scuola di ragazzi non obbligati dalla legge era assai diffuso. Ma si trattava per il caso di Prato di percentuali significativamente più elevate rispetto al circondario Pistoiese, dove la percentuale di alunni con età superiore ai 9 anni si aggirava intorno al 30 % secondo la relazione di un ispettore nel 1888 (ACS, MPI, DSPN 1860-1896, titolo XVI, 1888, busta 299 bis), e a quello fiorentino. Per quest’ultimo sono disponibili dati relativi al 1889 in alcuni comuni. La percentuale di iscritti non obbligati era del 18,71% a Pontassieve, del 38,4 % a Palazzuolo, del 32,59 % a Campi, del 19,7 % a S. Godenzo, del 27,05 % a Dicomano, del 37,2 % a Reggello, del 52,13 % a Brozzi (ACS, MPI, DSPN 1860-1896, titolo XVI, busta 299 bis, Relazione sulle scuole del circondario fiorentino, allegato, appunti dell’ispettore Nugoli). In un’analisi svolta dal MAIC risulta, poi, che nell’anno scolastico 1881/82, in Toscana nel mese di marzo, coloro che frequentavano le classi elementari pubbliche diurne erano così distribuiti:

- il 58% dai 6 ai 9 anni
- il 28% di 10 e 11 anni
- il 14% dai 12 anni in poi

(MAIC, *Statistica dell’istruzione elementare per l’anno scolastico 1881-82*, Roma, Tipografia della Camera dei deputati, 1885).

proscioglimento dall'obbligo o della licenza elementare. In realtà il numero esiguo di coloro che riuscivano ad arrivare a superare l'esame finale dimostra che molto raramente il percorso scolastico era coronato dal proscioglimento e tanto meno dal conseguimento della licenza<sup>30</sup>. D'altronde, la difficoltà con cui gli alunni riuscivano ad imparare anche solo i primissimi rudimenti dell'alfabeto, limitava fortemente la possibilità di allargare le proprie conoscenze alle nozioni di storia, geografia, analisi grammaticale e alle altre materie che i programmi prevedevano per l'esame di terza<sup>31</sup>.

La permanenza a scuola, pertanto, non era legata alla realizzazione di un iter scolastico ordinato, caratterizzato dalla promozione in classi successive e coronato dal superamento dell'esame finale, quanto piuttosto dal tentativo di acquisire un sia pur limitato bagaglio di abilità strumentali, come saper scrivere qualcosa in più che la sola firma o saper contare e fare qualche calcolo<sup>32</sup>. Tale permanenza si protraeva

---

<sup>30</sup> Nel 1888 soltanto 13 bambini e 15 bambine riuscirono a superare l'esame di proscioglimento nelle scuole urbane; e soltanto 13 bambini e 5 bambine superarono quello di licenza elementare (ACP, *Atti della giunta municipale*, filza n° 71, affare 24, Relazione di Giani sugli esami finali alle scuole comunali del 21 Agosto 1888). Per quello stesso anno manca invece il dato relativo alle scuole rurali, poiché nella relazione di Giani il numero dei promossi nel contado non è distinto per classi di appartenenza.

<sup>31</sup> In una delle rare testimonianze sullo svolgimento delle lezioni e sui contenuti dell'insegnamento relativa alla scuola di Schignano sussidiata dal comune, nel 1884, il direttore delle scuole Giani così riferiva: "Esaminai con diligenza ciascuno dei 13 alunni. Quattro scrivono discretamente sotto dettatura, altri tre scrivono pure sotto dettato, ma con minore sicurezza. Degli altri sei, quattro scrivono facili parole, due asteggiano e fanno le lettere staccate. Questi ultimi sei sono stati esercitati, e tuttora lo sono, a scrivere il proprio cognome e nome e cinque già lo scrivono da sé; uno ha tuttavia bisogno di andare sopra a quello fatto col lapis dal Maestro. Quanto alla lettura, trovai che due leggono correntemente, tre sufficientemente, ma con lentezza soverchia, che presto perderanno viepiù esercitandosi. Degli altri, tutti sillabanti, uno solo sillaba con una certa sicurezza, due sillabano mediocrementemente, il resto è composto di principianti, dei quali il più avanti è alla sesta lezioncina di sillabario. Relativamente al conteggio trovai, dietro un minuto esperimento verbale di scritto sulla lavagna, che uno sa la somma, la sottrazione e la moltiplicazione e comincia ad apprendere la divisione; uno sa le prime tre operazioni, due la somma e la sottrazione, uno l'addizione e comincia ad imparare la sottrazione. Gli altri scrivono le cifre staccate con franchezza, conoscono la formazione dei periodi numerici, ma non leggono che il primo periodo, ossia i numeri di tre cifre e soltanto cinque lo leggono quasi speditamente". Quanto alle bambine aggiungeva: "Le alunne erano 19, compresa una non comparsa mai a scuola nel mese di aprile. I risultati dell'esame da me fattone furono i seguenti: scrivono sotto dettato benino 5, tre delle quali sono adulte, leggono benino 6, sommano discretamente 5, due sanno la somma e la sottrazione, una cominciò testè la moltiplicazione. Le altre fanno in iscritto facili parole salvo due che asteggiano soltanto: di esse leggono con speditezza, ma peggio delle 6 succitate, quattro, il rimanente è alle prime lezioncine di sillabario. Tolte le 8 sunnotate, le altre riguardo ad esercizi aritmetici sono assolutamente a' primordi; poche soltanto scrivono e leggono numeri di tre cifre" (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 213, fascicolo 1, lettera di Giani al sindaco dell'11 maggio 1884). Altre testimonianze confermano il numero limitatissimo di nozioni che si insegnavano nelle scuole rurali, anche per il fatto che si trattava di scuole uniche dove l'insegnante seguiva contemporaneamente gli alunni di tre diverse classi. L'ispettore del circondario di Pistoia aveva rilevato che nelle scuole rurali l'insegnamento si limitava ai rudimenti della lettura, della scrittura e del far di conto, quest'ultimo strettamente legato ad esercizi pratici e concreti. Il componimento italiano, la storia e la geografia erano di fatto materie che si insegnavano solo nelle classi urbane superiori (ACS, MPI, DSPN, 1860-1896, titolo XVI, busta 299 bis, 1988, fascicolo Firenze).

<sup>32</sup> Cfr. Ragazzini D., 1997.

probabilmente per un numero variabile tra 1 e 3 anni<sup>33</sup>, e non riesce da sola a spiegare la presenza a scuola di ragazzi con età compresa tra i 10 e i 14 anni.

**Tabella 4.4. Classificazione per età degli iscritti alle scuole rurali (%): 1883/84 – 1901/02.**

	Maschi			Femmine		
	al di sotto di sei anni (%)	dai 6 ai 9 anni (%)	di 10 anni e più (%)	al di sotto di sei anni (%)	dai 6 ai 9 anni (%)	di 10 anni e più (%)
1883-84	0,21	44,72	55,10	1,15	33,33	65,52
1885-86	3,94	41,14	54,92	3,77	26,95	69,27
1890-91	1,14	50,36	48,50	0,31	40,43	59,26
1893-94	1,86	48,94	49,20	1,45	39,35	59,19
1894-95	2,12	51,19	46,69	1,13	40,52	58,35
1895-96	2,43	53,90	43,68	1,19	38,91	59,90
1898-99	0,88	50,15	48,97	0,77	43,65	55,57
1899-1900	0,00	52,67	47,33	0,00	36,11	63,89
1901-02	0,32	47,96	51,72	0,00	35,86	64,14

Fonte: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filze n°, 323, fascicolo 7, n° 324, fasc. 4, n° 326, fasc. 3, n° 327, fasc. 3, n° 328, fasc. 3, n° 329, fasc. 1.

In effetti lo stesso direttore delle scuole Giani aveva potuto constatare che la presenza nelle scuole elementari di ragazzi adolescenti, non derivava tanto dalla permanenza a scuola per 6 o 7 anni, quanto piuttosto da un ingresso a scuola fortemente ritardato<sup>34</sup>. In una delle indagini che aveva svolto per stabilire quanti dei bambini obbligati (ossia di età compresa tra i 6 e i 9 anni) fossero effettivamente iscritti a scuola, aveva scoperto che si trattava di un numero esiguo. I risultati di tale indagine si possono osservare nella tabella 4.5.

<sup>33</sup> Cfr. De Fort E., 1995. p. 202.

<sup>34</sup> Lo stesso fenomeno è stato verificato in altri casi storici di scolarizzazione ancora non completa. Negli Stati Uniti alla metà del XIX, per esempio, Soltow L. e Stevens E. (1977) hanno trovato che, secondo i dati del censimento del 1860, la scolarità aumentava con l'età raggiungendo il massimo grado intorno agli 11-12 anni di età. La stessa cosa è stata verificata anche per la Spagna nella seconda metà dell'800 da Eugenia Nuñez (1992), secondo la quale nel 1860 la percentuale di bambini con più di 10 anni nelle scuole primarie era del 30%, percentuale che andò aumentando tra il 1860 e il 1880 (p. 232).

**Tabella 4.5. Obbligati e iscritti di età compresa tra i 6 e i 9 anni: anno scolastico 1887-88<sup>35</sup>.**

	Maschi		Femmine	
	Obbligati	Iscritti	Obbligate	Iscritte
Città	340	125	317	32
Grignano	31	21	38	0
Soccorso	61		68	0
Coiano	55		44	0
Pietà	7		18	0
Chiesanuova	37		33	0
Cafaggio	36	14	37	0
Casale	23	10	26	1
Figline	33	23	29	9
Galciana	70	16	73	8
Iolo	83	29	82	12
Mezzana	33	16	34	0
Pizzidimonte	26	19	22	7
S. Giorgio	52	16	37	2
S. Giusto	55	19	47	2
S. Lucia	20	14	18	0
Tavola	58	25	61	14
Vaiano	37	22	33	5
Narnali	33	1	34	1
Tobbiana	18	4	18	1
Gonfienti	16	11	15	1
Pupigliano	13	0	5	0
Sofignano	30	0	30	0
S. Ippolito	16	0	21	0
Filettole	40	0	30	0
Paperino	16	0	20	0
Vergaio	16	0	15	0
Castelnuovo	16	0	11	0
TOTALE	1271	385	1216	95

Fonte: ACP, Atti della Giunta Municipale, filza n° 73, affare 24, Elenco degli alunni dei due sessi obbligati alla scuola per l'anno scolastico 1887-88.

La ragione di questo fenomeno potrebbe consistere nelle lunghe distanze che talvolta i ragazzi, specie quelli che non abitavano dentro i borghi, dovevano percorrere per andare a scuola: i bambini più piccoli, di 6 – 7 anni, che abitavano in casolari sparsi della campagna, risultavano infatti fortemente svantaggiati nell'accedere alla scuola, dovendo percorrere da soli a piedi tragitti di alcuni chilometri<sup>36</sup>. In realtà se la distanza

<sup>35</sup> ACP, *Atti della Giunta Municipale*, filza n° 73, affare 24. Dove il numero di iscritti di età compresa tra i 6 e i 9 anni era pari a zero, normalmente non esisteva ancora una scuola comunale.

<sup>36</sup> E' la spiegazione che da la Nuñez (1992, p. 232) per il caso spagnolo. D'altronde l'impossibilità di mandare i figli piccoli ad una scuola troppo distante era una delle ragioni che inducevano le popolazioni di borghi diversi a sottoscrivere petizioni rivolte al sindaco per l'istituzione di una scuola nel loro stesso paese. Così si esprimevano, per esempio gli abitanti di Mezzana nel 1875:

delle abitazioni dalla scuola, insieme alla cattiva qualità delle strade, è un ragione valida per spiegare l'assenza in classe dei bambini più piccoli, non risulta però motivo sufficiente a dare ragione della presenza di adolescenti dai 10 anni in su, i quali dovevano avere qualche motivo migliore rispetto a quello di essere abbastanza forti dal punto di vista fisico, per percorrere diversi chilometri al giorno ed andare a scuola senza essere obbligati a farlo.

Una seconda ipotesi implica una considerazione di carattere generale. Si può supporre che mentre non era ancora diffusa la mentalità che legava l'immagine del bambino a quella dello scolaro e che faceva della prima infanzia il luogo privilegiato dell'istruzione, si cominciava invece ad andare a scuola quando si faceva più ravvicinato l'ingresso stabile nel mondo del lavoro<sup>37</sup>. In altri termini non si era ancora

---

“I sottoscritti abitanti nel popolo di S. Pietro a Mezzana Comune di Prato all'intento che venga istituita nel loro villaggio una scuola elementare comunale maschile, espongono alle S.S.L.L. Ill.me quanto appresso:

La distanza che passa dal loro popolo alle scuole limitrofe di S. Giorgio a Colonica e della Querce **li pone nella impossibilità di far frequentare ai loro figli quelle scuole, perché per la prima non vi sono vie praticabili, né facilmente accessibili a giovanetti di tenera età, in special modo nella stagione invernale**, e per la seconda il fiume Bisenzio taglia loro ogni comunicazione diretta, ed offre pericoli che i fanciulli non potrebbero certo superare.

Oltre a questo i lavori dei campi ai quali è addetta la massima parte delle famiglie e un numero non indifferente di quelle delle quali i figlioli esercitano un'arte o mestiere nella città, tolgono loro il beneficio di poter usufruire con profitto della istruzione che viene compartita nella scuola viciniora di S. Giorgio a Colonica, perché impossibilitati a frequentarla nelle ore diurne, nelle quali devono attendere a procurarsi il vitto, e costretti ad abbandonarla nelle ore serali, quando le stagioni sono più crude.

**Rimarrebbero, è vero, molti altri fanciulli inabili alla fatica e al lavoro per la loro età: ma come si può mai per questi esigere che percorrano soli un lungo tratto di via in luoghi ... e quindi impraticabili? I rischi ai quali quei bambini andrebbero soggetti sarebbero immensi;** e le famiglie che non possono disporre di una persona, che tutto il giorno resti occupata nel condurre i figli alla scuola e da questa alle loro case, preferiscono piuttosto lasciarli crescere ignoranti, con loro sommo rincrescimento, perché non provvedute d'una scuola, che il numero dei fanciulli e della popolazione maggiore di qualche altro paese in cui esiste, rendono indispensabile.

E quand'anche volessero i sottoscritti provvedere a questa poco lodevole mancanza coll'istituire una scuola privata, sarebbe necessaria condizione provvedere al maestro di un conveniente onorario mensile, cosa questa che il massimo numero delle famiglie non possono fare, perché povere, e appena forniti dei necessari mezzi di alimento.

Perciò, da quanto i sottoscritti hanno avuto l'onore di esporre alle S.S.L.L. Ill.me chiaro apparisce (*sic*) essere la fondazione di una scuola elementare nel loro paese, la quale oltre a rendere proficui frutti, mentre oltre 70 fanciulli potrebbero frequentarla senza tener conto degli adulti, tornerebbe eziandio a decoro del villaggio e a coloro che furono gli iniziatori, gloria questa che verrebbe a ricadere tutta su codesta illustre Rappresentanza Municipale, la quale col deliberare favorevolmente sulla avanzata istanza, renderebbe paghi e contenti i voti di una parte dei loro amministrati ed accrescerebbe altresì il decoro del comune col prosperare e diffondere la pubblica istruzione che è il fondamento della morale e della moderna civiltà” [il neretto è una mia aggiunta]. Seguivano 40 firme (ACP, Atti del consiglio comunale, filza n° 28, affare 30, Petizione degli abitanti di Mezzana al sindaco per avere la scuola, 30 settembre 1875).

<sup>37</sup> Alcuni hanno sottolineato come tra i 6 e i 10 anni i bambini nel mondo rurale fossero destinati ad una serie di lavori per lo più occasionali, mentre l'ingresso nel lavoro adulto si realizzava ad un'età compresa tra gli undici e i quattordici anni. Cfr. De Fort E., 1995, p. 158 e Cunningham H., 1990.

compiutamente realizzata quella rivoluzione culturale e pedagogica, che secondo alcuni avrebbe caratterizzato la trasformazione della concezione dell'infanzia nel passaggio dall'Ancien Régime all'epoca moderna<sup>38</sup>. La tradizionale visione, che considerava la prima fase dell'esistenza uno stato precario e transitorio, da cui era necessario uscire al più presto per raggiungere la maturità<sup>39</sup>, non aveva ancora completamente lasciato spazio alla presa di coscienza del bambino come oggetto di un investimento privilegiato, materiale e affettivo insieme. Si era, ancora alla fine dell'800, in una fase di transizione da una visione all'altra, di modo che se l'istruzione non era più prerogativa quasi esclusiva dei maschi adulti (o dei capofamiglia), come avveniva nella prima metà dell'800, essa non era ancora però universalmente considerata come un investimento necessario per il futuro dei bambini, quanto piuttosto un insieme di tecniche e abilità strumentali di cui era auspicabile che i ragazzi entrassero in possesso quando si affacciavano nell'universo del lavoro adulto, ovvero verso gli undici - quattordici anni di età<sup>40</sup>.

Tutto ciò dava luogo a delle situazioni per alcuni aspetti paradossali, che il Giani non mancò di rilevare nelle sue relazioni. Se per un verso infatti le scuole riuscivano a catturare un numero esiguo di coloro che avrebbero dovuto frequentarle, per l'altro non erano rari i casi di sovraffollamento delle aule, determinato dall'affluenza di ragazzi di età superiore ai 9 anni. Il fenomeno era decisamente più diffuso in città, dove il comune era dovuto ricorrere a provvedimenti urgenti e in alcuni casi irregolari, come si vedrà più avanti, per fare fronte all'eccessivo numero degli studenti rispetto alla capienza delle aule, ma non era estraneo nemmeno alle scuole rurali, il che creava non pochi problemi di organizzazione. Notava infatti il Giani:

“Anco nelle scuole che sono riboccanti di popolazione, come la femminile di Galciana, pochissimi obbligati sono iscritti. Infatti a Galciana, ove la scuola feriale contava teste (*sic*) 56 alunne, non erano che 8 delle 73 obbligate. Per tale scuola anzi si presenterà - e non in essa soltanto - un caso che merita previa

---

<sup>38</sup> Cfr. Roggero M., 1999, p. 113 e per una trattazione generale Ariès P., 1960.

<sup>39</sup> “Nel mondo contadino le età della giovinezza erano poco articolate: ad una breve infanzia, l'età dell'incapacità di lavorare, seguiva una lunga adolescenza che terminava alle soglie dell'età adulta, con l'assunzione di precise responsabilità nell'ambito della divisione del lavoro interna della famiglia mezzadrile. [...] Occorre aspettare che il bambino, crescendo, metta salde radici nel mondo e divenga capace di essere soggetto di un relazione, uscendo dal limbo di una condizione intermedia tra essere e non essere. In questo senso il mondo contadino toscano condivideva una visione dell'infanzia comune al mondo pre-industriale, caratterizzato da un'elevata mortalità infantile, e condivideva pure le forme dei processi di integrazione propri del mondo non alfabetizzato, fondati sull'esempio e sull'imitazione”. Contini, G. e Ravenni G.B., 1987, p. 149.

<sup>40</sup> De Fort E., 1995, p. 158 ; Maynes M.J., 1985, p. 115 ; Desert G., 1980, p. 163.

considerazione, attuando la legge sull'obbligo. La scuola che contiene a stento le alunne attuali, come conterrà le molte più che per avventura chiedano la iscrizione? E posto che si potesse riparare a tale sconcio, come si riparerebbe all'altro di una maestra con un numero, molto superiore al legale, di alunne? Si fa male scuola a un 50 alunne appartenenti alle diverse sezioni di una scuola unica, come potrebbe farsi lezione seria e efficace a un terzo o a una buona metà di più?"<sup>41</sup>

I dati ora analizzati inducono a ritornare su alcuni aspetti del rapporto tra scuola e lavoro. Si è già osservato in un paragrafo precedente come scuola e lavoro non rappresentassero di fatto delle alternative radicali, giacché la effettiva libertà di frequentare la scuola in maniera sporadica e saltuaria rendeva alla fine compatibili i ritmi del lavoro, essi stessi in molti casi saltuari, con quelli dell'istruzione. D'altronde, era pur vero che il lavoro minorile, proprio a causa della frammentarietà che determinava nell'iter scolastico, costituiva oggettivamente un fattore di forte limitazione delle possibilità di apprendimento.

I dati sull'età dell'ingresso a scuola, che evidenziano come chi non si fosse iscritto nell'età prevista dalla legge tendeva a farlo alla soglia dell'ingresso nel mondo del lavoro adulto, contribuiscono a rendere il quadro più complesso. Essi da un lato costituiscono una riprova del fatto che il lavoro minorile non agiva sulla scolarizzazione in termini di una competizione puramente esclusiva. Dall'altro aprono una serie di interrogativi sulle motivazioni che spingevano numerosi ragazzi e ragazze ad istruirsi proprio nel momento in cui il lavoro cominciava ad esercitare una competizione più seria rispetto alle attività didattiche e di studio, se non altro in termini di tempo disponibile. Interrogativi a cui, per altro, non è facile trovare risposta adeguata, dato che non si può condurre l'analisi sulla base di testimonianze dirette, fatta eccezione per le petizioni inviate dagli abitanti di diversi paesi al comune, che sono però normalmente molto generiche sulle motivazioni che inducevano a richiedere una scuola, e su cui, comunque, ritornerò più avanti.

Si trattava, evidentemente, del riconoscimento sempre più diffuso della crescente utilità di alcune semplici abilità strumentali, come leggere e scrivere, far di conto, in un mondo sempre più permeato dalla cultura scritta: nei rapporti con la burocrazia, per esempio, o con il datore di lavoro, o con i clienti, o anche nella politica, come la legge

---

<sup>41</sup> ACP, *Atti della Giunta Municipale*, filza n° 73, affare 28, Relazione di Giani al sindaco del 21 agosto 1888.

elettorale del 1882 aveva reso evidente. E proprio perché l'istruzione non era ancora considerata come elemento essenziale della formazione generale dell'individuo, a partire dalla sua infanzia, ma come un insieme specifico di capacità tecniche più o meno limitate, se ne avvertiva l'utilità nel momento in cui tali capacità potevano essere direttamente spendibili, cioè quando l'individuo, entrando stabilmente nel mondo del lavoro, cominciava a rendersi autonomo rispetto alla famiglia e a stabilire contatti più frequenti con il mondo ad essa esterno.

La particolare rilevanza della presenza a scuola di bambini con più di dieci anni nel caso pratese, dove il lavoro minorile aveva una diffusione larghissima, induce a ritenere che se da un lato il lavoro, come si è già più volte sottolineato, agiva negativamente sulla frequenza scolastica regolare, dall'altro poteva in una certa misura influire positivamente proprio sui livelli di scolarizzazione, ovvero sulla possibilità che gli individui entrassero in un contatto anche irregolare e frammentario con la scuola e con l'alfabeto. D'altronde, proprio la tradizionale "operosità" e "industriosità", la dedizione quasi esclusiva ai traffici, al commercio, al lavoro e al guadagno<sup>42</sup>, infine il pragmatismo della popolazione pratese, fanno ritenere che la presenza a scuola di adolescenti lavoratori, che non erano in alcun modo obbligati ad andarci, fosse il segno di una crescente percezione dell'utilità strumentale del saper leggere e scrivere.

#### **4. La mancanza di un obbligo effettivo.**

Le considerazioni ora svolte ci hanno condotto ad uno dei temi centrali di questo capitolo e della tesi: la domanda popolare di istruzione, ed i suoi motivi, come fattore di crescita del sistema scolastico pratese.

Molte delle caratteristiche del funzionamento e dell'organizzazione delle scuole rurali che abbiamo fin qui analizzato, consentono di evidenziare la presenza di una richiesta di istruzione da parte della popolazione rurale. In primo luogo si è sottolineata la buona accoglienza delle scuole comunali al momento della loro prima istituzione in seguito alla riforma scolastica pratese e le numerose iniziative scolastiche private che colmavano i molti vuoti lasciati dal comune. Si è anche osservato come i contenuti e fini della domanda popolare raramente coincidessero con gli obiettivi proposti dall'alto (il desiderio di acquisire un numero limitato di abilità strumentali era uno scopo ben più

---

<sup>42</sup> Cfr. Turi, 1988, p. 1136 e sgg.



limitato rispetto all'obiettivo della classe dirigente italiana di fare della scuola uno strumento di formazione del buon suddito) e come gli stessi modi in cui tale domanda si esprimeva (frequenza saltuaria, iscrizioni tardive) riuscissero alla fine a piegare le regole della scuola istituzionalizzata ai ritmi di vita della popolazione. Alcuni hanno, per altro, sottolineato che “anche nella frequenza irregolare si esprimeva comunque una scelta positiva d'istruzione, in mancanza di qualsiasi coattività effettiva”<sup>43</sup>. In realtà proprio quest'ultimo punto, ovvero l'assenza di obbligo effettivo, costituisce un aspetto cruciale nella valutazione della presenza e della dimensione di una domanda popolare di istruzione.

Molti comuni avevano in effetti utilizzato la gradualità prevista dalla legge Coppino<sup>44</sup> per ritardare il più possibile l'introduzione dell'obbligo, nel timore di dover aumentare il numero delle scuole, cosa che avrebbe comportato un notevole aumento delle spese. Il comune di Prato, come si è già detto, aveva introdotto l'obbligo solo nel 1887 dopo una lunga serie di richiami e di insistenze da parte delle autorità centrali.

In realtà la resistenza di molti comuni era in parte legittimata dalla debolezza e contraddittorietà della legge. Non era sfuggito all'osservazione di alcuni addetti ai lavori, che anche i comuni ben disposti verso la pubblica istruzione, si erano trovati in gravi difficoltà a causa dell'esiguo numero di insegnanti che la legge 1877 considerava sufficienti per proclamare l'obbligo. Così si esprimeva il provveditore di Firenze con il ministro della Pubblica Istruzione nel 1883, parlando della relazione dell'ispettore regio sul circondario di Pistoia:

“Aggiunge l'Ispezzore, così di passaggio, che il Sindaco di Serravalle animato dalle migliori intenzioni, alcuni anni or sono, dopo di avere proclamato l'obbligo, vide le sue scuole così traboccanti di alunni da non poterli affatto contenere e dovette perciò recedere dal suo proponimento quantunque le scuole fossero, a forma della legge, in numero proporzionato a quello degli abitanti e i locali corrispondenti alla voluta capacità. Il che prova, a mio giudizio, o che il numero minimo delle scuole prescritto dalla legge vuole essere accresciuto o bisogna escludere dalla scuola i fanciulli che hanno superato l'età di nove anni. Ma questo secondo partito nelle nostre scuole rurali avrebbe per effetto di rendere affatto inefficace l'istruzione che vi si impartisce, atteso che un bambino di nove anni in cosiffatte scuole non apprese ancora tanto di lettura e di scrittura da lasciare durevole traccia per la vita. [...] Rimane sempre l'ostacolo di cui s'è parlato: o

---

<sup>43</sup> De Fort E., 1995, p. 170.

<sup>44</sup> La Legge Coppino del 1877, come si ricorderà, prevedeva che nei comuni con più di 20.000 abitanti l'obbligo entrasse in vigore quando ci fosse stato almeno un insegnante per 1.500 abitanti (art. 9), condizione che il comune di Prato raggiunse solo nel 1887.

non tutti i ragazzi bisognosi d'istruzione andranno a scuola, o le scuole saranno insufficienti”<sup>45</sup>

Per gli stessi motivi, anche dopo che i comuni si erano messi in regola con la legge, nessuna forma di reale coercizione veniva attuata e l'obbligo rimaneva soltanto sulla carta. Ancora nel 1894, così si esprimeva il regio ispettore Leoni relativamente alla scuole elementari del circondario di Firenze:

“Volendo indicare quali cause ed ostacoli trattengono alcuni comuni dall'adempiere agli obblighi imposti dalla legge sulla istruzione, credo opportuno ripetere che la maggior parte di essi è soltanto parzialmente in regola colla legge, vale a dire fu proclamato in tutti l'obbligo dell'istruzione, vi si compila più o meno regolarmente l'elenco degli obbligati, ma poi, meno qualche eccezione, tutto si limita a questo semplice lavoro. I richiami a tutte le pratiche che la legge prescrive per i genitori tutori negligenti veramente punibili, in generale, non vengono fatti, perché le amministrazioni comunali sanno che, obbligando tutti o la maggior parte dei fanciulli compresi nell'età prescritta dalla legge a frequentare le scuole, gl'insegnanti nominati e le scuole esistenti non basterebbero all'uopo, e converrebbe aumentare, e di molto, le spese per l'istruzione”.<sup>46</sup>

## **5. Il sovraffollamento delle aule scolastiche.**

Alla luce di queste considerazioni, se la stessa frequenza saltuaria poteva essere considerata, come si è già osservato, espressione della presenza di una domanda popolare di istruzione, a maggior ragione i casi, sempre più frequenti, di sovraffollamento delle aule scolastiche erano il segno di un desiderio di istruzione che oltrepassava l'offerta pubblica.

La rilevanza cruciale della questione del sovraffollamento delle aule, su cui mi sono soffermata anche nel capitolo precedente, nella determinazione della domanda popolare di istruzione richiede di aprire una piccola parentesi metodologica su questo punto. Un'analisi sistematica del rapporto tra la dimensione dell'offerta pubblica, e specificamente degli spazi fisici destinati all'istruzione, e quella della popolazione scolastica richiederebbe di conoscere non solo il numero degli iscritti, o meglio dei frequentanti, ma anche le misure delle aule scolastiche. Le fonti non consentono purtroppo di raggiungere un tale livello di precisione. Se infatti le statistiche ufficiali e i

---

<sup>45</sup> ACS, MIP, DSPN 1860-1896, titolo XVI busta 178, fascicolo Firenze, il provveditore di Firenze al ministro della pubblica istruzione, 16 novembre 1883.

<sup>46</sup> ACS, MIP, DSPN 1860-1896, titolo XVI, 1895-96, busta 614, l'ispettore scolastico del circondario di Firenze al ministro della pubblica istruzione, 26 settembre 1894.

resoconti degli ispettori e dei direttori scolastici permettono di ricostruire un quadro più o meno preciso sul numero degli iscritti, ed in parte anche su quello dei frequentanti, lo stesso non vale per i locali scolastici, dei quali esistono al più descrizioni pittoresche o impressionistiche, mentre le indicazioni quantitative sono assolutamente eccezionali, almeno sino alla fine del XIX secolo. A partire dal 1898 qualche informazione in più è ricavabile dal fondo “ufficio tecnico” dell’archivio storico del comune di Prato; tuttavia anche in questo caso si tratta per lo più di indicazioni e misure relative a progetti di edifici scolastici, più che a rilevazioni su edifici esistenti. Anche quando si sono potute ricavare informazioni precise sulla dimensione di alcune aule, solo eccezionalmente è stato possibile confrontarle con il numero degli iscritti. Dato infatti che i locali scolastici, soprattutto nel contado, erano nella maggior parte dei casi presi in affitto dal comune e potevano cambiare di anno in anno, sarebbe stato necessario poter mettere a confronto misure dei locali e numero degli iscritti relativi allo stesso anno scolastico, cosa che ha ristretto ancora di più il campo delle rilevazioni utilizzabili. Nella valutazione dell’affollamento delle aule è stato quindi necessario affidarsi in via quasi esclusiva alle osservazioni e alle impressioni degli osservatori dell’epoca, che comunque si sono rivelate sufficientemente precise e numerose da fornire indicazioni abbastanza certe, ancorché approssimative, sulle condizioni in cui le lezioni si svolgevano.

Segnali di sovraffollamento delle aule vi erano stati, come si è visto, nella prima metà degli anni ’60. Successivamente la popolazione scolastica aveva continuato nel suo complesso ad aumentare lentamente, soprattutto grazie all’istituzione di nuove scuole o nuove classi, ma l’afflusso per ciascuna singola scuola o classe<sup>47</sup> non era cresciuto ed in alcuni casi, come si è osservato, era diminuito. Le statistiche sul numero

---

<sup>47</sup> E’ opportuno a questo punto fare qualche precisazione sulla definizione di scuola e classe. Nelle statistiche anteriori al 1883-84 per scuola s’intendeva esclusivamente l’aula scolastica, in quelle posteriori, sino al 1886, quel complesso o aggregato di classi o sezioni che costituivano un corso completo d’insegnamento elementare e si trovavano riunite nello stesso edificio; dal 1886 si tornò al significato di “aula” (De Fort E., 1995, p. 12). E’ evidente che le variazioni nei significati di “scuola” dipendevano dalla difficoltà di unificare due esperienze didatticamente e istituzionalmente diverse come le scuole uniche rurali, dove più “classi” di alunni si trovavano riunite allo stesso tempo sotto il medesimo insegnante, in una medesima aula che coincideva con la scuola, e le scuole urbane dove diverse classi di alunni avevano più o meno ciascuna il proprio insegnante e seguivano le lezioni in aule distinte tutte generalmente raggruppate nello stesso edificio scolastico. Quindi in campagna, almeno fino ai primi anni del 1900 quando anche nel contado cominciarono ad essere formate classi con distinti insegnanti, a ciascuna scuola corrispondeva una sola “unità didattica” (al massimo due, nel caso delle scuole miste dove bambini e bambine seguivano le lezioni in orari diversi) con un solo insegnante, mentre in città a ciascuna scuola corrispondevano diverse “unità didattiche” con distinti insegnanti.

degli iscritti tra la seconda metà degli anni '60 e l'inizio degli anni '80 concordano con le relazioni di deputati, ispettori, e direttori delle scuole comunali che per quello stesso periodo non parlano mai di situazioni di sovraffollamento e semmai lamentano la disaffezione della popolazione alla scuola<sup>48</sup>.

Dalla metà degli anni '80 riprese la tendenza ad una crescita più rapida delle iscrizioni scolastiche, come si è osservato nei paragrafi precedenti, e negli stessi anni le fonti segnalano nuovi casi di sovraffollamento delle aule, da prima in città e poi anche in campagna. Nel 1884 il direttore Giani suggeriva, per esempio, lo sdoppiamento della classe preparatoria urbana, frequentata da circa 120 alunni per motivi didattici e disciplinari:

“perché con un aula sola non può più nella classe preparatoria aversi un insegnamento adatto ed efficace. Infatti questa classe recluta i suoi alunni in due modi: una parte provengono ogni anno dall'Asilo, dopo un esame ed hanno l'età di circa sei anni; l'altra parte proviene dagli asili o scolette private o non è mai stata ad alcuna specie di scuola ed ha varia età (fino ad arrivare a dieci e talora 11 anni) e nessuna o quasi nessuna cultura, e debole abito della disciplina scolastica. Avviene per conseguenza nella preparatoria un amalgama dannoso per un profitto rapido e serio, per un contegno costantemente e generalmente regolare, trovandosi insieme giovanetti troppo tra loro differenti, come ho notato, di età, di educazione, di cultura”<sup>49</sup>

Anche se il provvedimento proposto dal direttore delle scuole comunali fu adottato<sup>50</sup>, qualche anno dopo la situazione non risultava migliorata, ma semmai ulteriormente aggravata. Nel 1891 Giani pregava il sindaco di voler aggiungere una nuova classe nelle scuole urbane maschili, poiché l'anno successivo sarebbe stato “veramente impossibile, senza gravissimo danno, il farne a meno. Altre classi sono già sovraccaricate di alunni e poco è il profitto quando un maestro ha da tenere 80 e 90 alunni”<sup>51</sup>. Ma ancora nel 1893 il regio ispettore scolastico scriveva al sindaco di Prato, dopo aver visitato le scuole

---

<sup>48</sup> Nella relazione agli esami finali dell'anno scolastico 1881-82, per esempio, i tre componenti della commissione esaminatrice, Lazzerini, Pelagatti e Fossi, lamentavano lo scarso numero di alunni delle scuole rurali “E' vero che ogn'anno trovasi un piccolo aumento di alunni, ma siamo sempre ben lontani da quel numero che dar potrebbero i popoli che godono del beneficio della scuola”, ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 212, fascicolo 5, Esami finale dell'anno 1881-82. Risultati e relazione.

<sup>49</sup> ACP, *Atti del consiglio comunale*, filza n° 61, affare 30, lettera di Giani al sindaco del 4 gennaio 1884. Per inciso Giani tentava di convincere il consiglio comunale dimostrando come l'istituzione di una nuova classe avrebbe comportato un aggravio fisso di sole 70 lire, dal momento che nella classe preparatoria era già presente un aiuto-maestro stipendiato che avrebbe potuto diventare il maestro della nuova classe.

<sup>50</sup> ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 19, 24 giugno 1884 - 3 dicembre 1885, seduta del 23 ottobre 1884.

<sup>51</sup> ACP, *Atti del consiglio comunale*, filza n° 87, affare 42, Lettera di Giani al sindaco del 9 aprile 1891.

urbane, dicendosi molto meravigliato del provvedimento che era stato preso per la I classe inferiore della scuola maschile, del tutto in contraddizione con il regolamento del 16 febbraio 1888. La prima classe era stata infatti divisa in due classi parallele, una di 142 e l'altra di 140 alunni, che non facevano orario regolare, bensì venivano convocate ciascuna tre volte alla settimana dallo stesso maestro, con grave danno dell'insegnamento. Diceva l'ispettore:

“Se codesti locali scolastici non trovansi nelle condizioni indicate dall'art. 102 del citato regolamento e sono mancanti della dovuta ampiezza per contenere anche più di 70 alunni per classe (art. 14) non vi è chi non veda quanto sia necessario sfolpire le classi, facendo quante parallele occorrono. Poiché se l'obbligo scolastico è sancito dalla legge, la logica vuole che in fanciulli trovino posto nelle scuole, né il Regolamento permette assottigliamenti d'orari e di lezioni”<sup>52</sup>.

Aggiungeva poi che anche la classe femminile contava più di 90 alunne, e aveva bisogno di un'aiutante per la maestra. Cinque anni dopo il provveditore scriveva al sindaco di Firenze per chiedere provvedimenti urgenti per le numerose classi femminili urbane, che stando alla relazione del Regio Ispettore, risultavano eccessivamente affollate (le due prime, la seconda, la quarta e la quinta)<sup>53</sup>.

Sul finire degli anni '80 l'aumento degli alunni aveva cominciato a causare disagi anche in alcune scuole di campagna. Nel 1888, come si è già osservato, Giani sottolineava i problemi che sarebbero derivati dall'applicazione della legge sull'obbligo scolastico dal momento che, pur essendo ancora elevatissima l'evasione, alcune scuole, come la femminile di Galciana, erano già “traboccanti di popolazione”<sup>54</sup>. Alla fine degli

---

<sup>52</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 215, fascicolo 1, Lettera del regio ispettore scolastico al sindaco del 12 ottobre 1893. L'intervento del regio ispettore seguiva d'altronde una diretta protesta dei genitori dei bambini della prima classe elementare che così si erano espressi nei confronti del comune: “Ill.mi Signori Cav. Sindaco e Componenti la Onorevole Giunta Municipale di Prato. I sottoscritti Padri di famiglia a nome anche di molti altri da cui hanno ricevuto incarico, persuasi che niuna legge scolastica può permettere né tollerare che s'impartisca l'istruzione nelle Scuole Elementari, massimo nella prima Classe, nel modo che si pratica nelle nostre Scuole a causa dell'esuberanza del numero degli alunni, e cioè per tre soli giorni la settimana, si rivolgono alle SS. VV. Ill.me affinché vengano presi quei provvedimenti che saranno creduti opportuni, perché i fanciulli che frequentano la prima Classe Elementare abbiano la lezione quotidianamente come quelli delle altre classi. Ed intanto per debito di lealtà credono doveroso di manifestare fin d'ora alle SS: VV. Ill.me la loro intenzione di rivolgersi cioè alla Regia Provveditoria degli Studi qualora riuscissero infruttuose le preghiere che alla presente domanda rivolgono a codesta onorevole Giunta. Delle SS: VV: Ill.me devotissimi....” (ACP, *Atti del Consiglio comunale*, filza n° 96, affare 61, Petizione di alcuni genitori al sindaco, 5 ottobre 1893).

<sup>53</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 217, fascicolo 1, Lettera del provveditore al sindaco del 4 gennaio 1898.

<sup>54</sup> ACP, *Atti della Giunta Municipale*, filza n° 73, affare 28, Relazione di Giani al sindaco del 21 agosto 1888.

anni '90, lo “sconcio” delle aule sovraffollate, come lo chiamava Giani<sup>55</sup>, non solo non era ancora stato risolto, ma semmai, sull’onda dell’aumento delle iscrizioni alle scuole, si andava aggravando. Il provveditore, su indicazione del regio ispettore in visita alle scuole di Prato, chiedeva che a Iolo venisse istituita una nuova scuola perché sia quella maschile che quella femminile erano incapaci di contenere tutti coloro che vi si recavano<sup>56</sup>. Nello stesso anno il direttore delle scuole descriveva nel modo seguente la situazione trovata nella scuola di Chiesanuova, istituita tre mesi prima:

“La scuola della Chiesanuova aperta all’insegnamento il 18 aprile ebbe 42 alunni. Facendo un esame il 27, trovai nella piccola e bassa stanza 39 fanciulli, de’ quali 14 ritti accanto a due pareti e 25 seduti sui 5 banchi, 5 per banco. [...] Fra un’aria asfissiante essendo i ragazzi accatastati gli uni sugli altri in quel piccolissimo spazio che ha due finestrini in alto ed esposta al sole la porta d’entrata, scrutai ciò che ciascun alunno avesse appreso nel corso dei tre mesi circa d’insegnamento”<sup>57</sup>

Anche quando le scuole comunali rimanevano deserte, come nel caso già citato della scuola femminile di S. Giorgio a Colonica, erano affollatissime le scuole private. Giani ne aveva identificato un numero molto alto, proprio a S. Giorgio:

“Molte sono le scolette private a S. Giorgio, abusive e dannose alla scuola comunale. Passandomi di quelle peggiori, ove si piglia un centesimo per ogni mezza giornata che ci si va, dirò di quelle più accreditate. Queste furono sempre quelle della moglie del maestro comunale e quelle d’una tal Rossi Rosa. Fra tutte e due queste scolette ebbero sempre più di 80 alunne, varie delle quali erano e sono di quelle iscritte alla scuola comunale, che vi si recano, finita la lezione pubblica a far treccia, sinché non lasciano del tutto la scuola del comune.

In questo anno è sorta, ed è frequentatissima una nuova scoletta, non autorizzata neppure essa, tenuta da certa sorelle Gheri, una delle quali credo sia ex- monaca”<sup>58</sup>.

D’altronde, sul finire degli anni '90, anche la scuola comunale di S. Giorgio ricominciò ad essere frequentata con più costanza, e problemi di sovraffollamento si presentarono anche lì. Nel 1896 la maestra Valeria Crocini scriveva al Direttore delle scuole per chiedere nuovi sedili:

---

<sup>55</sup> *Ivi*.

<sup>56</sup> Per esempio in ACP, *Carteggio degli affari comunali*, filza n° 217, fascicolo 1, lettera del provveditore al sindaco del 4 gennaio 1898.

<sup>57</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, filza n° 217, fascicolo 1, Rapporto di Giani al sindaco sulle scuole miste di Chiesanuova e di Schignano, 2 agosto 1898.

<sup>58</sup> ACP, *Atti della Giunta Municipale*, filza n° 72, affare 113, Relazione di Giani al sindaco sulla scuola femminile di S. Giorgio a Colonica, 3 maggio 1887.

“Quest’anno è aumentato notevolmente il numero delle alunne; sono iscritte 57 e non ho che 36 sedili. Non so come fare onde poter accomodarle, mi son fatta imprestare delle tavole e delle sedie, ma non potendo ben ordinarle né averle tutte di fronte non può essere osservata abbastanza la disciplina scolastica, e debbo anche quanto prima restituirle. Quindi se ella potesse in qualche modo farmi avere delle panche, mi farebbe cosa immensamente gradita”<sup>59</sup>.

Il fenomeno del sovraffollamento, già diffuso negli anni '90 del 1800, divenne poi la prassi nel primo decennio del '900: in città le classi sia maschili che femminili venivano sdoppiate quasi ogni anno<sup>60</sup>, mentre in campagna si dovette in alcuni casi procedere all’istituzione di nuove scuole miste (in particolare Vaiano e Galciana) dopo che i provvedimenti di sdoppiamento delle classi si erano rivelati insufficienti<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, filza n° 217, fascicolo 1, Lettera della maestra Valeria Crocini a Giani, 23 novembre 1896.

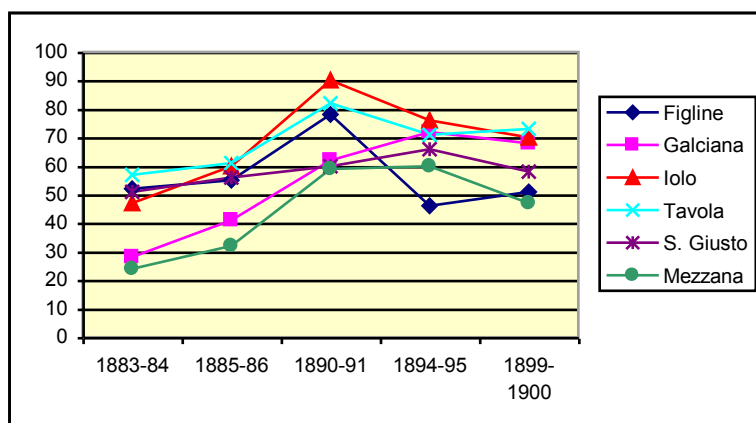
<sup>60</sup> Nel giugno del 1900 furono raddoppiate la IV e la V femminili (ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 31, maggio 1900 - giugno 1901, seduta del 21 giugno 1900); nel novembre del 1902 fu sdoppiata la seconda femminile che era arrivata a contare 132 alunne (*ivi*, registro n° 33, 5 novembre 1902 - 8 febbraio 1904, seduta del 5 novembre 1902); nel novembre 1903 furono istituite due nuove prime classi, una maschile e una femminile (*ivi*, registro n° 33, 5 novembre 1902 - 8 febbraio 1904, seduta del 3 novembre 1903); nel novembre 1904 fu istituita una terza sezione per la seconda classe maschile (*ivi*, registro n° 34, 8 febbraio 1904 - 11 gennaio 1905, seduta del 22 novembre 1904); nel giugno 1906 fu istituita una terza sezione per la IV maschile (*ivi*, registro n° 35, 11 gennaio 1905 - 31 luglio 1906, seduta del 12 giugno 1906), etc... Si ritornerà su questo punto nel prossimo capitolo.

<sup>61</sup> Al provvedimento si arrivò in entrambi casi nel 1908, dopo che negli anni precedenti le classi delle scuole maschili e femminili di entrambe le località erano state più volte sdoppiate (ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 37, 24 dicembre 1907 - 10 febbraio 1909, seduta del 22 aprile 1908).

Osservando l’andamento delle iscrizioni scolastiche, che prima è stato presentato nella tabella 4.3 e che viene riproposto per alcune località di campagna nel grafico 4.4, in nota, si può ipotizzare che proprio il sovraffollamento fosse la causa della riduzione delle iscrizioni scolastiche che si registrava in alcune scuole dove erano stati raggiunti dei livelli di partecipazione probabilmente insostenibili per le capacità dei locali scolastici. A Figline, Galciana e Iolo, dove all’inizio degli anni '90 le iscrizioni avevano raggiunto il numero di 80 – 90 alunni, negli anni successivi vi fu una sensibile riduzione della partecipazione. Si tratta chiaramente solo di un’ipotesi, tutta a verificare, cui andrebbe aggiunta quella degli eventuali effetti della congiuntura economica sulla richiesta di lavoro minorile.

Dalle pagine del quotidiano “La luce” il maestro Agostino Castagnoli descriveva sarcasticamente i disagi disciplinari e didattici di un vecchio maestro nell’insegnare ad una classe troppo numerosa, in un articolo scritto in forma di piccolo brano teatrale: nell’aula entra a sorpresa un ispettore didattico il quale fa domande sia difficili (di storia, su Garibaldi) che semplici (il capoluogo della Toscana o quanto fa 4 volte 5) a cui gli alunni non sanno rispondere e commenta: “Io constato con dispiacere, signor maestro, che i suoi alunni non sanno assolutamente nulla, e che sono anche irrequieti”. Il maestro risponde: “Perdoni, egregio Ispettore, essi invece sanno qualcosa”. L’ispettore: “Che cosa, dunque?”. Il maestro: “Essi sanno che sono SESSANTA [*in maiuscolo nel testo*] nella classe e che io son solo per mantenere la disciplina e per fare di essi 60 piccoli PICO DELLA MIRANDOLA [*in maiuscolo nel testo*]”<sup>62</sup>.

**Grafico 4.4. Iscritti maschi in alcune scuole rurali: 1883 – 1900.**



Fonte: Stessa della tabella 3.

<sup>62</sup> “Bozzetto pedagogico” di Agostino Castagnoli, in “La Luce”, 8 aprile 1894, n° 14, p. 2. Agostino Castagnoli, maestro del corso elementare superiore delle classi maschili urbane, fu anche direttore del periodico “La Luce”, che uscì a Prato tra il 1893 e il 1896. Il giornale si occupava frequentemente di istruzione (come lasciava presagire già il suo sottotitolo: “giornale indipendente, sociale, politico e educativo”), data la principale professione del suo direttore, il quale interveniva spesso in materia scolastica, con una particolare predilezione per la situazione dei maestri. Di questi ultimi si lamentava spesso l’amaro destino di essere importanti educatori civili, il cui ruolo però non era adeguatamente riconosciuto né socialmente né economicamente dalle istituzioni pubbliche. Gli insegnanti elementari vivevano per lo più una vita di sacrifici e abnegazione, per poi vivere spesso una vita stentata.



## 6. Le petizioni popolari.

La domanda popolare di istruzione, di cui il sovraffollamento delle aule scolastiche era una chiara manifestazione, si esprimeva anche in modo diretto attraverso le numerose petizioni rivolte al comune<sup>63</sup>. Nella maggior parte dei casi si trattava di domande per l'istituzione di una scuola comunale; ma talvolta le lettere degli abitanti delle scuole rurali rivelavano anche un certo interesse per la qualità e i contenuti dell'insegnamento, come per esempio nel caso degli abitanti di Vaiano, che intervennero più volte nel corso del periodo considerato da questo lavoro con richieste di vario genere al consiglio comunale. Nel 1870, dopo essere stati tra i primi ad avere una scuola comunale maschile all'inizio degli anni '60, fecero pressioni sul comune per avere anche la scuola femminile. Così si espressero, con una sottile vena di rimprovero per il divario tra gli altisonanti proclami del comune a favore dell'istruzione popolare e i risultati concreti:

“I sottoscritti residenti nel popolo di Vaiano Comune di Prato, hanno l'onore di esporre alle S.S.L.L. Ill.me: che invano fino ad ora sentirono il bisogno di stanziare nei bilanci di codesto Comune la somma necessaria ad istituire anche nel borgo da essi abitato una scuola femminile. Essendo questa popolazione di Millecentodiciannove anime, e numerandosi non meno di Centocinquantotto le femmine impubere, è cosa troppo dolorosa il vederle crescere nell'ignoranza, mentre da ogni parte si proclamano e da noi pure si sentono i benefizi dell'educazione [...]”<sup>64</sup>,

Alla fine del secolo, nel 1896, gli abitanti di Vaiano, dove era presente un “partito radicale ristretto, ma ardito e avverso al cosiddetto clericalismo<sup>65</sup>” protestavano contro il maestro della scuola maschile che insegnava troppa religione:

“I Sottoscritti fanno riverente istanza alla S.V. Illma per quanto segue:  
Ritenuto che il Signor Maestro Comunale di Vaiano s'interessa più dell'insegnamento religioso che di quello laico:

---

<sup>63</sup> Non è stato possibile operare una ricognizione completa di tutte le petizioni rivolte al comune, dal momento che sono state conservate in fondi diversi dell'Archivio Comunale: *Carteggio degli affari comunali*, *Atti della Giunta Municipale*, *Atti del Consiglio Comunale*, *Ufficio Tecnico*, etc.... Una rilevazione sistematica è stata condotta solo per il fondo *Carteggio degli affari comunali*, nel quale tutte le petizioni avrebbero dovuto trovarsi naturalmente. Il numero delle petizioni che ho rintracciato è comunque piuttosto consistente, intorno alle trenta.

<sup>64</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 14, affare 16, Petizione di alcuni abitanti di Vaiano al sindaco e ai consiglieri comunali, 26 febbraio 1870. Il desiderio degli abitanti di Vaiano venne esaudito, come si è visto, e la borgata fu tra le prime ad avere anche la scuola comunale femminile.

<sup>65</sup> Così lo definiva Giani, ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 217, fascicolo 1, Lettera di Giani al sindaco del 31 ottobre 1896.

Ritenuto che i sottoscritti, quali padri di famiglia, intendono che ai loro figli sia impartita solo l'istruzione che è accordata dalle vigenti leggi sull'insegnamento obbligatorio:

Ritenuto che il Signor Maestro (come abbiám detto) spende più il suo tempo nell'insegnamento religioso che non a quello magistrale: Fanno voti sinceri alla S.V. Ill.ma affinché cessi l'inconveniente lamentato, e procuri di ricondurre il prefato Signor Maestro alla sua vera missione, che è quella d'educare civilmente [la sottolineatura è nell'originale] i figli del popolo, secondo le norme della moderna Pedagogia”<sup>66</sup>

Dieci anni più tardi, nel 1907, si fecero ancora vivi per chiedere, con toni accorati, il ritorno della loro vecchia “cara ed amata maestra” Elettra Gabbiani, che aveva lasciato il servizio, ricordando come essa attraversasse il paese per recarsi a scuola “attornata (*sic*) da ben centosedici alunne [...] e che i genitori di esse le affidavano come a madre amorosa”<sup>67</sup>.

Infine, a pochi anni di distanza, nel 1908, anche dopo che il comune aveva istituito una nuova scuola comunale per far fronte all'aumentato numero di alunni, fecero richiesta perché venisse istituita una scuola serale per i bambini operai, poiché i genitori “specialmente in questi tempi nei quali il vivere è caro, ed una crisi di lavoro imperversa in questa vallata, per ottenere un piccolo aiuto, sono stati costretti a mandare al lavoro i propri figli, togliendoli così dalla scuola comunale giornaliera”<sup>68</sup>.

Non in tutti paesi gli abitanti erano così attivi come a Vaiano, dove la tradizione garibaldina e la partecipazione alle lotte politiche stimolavano un notevole “interventismo” anche in campo scolastico. Tuttavia, anche nelle altre borgate non mancano esempi di un vivo interessamento per l'istruzione dei figli. Esempio, a questo proposito, la competizione degli abitanti di S. Lucia e Coiano per avere la scuola. Si trattava di due borghi situati poco a nord della città, a distanza di circa 2 km l'uno dall'altro. Nel 1881 gli abitanti fecero comune richiesta affinché fosse istituita una

---

<sup>66</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 217, fascicolo 1, Lettera di alcuni abitanti di Vaiano al sindaco dell'11 luglio 1896. Giani riconosceva, per parte sua, che gli abitanti di Vaiano non avevano tutti i torti, benché un po' esagerassero, e pregava il sindaco di riprendere il maestro Fattoracci visto che non obbediva agli ordini che lo stesso Giani gli aveva impartito di limitare l'insegnamento religioso (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 217, fascicolo 1, Lettera di Giani al sindaco del 31 ottobre 1896).

<sup>67</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 221, fascicolo 1, Petizione di alcuni abitanti di Vaiano al sindaco del 16 gennaio 1907. La petizione raccolse ben 251 firme.

<sup>68</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 223, fascicolo 3, Petizione degli abitanti di Vaiano al sindaco del 20 dicembre 1908.

scuola che servisse ai due borghi<sup>69</sup>. Il comune decise di istituire una scuola nel borgo di S. Lucia, con l'idea che avrebbe dovuto servire anche gli abitanti di Coiano<sup>70</sup>. Questi ultimi, però, chiesero qualche tempo dopo che la scuola venisse trasferita a Coiano “località più centrale e perciò più comoda e conveniente e meno disastrosa a tutti coloro che la frequentano”<sup>71</sup>. Pochi anni dopo, dato che non erano stati esauditi dal comune, stilarono una nuova petizione, in cui specificavano in maniera più puntuale i motivi della richiesta<sup>72</sup> (motivi che, come si vedrà, erano piuttosto canonici in questo tipo di petizioni):

1) la scuola comunale maschile di S. Lucia era troppo lontana, soprattutto perché, essendo la maggior parte dei genitori operai, erano “impossibilitati ad esercitare accurata vigilanza sui loro figli per il lungo percorso che i medesimi debbono fare per recarsi alla scuola suddetta”.

2) Dati “gli scarsi mezzi di sussistenza della maggior parte degli abitanti di detto popolo” la scuola privata femminile che qualche anno addietro era stata aperta, era poi stata chiusa velocemente, “stanteché essa non poteva venire frequentata da un riboccante numero di alunne le cui famiglie contribuivano al mantenimento della medesima”.

3) In tal modo gli abitanti di Coiano si trovavano “nella necessità di privare i loro rispettivi (*sic*) figli di quella istruzione ed educazione che è nei loro desideri e che la civiltà e il progresso richiedono in ogni cittadino”.

4) Il numero degli abitanti di Coiano (e della frazione limitrofa di S. Martino) era andato costantemente aumentando, il che rendeva più urgente l'istituzione della scuola.

---

<sup>69</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 47, affare 21, Petizione di alcuni abitanti di Coiano e di S. Lucia al sindaco del 30 maggio 1881.

<sup>70</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 16, 15 gennaio 1881 - 25 marzo 1882, seduta del 27 settembre 1881. La scuola fu poi aperta solo nel 1883 per la difficoltà di trovare un locale adatto. In realtà alla fine il locale scelto non si dimostrò particolarmente adatto, almeno stando alle numerose proteste del maestro per il rumore delle famiglie di pigionali che abitavano al piano sopra la scuola, e che impedivano un regolare svolgimento delle lezioni (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, filza n° 213, fascicolo 1, Lettera del maestro Raffaele Pasquetti a Giani del 28 gennaio 1886).

<sup>71</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 213, fascicolo 1, Petizione di alcuni abitanti di Coiano al sindaco del 25 febbraio 1885. La petizione era firmata da 81 persone.

<sup>72</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 78, affare 23, Petizione di alcuni abitanti di Coiano al sindaco, 5 febbraio 1888.

5) I sottoscrittori della lettera auspicavano infine l'istituzione di una scuola per ambo i sessi, ma nel caso che ciò non fosse possibile, chiedevano che la femminile avesse la precedenza essendo quella "di cui vi ha strettissima necessità"<sup>73</sup>.

Nel 1891 il comune decise in effetti di trasferire la scuola da S. Lucia a Coiano, su indicazione del direttore delle scuole, il quale, pur sottolineando che sarebbe stato meglio tenere aperta anche la scuola di S. Lucia, come aveva suggerito il Consiglio Provinciale Scolastico, riteneva che, mancando i fondi per tenere aperti entrambi gli istituti, sarebbe stato in seconda istanza preferibile trasferire la scuola a Coiano, visto che vi aveva trovato un locale più adatto, e suggeriva la trasformazione della scuola da maschile a mista, di modo che potessero utilizzarla anche le bambine, che fino ad allora ne erano rimaste prive<sup>74</sup>. Il trasferimento era giustificato anche dal continuo aumento della popolazione di Coiano, soprattutto dopo l'apertura della fabbrica Kössler Mayer & C. nel 1888, detto comunemente il Fabbricone, un'azienda tessile di dimensioni eccezionali rispetto alle caratteristiche della maggior parte delle unità produttive pratesi, ove fin dall'avvio vi si trovarono concentrati ben 900 operai, come si è visto all'inizio del capitolo.

Com'è ovvio, gli abitanti di S. Lucia non accettarono di buon grado questa decisione. Delle proteste è rimasta traccia in una lettera di alcuni anni dopo, indirizzata alla giunta popolare di Banco Tanini<sup>75</sup>. Vale la pena riportare per intero questa petizione, in cui gli abitanti facevano leva proprio sul colore politico della giunta, più vicina agli interessi popolari, per ottenere il loro obiettivo. Qualcuno, evidentemente un esponente dell'opposizione, aveva sottolineato e commentato sarcasticamente a lapis alcuni passaggi delle argomentazioni della petizione (i commenti sono riportati tra parentesi in corsivo):

---

<sup>73</sup> Il motivo per cui l'istituzione della scuola femminile era ritenuta più urgente non era esplicitato. Probabilmente dipendeva dal fatto che almeno i bambini potevano usufruire, benché con difficoltà, della scuola di S. Lucia, mentre le bambine erano prive anche di quella. Seguivano 123 firme.

<sup>74</sup> Tra S. Lucia e Coiano mancava di fatti anche qualche scuola femminile privata. Solo qualche anno addietro c'era stata la scuola di una tale "Giovannelli che alla meglio, oltre alla treccia, insegnava a un buon numero di bambine, leggere, scrivere e un po' conteggiare; per un quattordici o sedici mesi si stabili in Coiano un tal Pucci la cui moglie – che aveva patente elementare inferiore – aprì una scuola femminile, ma pur questa si chiuse per partenza dei due coniugi. A Coiano manca adunque del tutto una scuola femminile e sembra giusto che l'abbia". ACP, *Atti del consiglio comunale*, filza n° 87, affare 42, Lettera di Giani al sindaco del 9 aprile 1891.

<sup>75</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 134, affare 39, Lettera di alcuni abitanti di S. Lucia al sindaco del 5 giugno 1904.

“Ill.mo Signor Sindaco e componenti la giunta municipale di Prato. I sottoscritti abitanti del paese di S. Lucia in Monte e villaggi limitrofi, giustamente animati dal desiderio di poter istruire la loro prole, e non potendo perché la passata amministrazione tolse loro la scuola comunale trasportandola nel paese di Coiano:

Considerando:

1° Che la nuova scuola (quella di Coiano) non può esser frequentata dai loro bambini perché troppo lontana

2° che è pericoloso per i figli e altrettanto penoso per i genitori, il far percorrere a quelli un sì lungo tratto di strada dove è attivissimo il transito dei veicoli di ogni sorta;

3° che la scuola suddetta, ammesso anche che essi potessero farla frequentare dai loro figli, oltre a non essere abbastanza capace è anche anti-igienica, ed insufficiente didatticamente e per il suo ordinamento (*commento: “?”*) e per il gran numero di allievi che dovrebbero usufruirne.

4° che dato il grande agglomeramento di popolazione tanto a Coiano come a S. Lucia è indispensabile l’istituzione da parte del Comune di un’altra scuola per le suddette popolazioni;

5° che se per parte della passata amministrazione sarebbe stato poco armonico e neanche utile (*commento: “?. Bellina questa!! O quella di Coiano chi l’ha istituita?”*) far opera di educazione di istruzione, non lo è affatto per l’attuale che in omaggio ai suoi sani principi democratici deve, mediante solo coll’istruzione e l’educazione de’ cittadini, rendersi più facile il grave compito della elevazione morale e civile del proletariato (*commento: “bene!”*).

Si sentono incoraggiati a rivolgersi all’Illustre Sindaco ed alla rispettabile Giunta che con tanto amore curano gl’interessi e i bisogni dei cittadini affinché venga restituita al paese di S. Lucia quella scuola, che dalla passata amministrazione (*commento: “Quale? Se il procedimento è del 1891!”*) fu così ingiustamente e inconsultamente tolta (*commento: “Intendiamoci, non si può dire tolta. La scuola fu istituita per Coiano e S. Lucia. Non avendo trovato un locale in media località venne per poco tempo collocata a S. Lucia e nel 1891 trasferita a Coiano, riducendola da maschile a mista”*).

Sarà, per parte dell’autorità comunale, non solo far trionfare un diritto in altri tempi conculcato dall’oscurantismo e da un’egemonia retrograda, ma anche opera di progresso morale e civile, perché tanta parte di figli del popolo saranno tolti così da un forzato e deplorabile analfabetismo. (*Commento: “Ciò è tanto vero che in questi ultimi 15 o 20 anni le scuole sono state raddoppiate ..... e raddoppiata è anche la ca....a”*)<sup>76</sup>

La nuova scuola mista fu infine istituita a S. Lucia nel 1904<sup>77</sup>.

Benché non si possa sospettare che la mano delle diverse petizioni fosse la stessa (dal momento che sono relative a borghi distanti tra loro, e a periodi di tempo assai diversi), le argomentazioni per avere la scuola sono, come si è accennato, ricorrenti.

---

<sup>76</sup> Seguivano 80 firme, di cui la prima era quella del priore Ottaviano Meucci, ed il commento a lato era “Bravo prete”.

<sup>77</sup> ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 34, 8 febbraio 1904 - 11 gennaio 1905, seduta del 28 ottobre 1904.

Innanzitutto spesso si sottolineava come gli abitanti del paese non avessero mezzi sufficienti a pagare un maestro o una maestra privati<sup>78</sup>; in secondo luogo si osservava che l'eccessiva distanza dalla scuola ostacolava la frequenza ed impediva del tutto quella dei bambini più piccoli<sup>79</sup>; in terzo luogo si faceva presente l'alto numero di abitanti presenti nel borgo, giacché la legge comunale aveva in origine fatto riferimento alla dimensione dei paesi, come criterio per stabilirvi o meno una scuola<sup>80</sup>; in qualche caso si faceva riferimento alla disparità di trattamento rispetto ad altri paesi del comune<sup>81</sup>.

Solo sul finire degli anni '90 dell'800, ma soprattutto nel primo decennio del '900, cominciò ad emergere la consapevolezza del diritto stabilito dalla legge ad avere una scuola comunale, e le lettere assunsero allora meno il tono di una supplica reverente e più quella di una rivendicazione di diritto. Così si esprimevano per esempio gli abitanti di Schignano:

“Nell'anno 1894 o 1895 gli abitanti del popolo di Schignano, Comune di Prato, presentavano una domanda per ottenere una scuola mista in detto popolo e da Cotesta Onorevole Amministrazione fu loro risposto che non essendovi assegnamenti in Bilancio si sarebbe a ciò provveduto nell'anno **venturo** (*calcato nell'originale*); ma a tutt'oggi non vi si è più pensato.

Gli abitanti del suddetto popolo di Schignano, firmatari della presente istanza, tornano a domandare l'istituzione in questo popolo di una Scuola mista per

---

<sup>78</sup> Per esempio nelle petizioni degli abitanti di Tavola per una scuola femminile, ACP, *Atti del consiglio comunale*, f. n° 14, 1870-71, aff. 16, 23 firme; Mezzana, per scuola maschile, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 28, 1875-76, aff. 30, 40 firme; Casale, per scuola maschile, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 31, 1876-77, affare 15, 40 firme; Casale Tobbiana e Vergaio, per scuola femminile, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 78, 1887-88, affare 25, 73 firme; Popigliano, Fabio, Faltugnano, Savignano, S. Leonardo, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 141, 1906, affare 1906, 17 firme.

<sup>79</sup> Gli abitanti di Mezzana, per scuola maschile, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 28, 1875-76, aff. 30, 40 firme; di Casale, per scuola maschile, *Atti del consiglio*, f. n° 31, 1876-77, affare 15, 40 firme; di Casale Tobbiana e Vergaio, per scuola femminile, *Atti del consiglio*, f. n° 78, 1887-88, affare 25, 73 firme; di Narnali per scuola mista, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 85, 1890, affare 5, 100 firme; di Popigliano, Fabio, Faltugnano, Savignano, S. Leonardo, per scuola mista, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 141, 1906, affare 1906, 17 firme; di Castelnuovo, per scuola mista, ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, f. n° 222, 1908-09, fasc.2, 72 firme; Vergaio, ACP, *Carteggio*, Istruzione, f. n° 224, 1912, fasc. 3, 112 firme (gli abitanti di Vergaio, insieme alla scuola, chiedevano anche una pompa per l'acqua nella "borgata di sotto"); di Schignano, per scuola mista, ACP, *Atti della Giunta municipale*, f. n° 110, 1897, affare 82, 57 firme (di cui 16 di illetterati).

<sup>80</sup> Per esempio, gli abitanti di Casale, per scuola maschile, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 31, 1876-77, affare 15, 40 firme; Casale Tobbiana e Vergaio, per scuola femminile, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 78, 1887-88, affare 25, 73 firme; Schignano, per scuola mista, ACP, *Atti della Giunta municipale*, f. n° 110, 1897, affare 82, 57 firme.

<sup>81</sup> Così gli abitanti di Narnali, ACP, *Atti del consiglio*, f. n° 85, 1890, affare n° 5, 100 firme: “I sottoscritti medesimi fanno reverente Istanza alle Signorie Lori (*sic*) Illustrissime, affinché vogliano degnarsi di riconoscere che essi, come gli altri popoli del Comune, hanno il diritto ad istruire i propri Figli, e conseguentemente di istituire in quella località la Scuola elementare maschile e femminile nel più breve termine possibile”.

istruire circa cento fanciulli, che non possono frequentare né la scuola di Vaiano, né quella di Figline perché l'una distante circa 4 Km (*sic*) e l'altra 7, e fatta astrazione anche della distanza occorre tenere ben conto che detta frazione di Schignano, sia per le faticose vie di accedervi, sia che durante la stagione invernale è quasi continuamente coperta di neve e perciò i giovanetti sono impossibilitati a recarsi a Vaiano o a Figline (*sic*).

Quando poi si consideri che gli abitanti di detta frazione siano superiori al numero di **Cinquecento (500)** (*calcato nell'originale*), credono oltre alle ragioni suesposte di aver diritto all'istituzione di detta scuola dolentissimi, quando non venisse accolta questa loro istanza, di dover ricorrere alla superiore autorità scolastica.

In tale fiducia con tutto l'ossequio, passano a segnarsi”<sup>82</sup>.

E gli abitanti di Castelnuovo:

“La nostra frazione situata sull'estremo limite occidentale del Comune, distante circa tre Km (*sic*) da Paperino, altrettanti da Tavola, circa quattro da S. Giorgio a Colonica, è priva della scuola comunale (che qui naturalmente deve esser mista); mentre la sua popolazione che rasenta i 600 abitanti, a norma della legge, esigerebbe che vi fosse”<sup>83</sup>.

E in modo ancora più formale e distaccato, gli abitanti di Sofignano:

“Poiché per la popolosa borgata di Sofignano concorrono tutti gli estremi contemplati dai vigenti Regolamenti, per avere non una, ma due scuole miste obbligatorie (viabilità impossibile, distanza dalla scuola più prossima non minore di due chilometri, popolazione scolastica superiore ai 120 alunni dai 6 ai 12 anni) i sottoscritti fanno rispettosamente istanza alla S. V. Illma, affinché conceda loro il beneficio di almeno una scuola mista, a cominciare col prossimo ottobre”<sup>84</sup>.

Ma l'istituzione di una scuola, come si è già accennato, non era l'unico motivo che spingeva la popolazione a rivolgere petizioni in tema di educazione. Si scriveva al comune per chiedere quaderni gratuiti per i figli<sup>85</sup>; per sollecitare provvedimenti contro

---

<sup>82</sup> ACP, *Atti della giunta municipale*, filza n° 110, affare 82, Lettera di alcuni abitanti di Schignano al sindaco del 16 agosto 1897, 57 firme.

<sup>83</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 2, Lettera di alcuni abitanti di Castelnuovo al sindaco del 25 novembre 1907, 72 firme.

<sup>84</sup> ACP, *Atti del consiglio comunale*, filza n° 163, affare n° 4, Lettera di alcuni abitanti di Sofignano al sindaco del 15 agosto 1914, 72 firme di cui 38 croci di analfabeti (con nome accanto scritto da altri).

<sup>85</sup> Come gli abitanti di S. Lucia nel 1886: “I sottoscritti padri di famiglia avendo i loro figli iscritti alla scuola comunale di S. Lucia e non potendo per mancanza di lavoro provvedere ai medesimi la carta occorrente per mantenerli alla suddetta Scuola, fanno istanza alla S.V. Illma acciocché si degni di concedere gratuitamente ai surricordati figli i quaderni necessari per uso scolastico, fino a che non sia cessata questa diminuzione di lavoro nell'arte della lana, la quale dà il pane alla maggior parte della famiglie del popolo”. ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 213, fascicolo 1, Lettera di alcuni abitanti di S. Lucia al sindaco del 22 febbraio 1886.

una maestra che apriva in ritardo la scuola o la teneva chiusa alcuni giorni per sbrigare le faccende domestiche<sup>86</sup>, per proporre la conferma di una maestra provvisoria, affinché i bambini non dovessero cambiare maestra ogni anno<sup>87</sup>; per chiedere la suddivisione della scuola in tre classi al fine di rendere l'insegnamento più efficace e le lezioni meno affollate<sup>88</sup>; per suggerire l'assunzione di una nuova maestra, perché una sola era considerata insufficiente a seguire tre classi per tutto il giorno<sup>89</sup>; infine per chiedere l'assunzione di una maestra che avesse la residenza nel paese, per evitare continui ritardi nell'apertura della scuola e assenze<sup>90</sup>.

Vi fu anche un caso, quello di S. Giusto nei primi anni del 1900, in cui si registrò una spaccatura all'interno della popolazione rispetto alla valutazione di una maestra, da alcuni considerata troppo severa, e persino crudele, da altri ritenuta giustamente ferma nei confronti dei bambini, "quando la severità si impone per spingere all'adempimento del dovere i renitenti o per sradicare dal cuore dei fanciulli i germi del male"<sup>91</sup>. La spaccatura creò una tale tensione all'interno del paese, che il Comune dovette condurre

---

<sup>86</sup> Così si esprimeva un privato cittadino di Pizzidimonte: "Io sottoscritto sono pregato di far sapere al signor sindaco di Prato che i popoli di Pizzidimonte gonfienti e S. Cristina che sono addetti alla scuola di Pizzidimonte sono malcontente della signora maestra comunale perché non apre la scuola intempo e alcuni giorni la tiene chiusa anco sabato invece di aprire la scuola la stiede a casa a lavare il bucato e i Bambini nella strada a fare chiasso e dovettero tornare a casa senza vedere la scuola aperta tutti i genitori disperati e molto tempo che abbiamo pazienza ma ora la ciscappa caro signore sindaco prenda quei rimedi necessari e sono Carlo Carmagnini" (gli errori sono nella lettera), ACP, *Carteggio degli affari comunali*, filza n°215, fascicolo 1, lettera di Carlo Carmagnini al sindaco del 9 giugno 1892. La lettera del Carmagnini era accompagnata da un commento di Giani che si diceva d'accordo con lui sul fatto che la maestra era diventata più trascurata e meno attenta all'insegnamento dopo che si era sposata ed aveva iniziato ad aver più da fare in casa.

<sup>87</sup> Come nel caso degli abitanti di Mezzana, ACP, *Carteggio*, Istruzione, f. n° 221, 1907, fasc. 1. Tale petizione raccolse ben 217 firme.

<sup>88</sup> Come gli abitanti di Coiano nel 1908, ACP, *Carteggio*, Istruzione, f. n° 222, 1908, fasc. 2, 121 firme.

<sup>89</sup> In questo caso di trattava degli abitanti di Iolo, ACP, *Carteggio*, Istruzione, f. n° 224, 1912, fasc. 3. 60 firme.

<sup>90</sup> Gli abitanti di Chiesanuova, infatti, avevano avuto, per un certo periodo, una maestra che veniva da Firenze. Così si esprimevano: "Gli abitanti di Chiesanuova, Comune di Prato; ora che si avvicina l'epoca dei concorsi per le scuole elementari fanno domanda, perché si voglia provvedere per il nuovo scolastico a mandare una Maestra, che prenda il posto della signora maestra Peschi e che prenda residenza qua (sottolineatura nell'originale); Le famiglie degli alunni non vogliono (*sic*) certo danneggiare la detta Maestra Signora Peschi ma vogliono (*sic*) solamente che i suoi superiori provvedino (*sic*) per trovarle un posto più vicino a Firenze dove risiede la sua famiglia; perché non potrebbero sopportare quello che anno (*sic*) sopportato per tanto tempo; cioè le moltissime assenze della maestra i continui ritardi nell'orario della scuola (sottolineatura nell'originale) e tutti i danni che ne risentono i Bambini la Signora Maestra Peschi aragione (*sic*) di voler curare la sua famiglia e i suoi figliuoli, ma noi abbiamo il diritto che anche i nostri figliuoli frequentino la scuola, e che la maestra se ne occupi e non manchi al suo dovere; perciò si spera che alla riapertura delle scuole, le cose saranno mutate e non avremo di che lamentarci" (tutti gli errori sono nell'originale). ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 225, fasc. 7, Lettera di alcuni abitanti di Chiesanuova al sindaco del 7 giugno 1913.

<sup>91</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 223, 1910-11, fascicolo 1, Questione della scuola di S. Giusto.



un'inchiesta, con tanto di testimonianze verbalizzate, rimettendo poi al Provveditorato la decisione sulla sorte dell'insegnante. Il quale, per inciso, si pronunciò a favore della maestra, considerando insufficienti le prove di maltrattamenti nei confronti dei fanciulli<sup>92</sup>.

In conclusione, le petizioni nel loro complesso rivelano la presenza di un interesse piuttosto vivo anziché la passività e l'indifferenza, se non l'ostilità, che talvolta in modo troppo generico si attribuiva alla popolazione e in particolare alla gente di campagna nei confronti dell'istruzione. Si tratta infatti di documenti che, benché scritti in forma spesso canonica, come si è detto, e non raramente redatti dal parroco, che infatti spesso ne era il primo firmatario, costituiscono in ogni caso una testimonianza sicuramente attendibile del valore che all'istruzione veniva attribuito anche da molte persone appartenenti alle classi popolari, come dimostrano le numerose firme vergate faticosamente, con calligrafia incerta, che riempivano le pagine successive alla domanda (si veda la figura 1)<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> *Ivi*.

<sup>93</sup> Daniele Marchesini, in uno studio sull'alfabetismo in Emilia e in Romagna all'inizio del 1800 condotto sulla base delle firme dei registri matrimoniali, ha sottolineato l'importanza di valutare il tipo di firma, dal più faticoso al più disinvolto, per riconoscere il livello di competenze alfabetiche effettivamente acquisite dall'individuo. In particolare ha identificato tre categorie di firme: "Alla cat. 1 si sono attribuite le sottoscrizioni informi di chi non sa scrivere anche se ci prova. Il controllo della mano quasi non esiste. A volte la partenza è buona ma lo sposo/sposa non regge poi il respiro di una segnatura completa. Nella cat. 2 si trovano le firme di chi sa scrivere anche se in modo lento, applicato, elementare. Errori d'ortografia, minuscole iniziali, rovesciamento delle lettere, problemi nell'allineare nome e cognome e nell'organizzare lo spazio firma, scarsa corsività [...] sono tutti elementi che rivelano un gruppo intermedio di persone capaci di scrivere pur se con un po' di fatica. E proprio questo essere *intermedio* spiega la compresenza di non poche firme limite, ai confini con la cat. 3 verso l'alto, 1 verso il basso [...]. Infine la cat. 3 con le firme sciolte e sicure di coloro per i quali la scrittura è qualcosa di familiare. Personalizzazione, legature, inclinazione e continuità del *ductus*, accentuata corsività, ridotte dimensioni, assenza di errori ortografici individuano questo gruppo." (Marchesini D., 1983, pp. 603-604). Nella figura 1 si può osservare la presenza dei tre tipi di firme individuati da Marchesini, ed in particolare la numerosità della categoria 2, di coloro che cioè sapevano scrivere in modo molto elementare.

Figura 1. Petizione degli abitanti di Narnali per una scuola elementare.  
(Fonte: ACP, Atti del Consiglio Comunale, filza n° 85, affare 5, 12 agosto 1889)

0,50

PRATO IN TOSCANA  
Prefettura Generale  
N. 4468.  
12 AGOSTO 1889

Ill.mo Signor Mayor Sindaco e Componenti il Consiglio del Comune di Prato

Sottoscritti Abitanti del comune di Narnali rispettosamente espongono come:

La figura topografica di quel luogo si estende a unque Chilometri in Prato e le persone che vi abitano essendo a 1300 agglomerati salta una escursione, nel quarto e nel quinto chilometro lungo la Strada Provinciale e siccome le Scuole elementari sono instituite per l'infanzia, resta questa impossibile frequentare le scuole tanto di Galivana, che quelle di Prato per la troppa distanza.

Però

I sottoscritti incolerissimi fanno presente istanza alle Signorie Loro Ill. affinché vogliano degnarsi di concedere che Gai, come gli altri



**Figura 1. Petizione degli abitanti di Narnali per una scuola elementare, segue.**  
 (Fonte: ACP, Atti del Consiglio Comunale, filza n° 85, affare 5, 12 agosto 1889)

propoli del Comune hanno il diritto  
 di istruire i propri figli, e conseguen-  
 temente di istituire, in quella località  
 la Scuola elementare maschile e fem-  
 minile, nel più breve termine possi-  
 bile.

Che è quanto eleg.

Narnali, li 4 Agosto Devotissimil  
 1889

P. Raffaello Giamini Pres.  
 Lupeschi Domenico - Onorato Soldi  
 Betti Agostino - Giuseppe Gatti  
 Bressi Luigi - Annunziata Cocconi  
 Bigagli Gaudenzio - Egitto Mazzoni  
 Cresti Nicola - Balancelli Lorenzo  
 Antonini Arcangelo - Castellani Paolo  
 Mazzoni Vincenzo - Sili Giovanni  
 Silvio Melino - D. Luigi Cesare Argente  
 Ferrantini Adelardo - Giovanni Raffaello  
 Bigagli Emilio - Cappini Angiolo  
 Piccoli Luigi - Piccoli Cesare  
 Lafani Stefano - Dante Bessa  
 Pirrucci Vincenzo - Pirrucci Antonio  
 Borgoleopoli



Figura 1. Petizione degli abitanti di Narnali per una scuola elementare, segue.

(Fonte: ACP, Atti del Consiglio Comunale, filza n° 85, affare 5, 12 agosto 1889)

Masiani Agostino Pietro Colzi  
Guarducci Onorato Palandrini Felice  
Marini Guido Cristiano Gori  
Ceccatelli Giuseppe Gori Giovanni  
Sottosoldi Francesco Bettazzi Corrado  
Gori Pasquale Tatta Gioacchino  
Pietro Sottosoldi Venidamo  
Gasparo Giardi Giardi Carlo  
Lio Marini Terzolino  
Lio Egidio Succi Annibale  
Gerantoni Luigi To Zenobi Baccani  
Guarducci Raffaele  
Marini  
Marini Luigi Niccolò  
Glia Guarducci Primitivo Marini  
Bettazzi Amil - Bredi Marilino  
Gubellini Emilio  
Leopoldo Pisaliti - Freschi Legisto  
Gajardo Ghelli - Marini Luigi  
Martino Giannelli  
Luigi Baroncelli - Campesiti e Dugiola  
Luigi Onni - Ambilno Prignoli  
Baroncelli Capanni Niccolò Bangeola  
Troni Raffaele - Marini Giuseppe  
Baroncelli Natale  
Freschi Baccani



Figura 1. Petizione degli abitanti di Narnali per una scuola elementare, segue.  
(Fonte: ACP, Atti del Consiglio Comunale, filza n° 85, affare 5, 12 agosto 1889)

Baroni Guido Ciardi Enrico  
Bonacchi Pietro Gotti Emilio  
Giustino Ricci Ricci Binaldo  
Poppini Pellegrino Ricci Adelfo  
Martelli Pietro Moroni Antonio  
Zi Coriano Cacotti Claudio  
Mebani Ferdinando Breschi Luigi  
Guarducci Raffaele di fu Ferdinando  
Comarano Panfugni Ricci Giuseppe  
Baroni Giovanni Bacchetti Antonio  
Marini Guido Barocelli Antonio  
Pacini Paola Ferrantini Graziano  
Bagnini Ottavio Sestoni Guido  
Breschi Francesco Cafischi Andrea

## 7. Un caso particolare: la scuola della Briglia

Tra gli abitanti che fecero petizioni per richiedere l'istituzione di una scuola ve ne furono, come si è visto, diversi nella zona settentrionale della comunità (Sofignano, Schignano, Faltignano, Pupigliano, Fabio, S. Leonardo) , dove il comune, fatta eccezione per i borghi di Vaiano e di Figline, si era dimostrato latitante. Nella parte nord-orientale, alla sinistra del Bisenzio, la prima scuola comunale fu istituita solo nel 1914 a Sofignano<sup>94</sup>, su diretta pressione del regio vice – ispettore, dopo che le numerose richieste degli abitanti erano cadute nel vuoto.

Le popolazione dei borghi di Pupigliano, Faltignano, S. Leonardo e Fabio, invece, troppo lontane dalle scuole comunali di Vaiano e di Figline, avevano cominciato a gravitare dagli anni '90 attorno alla scuola privata della frazione della Briglia.

Il piccolo borgo della Briglia si trova nella zona collinare, immediatamente ad ovest del Bisenzio, circa a metà strada tra Vaiano e S. Lucia. La sua storia risulta legata dal 1881 a quella della famiglia Forti, che si era trasferita da Montepulciano a Prato negli anni successivi all'unificazione, ed aveva avviato un'attività industriale nel settore tessile. Tale attività, partita secondo i canoni dell'impannatura tradizionale presente nell'area (cioè secondo l'uso di affidare gran parte del lavoro, filatura, tessitura, follatura, rifinitura, tiratura, a terzi), si era poi andata concentrando con la costruzione di un impianto per la filatura in località Isola (poco sopra la Briglia) e l'acquisto dell'ex-fonderia della Briglia, trasformata in stabilimento per la tessitura<sup>95</sup>.

I Forti erano stati i protagonisti della crescita di una comunità fortemente incentrata sull'attività della fabbrica, e caratterizzata da un forte legame con la famiglia imprenditoriale: una sorta di piccola città fabbrica, che assunse ben presto i caratteri di una *family town*<sup>96</sup>, dato il numero di iniziative e istituzioni di cui i Forti si fecero promotori accanto all'attività imprenditoriale<sup>97</sup>.

Tra queste vi fu, all'inizio degli anni '90, l'istituzione di una scuola elementare, che cominciò a funzionare nell'anno scolastico 1893-94. Negli espliciti intenti dei fondatori,

---

<sup>94</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 41, marzo 1913 - maggio 1914, seduta del 2 gennaio 1914.

<sup>95</sup> A proposito della storia dei Forti, si vedano Pescarolo A., 1988, Lungonelli M., 1988 e Sorri S., 1997.

<sup>96</sup> Sorri S., 1997, p. 106

<sup>97</sup> In questo, secondo la Sorri, i Forti imitarono esperienze simili, come quella di Alessandro Rossi a Schio, quella di Silvio Benigno Crespi, fondatore di Crespi d'Adda, e l'imprenditore belga De Biolley fondatore della piccola città operaia Verviers, in Belgio. *Ivi*, p. 105.

la scuola doveva servire ad “educare ed istruire i figli degli operai”<sup>98</sup>, nell’ottica di “un’etica attivistica, che inculchi la gioia del lavoro, che dia ad ognuno la possibilità di crescere professionalmente e moralmente”, cosa possibile solo “se esistono strutture formative adeguate, *in primis* la scuola”<sup>99</sup>.

I Forti assunsero per la nuova scuola una maestra, Margherita Moggi, con patente superiore. In questo modo la scuola della Briglia divenne l’unica scuola privata (escluse le scuole cittadine tenute da enti religiosi o caritatevoli) che poteva essere confrontata per qualità dell’insegnamento con quelle comunali, che anzi in alcuni casi superava, secondo il giudizio del direttore delle scuole Giani, il quale ebbe più volte a lodare l’andamento della scuola della Briglia e le capacità della maestra:

“La maestra è valente, ha grande autorità morale sulla scolaresca che la teme e l’ama e per tale doti della docente il profitto dei discenti è notevole, inappuntabile il loro contegno. In verità avrei piacere che quella scuola fosse tra le comunali miste, non essendo ad esse affatto inferiore, anzi, pel merito didattico della insegnante, superiore in parte”<sup>100</sup>.

Non si trattava insomma di una “scuoletta” dove si insegnava tutt’al più un po’ di dottrina cristiana e di treccia, come avveniva in tanti casi nelle campagne pratesi.

In realtà l’iniziativa dei Forti si inseriva proprio nel deserto lasciato dalle autorità pubbliche nella parte settentrionale della comunità, dove le uniche scuole comunali erano quelle di Vaiano (all’estremo nord del comune) e quelle di Figline (a metà strada tra Vaiano e Prato), che avrebbero dovuto servire alla popolazione per un raggio di almeno 6 km (6 km di strada spesso difficili da percorrere, per sentieri di alta collina e quasi montagna).

La scuola cominciò presto a funzionare e ad essere frequentata da un discreto numero di bambini e di bambine. Lo stesso Giani riferisce, in occasione degli esami finali da lui tenuti nell’anno scolastico 1897-98, che la scuola contava 54 iscritti, che frequentavano tutti costantemente le lezioni, tranne 5 che vi partecipavano soltanto saltuariamente. 43 bambini si erano presentati all’esame e di questi solo due non erano stati approvati, uno in dettatura e uno in aritmetica<sup>101</sup>.

---

<sup>98</sup> *Ivi*, p. 107

<sup>99</sup> Parole riferite a Alessandro Rossi, modello come si è detto dei Forti, in *Ivi* p. 107.

<sup>100</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 113, affare 26, Informazioni e parere su un’istanza avanzata dalla Insegnante della Scuola Elementare della Briglia, 14 gennaio 1898.

<sup>101</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 115, affare 16, Lettera di Giani al commissario straordinario del comune di Prato del 28 luglio 1898.

I buoni risultati della scuola, convinsero Giani a sostenere la domanda della maestra Moggi per avere un sussidio dal comune. Quest'ultima infatti chiedeva un contributo da parte del comune di £350 annue<sup>102</sup>, dal momento che al comune sarebbe costato molto di più aprire una sua propria scuola in quel luogo. Lo stesso Giani aveva quantificato la spesa annua che il comune avrebbe dovuto sostenere per una scuola comunale mista in £1.050, escluse le spese di impianto iniziale.

“Nell'interesse del paese io mi permetto di pregare la V.S. Ill.ma a dichiarare sussidiata come fu un tempo quella di Schignano, la scuola della Briglia, spendendo £300 l'anno il comune risparmierebbe una non spregevole somma ogni anno. Infatti se i ss. Forti chiudessero la scuola, dovrebbe riaprirla il comune di Prato, a richiesta delle popolazioni che ora ne fruiscono, e al Comune di Prato non costerebbe (senza tener conto delle spese di primo impianto) meno di 1.050 lire annue.<sup>103</sup>”

In effetti il comune iniziò dal 1902 a versare alla maestra della Briglia un sussidio regolare di £200 annue<sup>104</sup>. Questa decisione fu forse presa anche sotto la pressione di una parte dell'opinione pubblica della Briglia e dei popoli vicini, che spingeva verso l'apertura di una scuola comunale. Già nel 1901, infatti, in una lettera indirizzata al consiglio comunale, 138 persone delle frazioni della Briglia, di S. Leonardo, Faltignano e Savignano, avevano fatto richiesta di una scuola comunale con la motivazione che non si poteva “pretendere dai Sigg. Forti un maggior sacrificio per provvedere e far funzionare una scuola pubblica sufficiente alla popolazione di dette quattro borgate”<sup>105</sup>. In effetti, secondo i firmatari la scuola contava ormai 60 alunni, tra i quali non vi erano soltanto i figli degli operai della Forti, né solo figli degli abitanti della Briglia.

Tra i firmatari della petizione c'era anche il parroco della Briglia, Don Carlo Berti, e si può supporre che egli facesse pressione affinché i Forti, ebrei, non avessero il monopolio dell'istruzione<sup>106</sup>. Ma tra le varie ragioni che spingevano una parte della popolazione a richiedere una scuola comunale, in presenza di una buona scuola come quella dei Forti, c'era anche quella che in ogni caso per mandare i figli a una scuola

---

<sup>102</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 127, affare 7, lettera della maestra Moggi al sindaco del 14 gennaio 1900.

<sup>103</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 115, affare 16, Lettera di Giani al commissario straordinario del comune di Prato del 28 luglio 1898.

<sup>104</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 127, 1902, affare n° 7.

<sup>105</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 127, affare n° 7, Lettera di alcuni abitanti di Popigliano, Fabio, Faltignano, Savignano, S. Leonardo al sindaco del 23 marzo 1901 (seguivano 138 firme).

<sup>106</sup> Questa è la ragione che ritiene più probabile la Sorri, p. 110.



privata si doveva pagare. In questo senso si esprimeva una nuova petizione, firmata da 18 persone (tra le quali questa volta non figurava il parroco):

“Già altra volta gli abitanti dei paesi della Val del Bisenzio – Popigliano, Fabio, Faltugnano, Savignano, S. Leonardo – avevano avanzata a codesto comune apposita istanza chiedenti l’istituzione di una scuola comunale nel popolo di Popigliano e più propriamente nella frazione denominata ‘La Briglia’.

Gli abitanti dei suddetti popoli furon costretti a tali giuste richieste, perché riconoscevano, come riconoscono ancora, l’impossibilità di far frequentare ai propri figli i corsi elementari data la grande distanza della più vicina scuola comunale stabilita a Vaiano; e comprendevano, come comprendono ancor più ora, come sia obbligo di un comune di non lasciare cinque popoli senza un posto ove imparare almeno i primi elementi della madre lingua.

E’ vero che alla Briglia esiste una scuola mista diretta da una maestra, ma quel che chiedono i sottoscritti non è una scuola a pagamento come quella che vige adesso, ma una scuola stipendiata e dipendente dal comune soltanto, ove possano i loro figli essere ammessi all’insegnamento senza bisogno di aggravare le già esauste finanze familiari”<sup>107</sup>.

La richiesta fu infine approvata dal consiglio comunale<sup>108</sup>, anche perché i Forti avevano alla fine deciso di non farsi più carico della scuola. Permisero comunque al comune di utilizzare gli stessi locali, a costo zero per 5 anni.

## **8. Perché il popolo si istruiva.**

Che la crescita della scolarizzazione e dell’alfabetizzazione, benché lenta, fosse un fenomeno che trovava le sue ragioni d’essere nella presenza di una volontà di istruirsi da parte della popolazione e non fosse dovuta esclusivamente o prevalentemente all’imposizione di un modello educativo da parte delle istituzioni locali e centrali, è dimostrato dal fatto che i cittadini accedevano alla scuola sulla base di una scelta volontaria, dato che i meccanismi di controllo della partecipazione scolastica rimanevano largamente inapplicati, come si è più volte sottolineato.

Più difficile è stabilire quali fossero le motivazioni di quella scelta, ovvero cosa spingeva tante persone, anche tra coloro che vivevano in condizioni disagiate ed erano costretti tutti i giorni a fare i conti con ristrettezze economiche non irrilevanti, a

---

<sup>107</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 141, affare n° 21, Lettera di alcuni abitanti di Popigliano, Fabio, Faltugnano, Savignano e S. Leonardo al sindaco del 21 settembre 1906.

<sup>108</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 36, 31 luglio 1906 – 24 dicembre 1907, seduta del 30 ottobre 1906.

dedicare una parte del proprio tempo, o quello dei propri figli, ad una attività come l'istruzione che almeno nell'immediato risultava certamente poco remunerativa dal punto di vista materiale.

L'intervento pubblico del comune e dello stato italiano avevano senza dubbio facilitato la partecipazione scolastica dei meno abbienti, eliminando un ostacolo che precedentemente doveva aver pesato non poco, ovvero il costo diretto dell'iscrizione scolastica (pagamento del maestro o della retta). La gratuità dell'istruzione, almeno per coloro che potevano accedere ad una scuola pubblica o sussidiata dal comune, non è ancora una spiegazione sufficiente del perché un numero sempre maggiore di persone andava scuola, giacché non basta che un bene sia gratuito affinché sia anche desiderato; tuttavia è chiaro che l'assenza di un onere economico diretto o una sua sostanziale riduzione (le famiglie avrebbero in ogni caso dovuto pagare i libri, i quaderni e il resto del materiale didattico, almeno in teoria) rendeva la scuola accessibile ad un numero più ampio di individui.

Rimane da giustificare la presenza sempre più ampia di figli del popolo a scuola e l'interessamento sempre più vivo riservato all'istruzione da un numero crescente di persone.

Si è già osservato come la soluzione di questo problema storiografico sia particolarmente difficile, dato che nelle uniche testimonianze dirette, almeno nel caso di Prato, cioè le petizioni per avere la scuola, i motivi addotti erano piuttosto generici. La scuola era per alcuni "opera di progresso morale e civile, perché tanta parte di figli del popolo saranno tolti così da un forzato e deplorabile analfabetismo"<sup>109</sup>, altri chiedevano di avere un posto "ove imparare almeno i primi elementi della madre lingua"<sup>110</sup>, altri ancora parlavano dell'importanza di "educare civilmente il popolo"<sup>111</sup>, altri infine si fermavano al più limitato e concreto obiettivo di "istruire alquanto la lor tenera prole almeno nella lettura nella calligrafia e nell'aritmetica"<sup>112</sup>.

---

<sup>109</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 134, affare 39, Lettera di alcuni abitanti di S. Lucia al sindaco del giugno 1904.

<sup>110</sup> ACP, *Atti del Consiglio Comunale*, filza n° 141, affare 21, Lettera di alcuni abitanti di Popigliano, Fabio, Faltignano, Savignano e S. Leonardo al sindaco del 21 settembre 1906.

<sup>111</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, filza n° 217, 1896, fascicolo 1, Lettera di alcuni abitanti di Vaiano al sindaco dell'11 luglio 1896.

<sup>112</sup> ACP, *Atti del consiglio comunale*, filza n° 31, affare 15, Petizione di alcuni abitanti di Casale per l'istituzione di una scuola maschile, del 5 giugno 1876.

Si è suggerito precedentemente che una delle ragioni della domanda popolare di istruzione fosse il riconoscimento sempre più diffuso dell'utilità di saper leggere, scrivere e far di conto, in un mondo sempre più permeato dalla cultura scritta<sup>113</sup>. Si potrebbe supporre a questo proposito che, per esempio, la legge elettorale del 1882, che chiedeva come requisito per poter essere elettori il proscioglimento dall'obbligo scolastico<sup>114</sup>, e le leggi sul lavoro minorile alla fine dell'800 e all'inizio del '900<sup>115</sup>, abbiano reso concretamente riconoscibile l'utilità dell'alfabetizzazione. C'è da dubitare che si trattasse di un meccanismo automatico, e che dall'introduzione delle leggi seguisse una nuova e chiara, immediata percezione dell'utilità dell'alfabetizzazione e della scuola; tuttavia specialmente la legge elettorale (sicuramente meno quella sul lavoro minorile) ebbe un impatto non indifferente sul valore attribuito all'istruzione.

Data la difficoltà estrema con cui normalmente si riusciva a compiere il ciclo inferiore delle elementari, e il ridottissimo numero di coloro che superavano l'esame di proscioglimento, è improbabile che la frequenza scolastica dei bambini e degli adolescenti fosse direttamente collegata allo scopo consapevole di diventare elettori. La legge agiva semmai in modo più diretto nei confronti degli adulti. Dai primi anni '90 in poi, infatti, cominciò ad aumentare sempre di più il numero delle scuole serali e festive per gli adulti e delle persone che chiedevano di poter sostenere l'esame di proscioglimento dall'obbligo. A Prato questa tendenza fu all'inizio esplicitamente contrastata dalle autorità municipali, ed in particolare dal Direttore delle scuole Giani, il quale, nel 1890, rivolgeva al sindaco la preghiera "di non far rilasciare dall'ufficio di stato civile fedi di nascita per uso scolastico ad adulti che chiedono l'esame di proscioglimento dall'obbligo scolastico al fine di essere iscritti nelle liste elettorali politiche"<sup>116</sup>.

Ancora nel 1891, rispondendo ad un giovane di 24 che intendeva sostenere l'esame di licenza per poter concorrere ad un impiego nelle strade ferrate, Giani diceva che se

---

<sup>113</sup> Cfr. anche De Fort E., 1995, p. 9.

<sup>114</sup> In via provvisoria la legge consentiva di essere elettori anche agli individui maggiorenni di sesso maschile che dimostravano di essere in grado di leggere e scrivere davanti a un notaio. Dal 1890, per volere di Crispi, si tornò alla lettera della legge e si consentì di essere elettori solo a coloro che avevano superato l'esame di proscioglimento.

<sup>115</sup> La legge sul lavoro minorile del 1902, per esempio, stabiliva il limite di 12 anni per l'assunzione in fabbrica e istituiva un libretto di lavoro dal quale avrebbe dovuto risultare l'adempimento dell'obbligo scolastico sino al corso elementare inferiore.

<sup>116</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 214, fascicolo 1, Lettera di Giani al sindaco del 4 ottobre 1890.

avesse acconsentito, avrebbe avuto il giorno dopo cento domande di adulti che chiedevano di far l'esame per potere essere iscritti nelle liste elettorali. Aggiungeva che il giovane era un alunno privato di un maestro delle scuole comunali, ma non per questo poteva accedere all'esame, che era riservato ai bambini. Tutt'al più avrebbe potuto ricevere un attestato di saper leggere, scrivere e far di conto, come era già successo ad altra persona. Concludeva affermando che, poiché l'esame di licenza elementare prevedeva anche l'esame di storia e geografia e quello di ginnastica, era inutile farlo sostenere agli adulti, i quali certamente non erano preparati su un così ampio ventaglio di materie<sup>117</sup>.

Ma non erano solo le autorità municipali ad opporsi a questa tendenza; anche le autorità centrali non vedevano di buon occhio che gli adulti sostenessero gli esami di proscioglimento e di licenza. In una circolare del gennaio 1900 indirizzata ai sindaci della provincia di Firenze, il prefetto affermava che erano state aperte molte scuole per adulti per gli esami di idoneità all'esercizio dell'elettorato, senza che ne fosse stata informata l'autorità scolastica provinciale e pregava che in futuro ciò non accadesse<sup>118</sup>. Nel 1902 il Ministero respingeva la richiesta del circolo operaio Giovanni Ciardi di far svolgere nei suoi locali gli esami di proscioglimento<sup>119</sup>.

Nonostante ciò, il numero delle scuole per adulti andò crescendo tra la fine del '800 e l'inizio del '900. Nel 1904, risultavano scuole per adulti a Figline, Schignano<sup>120</sup> e S.

---

<sup>117</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 215, fascicolo 2, Lettera di Agostino Nardini al direttore delle scuole comunali del 26 settembre 1891; *ivi*, risposta di Giani del 30 settembre 1891.

<sup>118</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 218, fascicolo 2, Circolare del prefetto di Firenze del 17 febbraio 1900.

<sup>119</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 219, fascicolo 2, Lettera del provveditore al sindaco dell'11 aprile 1902.

<sup>120</sup> Gli abitanti di Schignano avevano anche rivolto una domanda al sindaco nel 1903, che in un primo momento era stata respinta: "Ill.mo Signor Sindaco e componenti la Giunta Municipale di Prato Toscana. Avendo preso domicilio in Schignano Comune suddetto (*sic*) il Signor Filippo Tosi maestro elementare; il quale ben noto alla popolazione per avere tempo addietro per cinque anni [*sottolineato nell'originale*] consecutivi impartita con profitto l'istruzione per mezzo di una scuola privata da lui diretta in Schignano stesso e sussidiata da codesto Comune, noi sottoscritti desiderosi di godere dei diritti civili e non potendo perche (*sic*) adulti usufruire della scuola Comunale locale e in detto popolo non essendovi locale adatto per le lezioni, facciamo istanza alle S.S.L.L. Ilme acciaio (*sic*) si degnino accordare il locale della scuola suddetta per circa tre ore notturne e precisamente dalle ore 19 alle ore 22 non intendendo perciò di aggravare il Comune ne (*sic*) per sussidi ne (*sic*) per illuminazione ed oltre di ciò garantendo di rimanere intatti tutti gli arredi scolastici che in detta scuola possono esistere.

Fiduciosi che ci venga concesso quanto sopra anticipatamente li ringraziamo e con tutto l'ossequio ci dichiariamo delle S.S.L.L. Ill.me...". Seguivano 28 firme di cui 6 di illetterati. ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 219, fascicolo 4, Petizione di alcuni abitanti di Schignano al sindaco del 3 gennaio 1903.

Giusto<sup>121</sup>, nel 1913 ve ne erano anche nei borghi di Cafaggio, Galciana, Iolo, S. Giorgio, Tavola e Vaiano<sup>122</sup>. Scuole private per adulti si diffondevano anche in città<sup>123</sup>, oltre alla scuola festiva urbana, che risultava sovraffollata a ragione del fatto che non si trovavano maestri disposti a far lezione anche la domenica in cambio di remunerazioni troppo basse<sup>124</sup>.

Se le nuove regole elettorali avevano aumentato negli adulti la consapevolezza del valore civile e politico dell'istruzione, è anche vero che la maggiore diffusione dell'alfabetizzazione tra gli adulti si ripercuoteva su quella dei più giovani, come dimostra l'influenza che l'alfabetizzazione dei genitori aveva su quella dei figli, messa in evidenza dalla tabella 4.6.

**Tabella 4.6. Tasso di alfabetizzazione dei figli (con 6 o più anni) in relazione al tasso di alfabetizzazione del capofamiglia, della madre e di entrambi i genitori (%). Censimento del 1911.**

	<i>Se il capofamiglia è analfabeta</i>	<i>Se il capo famiglia è alfabeta</i>
Alfabetizzazione dei figli (%)	59,66	73,14
	<i>Se la madre è analfabeta</i>	<i>Se la madre è alfabeta</i>
Alfabetizzazione dei figli (%)	63,93	72,70
	<i>Se entrambi i genitori sono analfabeti</i>	<i>Se entrambi i genitori sono alfabeti</i>
Alfabetizzazione dei figli (%)	58,93	73,87

Fonte: ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi di persone e famiglie censite; ACP, archivio storico dell'anagrafe, *Schede individuali del Registro della popolazione, 1881-1931*.

<sup>121</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 220, fascicolo 2, Statistica inviata dal sindaco di Prato al provveditore, 28 settembre 1904.

<sup>122</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 226, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco del 30 settembre 1913.

<sup>123</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 220, fascicolo 2, Statistica inviata dal sindaco di Prato al provveditore, 28 settembre 1904.

<sup>124</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 2, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco del 27 ottobre 1907.

Tale risultato, per altro emerso in diversi studi sui determinanti della domanda di istruzione soprattutto relativi a periodi più recenti<sup>125</sup>, si spiega da un lato con l'effetto della posizione sociale della famiglia (ed in particolare del capofamiglia) sull'istruzione degli individui: genitori più istruiti sono generalmente persone appartenenti agli strati sociali più elevati, cosa che a sua volta incide sulla posizione sociale e sul livello di istruzione dei figli; dall'altro con l'effetto autonomo che l'alfabetizzazione dei genitori ha sulle possibilità educative dei figli, per il fatto che i primi desiderano e cercano di ottenere per i secondi i vantaggi che hanno sperimentato nell'essere istruiti<sup>126</sup>.

Ad un livello più generale il dato suggerisce che l'alfabetizzazione si diffondesse anche attraverso meccanismi osmotici, grazie ai quali il saper leggere e scrivere diventava un'abilità degna di essere acquisita negli ambienti in cui qualcuno che ne era in possesso poteva dimostrarne con l'esempio il valore. In un senso per certi aspetti simile a quello ora illustrato vanno le parole di Furet e Ozouf, secondo i quali un vettore non trascurabile di diffusione del desiderio di istruirsi era, tra gli altri, l'emulazione.

“Il n'est pas étonnant qu'à tous ces titres [l'alphabetisation] ait eu très tôt non seulement la consécration de l'utile, mais celle de l'exemplaire, et que son extension à l'ensemble du corps social se soit faite lentement, du haut vers le bas, selon la force attribuée à l'exemple, la nécessité accordée à l'utile, ou la résistance de l'habitude”<sup>127</sup>.

Un altro possibile fattore di stimolo alla domanda di istruzione a cui si è accennato sono le regolamentazioni del lavoro minorile. La prima legge, del 1886, vietava il lavoro in opifici, cave e miniere ai bambini al di sotto dei nove anni, e istituiva un libretto nel quale doveva essere indicato se il bambino sapeva leggere e scrivere (anche se non legava la possibilità di essere assunti al fatto di essere alfabeti). In realtà tale legge era rimasta largamente inapplicata<sup>128</sup>. A Prato, per esempio, si cominciò a tenere un *Registro dei fanciulli lavoratori*, che venne redatto dal 1888 al 1898 allo scopo di far

---

<sup>125</sup> Per esempio Birdsall N., 1982 per la Malaysia e il Brasile; Jamison D.T. e Lockheed M.E., 1987 per il Nepal; Psacharopoulos G. e Arriagada A.M., 1989, ancora per il Brasile. Si tratta di studi che provengono tutti dalla Banca Mondiale. Sono state ultimamente proprio le agenzie internazionali che si occupano dello sviluppo dei paesi poveri a sottolineare l'importanza dei fattori intergenerazionali nella diffusione dell'istruzione, a sua volta considerata elemento fortemente favorevole allo sviluppo.

<sup>126</sup> A queste ipotesi ne va aggiunta poi un'altra, collegata al fatto che, come si vedrà nell'ultimo capitolo, le persone analfabete tendevano a fare più figli di quelle alfabetate; di conseguenza aumentava anche la proporzione di analfabeti tra i figli, tenuto conto del fatto che più frequentemente i bambini imparavano a leggere e a scrivere dai 9 anni in su.

<sup>127</sup> Furet F. et Ozouf J., 1977, p. 180.

<sup>128</sup> Cfr. De Fort E., 1993, p. 262 e sgg.

rispettare la legge. Ma nelle corrispondenze relative alle inchieste sul rispetto della legge, restano le lettere che il sindaco stesso inviava agli industriali avvertendoli delle visite di ispezione da parte degli ingegneri del Regio Corpo Reale<sup>129</sup>. D'altronde la presenza dei ragazzi nelle imprese più piccole non era nemmeno registrata<sup>130</sup>. La centralità del lavoro dei bambini nelle fabbriche tessili pratesi era poi testimoniata dal fatto che la provincia di Firenze, proprio per la presenza di Prato, si distingueva a livello nazionale per il numero di infrazioni della legge, di omissioni nella denuncia e registrazione dei fanciulli assunti.

La legge del 1902 introduceva dei vincoli molto più stretti e precisi nell'assunzione dei bambini: stabiliva il limite di 12 anni per l'assunzione in fabbrica e istituiva un libretto di lavoro dal quale avrebbe dovuto risultare l'adempimento dell'obbligo scolastico sino al corso elementare inferiore. Successivamente, con l'estensione dell'obbligo fino a 12 anni per opera della legge Orlando del 1904, fu imposto ai ragazzi un certificato di proscioglimento e frequenza di tutti i corsi superiori esistenti nelle scuole del comune di residenza (legge del 7 luglio 1907, n. 416). Ma anche queste leggi ebbero un'applicazione assai limitata<sup>131</sup>. Furono innanzitutto concesse delle proroghe per le insistenze degli industriali e degli operai "danneggiati gli uni e gli altri, e spesso ed in molti luoghi non per colpa loro, ma per la impossibilità di adempimento dell'obbligo"<sup>132</sup>. Fu lo stesso governo a riconoscere che, se effettivamente applicata, la legge si sarebbe rivelata un impedimento quasi assoluto all'assunzione dei fanciulli<sup>133</sup>. Tanto è vero che dopo una successiva serie di proroghe, fu infine stabilito nel 1913 che l'adempimento di tutti gli obblighi scolastici per l'ammissione al lavoro dei ragazzi fosse richiesto solo dal 1° luglio 1922.

Il bilancio dell'applicazione della legge a Prato era stato valutato nei termini seguenti dai socialisti:

"E' venuta la legge sul lavoro delle donne e dei fanciulli, ma chi se ne è curato? I bambini si accettano per ogni dove; a nove e dieci e dodici anni o tredici si comincia a farli praticare il lavoro notturno. [...]. Ma gli ispettori del lavoro, esclamerà qualcuno! Chi li conosce? E se qualcuno è venuto, tutti gli industriali lo

---

<sup>129</sup> Cfr. Pescarolo A., 1988, p. 88.

<sup>130</sup> *Ivi*.

<sup>131</sup> Cfr. De Fort E., 1993, p. 262 e sgg.

<sup>132</sup> Relazioni sull'applicazione della legge 19 giugno 1902 n. 242, sul lavoro delle donne e dei fanciulli, citato in De Fort E., 1993, p. 263.

<sup>133</sup> De Fort E., 1993, p. 263.

han saputo almeno due giorni prima e al loro arrivo ufficiale nelle fabbriche han trovato tutto a posto. I bambini sotto l'età sono spariti”<sup>134</sup>.

Se le leggi sul lavoro minorile ebbero un effetto molto limitato nello stimolare, da un punto di vista legale, la percezione dell'utilità dell'istruzione, è vero che altre trasformazioni del mondo del lavoro influivano più incisivamente sulla crescita dell'alfabetizzazione. Nello spiegare l'aumento di coloro che sceglievano di istruirsi non si devono infatti dimenticare i cambiamenti connessi con lo sviluppo dell'economia pratese, che si sono menzionati all'inizio di questo capitolo, ed in particolare la diffusione sempre maggiore di quelle figure socio-professionali, come i commercianti, gli artigiani e in generale gli addetti al settore manifatturiero, a cui, come si è visto, erano in genere associati livelli di alfabetismo più elevati rispetto a quelli dei lavoratori della terra.

Si deve infine ricordare un fattore generale, che non è specificamente verificabile in questo lavoro, ma che deve essere tenuto presente come possibile causa della diffusione dell'istruzione, ovvero che la cultura scritta permeava sempre più capillarmente la vita degli individui, rendendo loro difficile il fare a meno di una conoscenza anche sommaria dell'alfabeto, attraverso un altro importante canale, ovvero l'invasività dello stato e della burocrazia, per i quali la scrittura era ormai uno strumento indispensabile di conoscenza e di controllo della società. Alcuni hanno per esempio sottolineato come per uno stato che cerchi di governare una società che diventa sempre più complessa, dal punto di vista delle relazioni economiche e sociali, “la scrittura divenga un supporto materiale indispensabile all'attivazione di misure finalizzate ad una più precisa conoscenza del corpo sociale, che deve essere sistematica e tale da consentire un suo più efficace governo. Oltre alla toponomastica e alla numerazione civica, anche i catasti, al statistica, i censimenti, lo stato civile, il sistema metrico decimale, per esempio, sono alcuni aspetti di questo sforzo di conoscere per governare”<sup>135</sup>. Ed è evidente, per contro, che chiunque avesse voluto o fosse stato costretto ad entrare in contatto con una pubblica amministrazione sempre più evoluta difficilmente avrebbe potuto farlo senza essere in grado, almeno parzialmente, di leggere e di scrivere.

---

<sup>134</sup> “Il Lavoro”, 9 ottobre 1911, citato in Pescarolo A., 1988, p. 88.

<sup>135</sup> Marchesini D., 1992, p. 94.



## 9. Conclusioni.

Negli ultimi due decenni del 1800 il sistema scolastico pratese conobbe una fase di evidente crescita. Il numero degli iscritti più che raddoppiò in meno di un ventennio passando da 1.108 nell'anno scolastico 1883-84 a 2.497 nell'anno scolastico 1899-1900 (per un aumento percentuale di circa il 125%). Nello stesso periodo il numero di insegnanti passò da 30 a 42, grazie all'istituzione di nuove scuole nel contado e di nuove classi nelle scuole urbane<sup>136</sup>. Allo sviluppo quantitativo si affiancava il consolidarsi del valore civico delle scuole elementari tra le altre istituzioni cittadine, ben rappresentato dalle numerose cerimonie civili che avevano luogo nel corso dell'anno, come le premiazioni degli alunni che si svolgevano nelle diverse scuole del comune<sup>137</sup> o la processione pubblica che sul finire dell'800 cominciò a tenersi in ottobre per inaugurare ogni nuovo anno scolastico. Così veniva descritta quella dell'ottobre 1893 sulle pagine del quotidiano "La Luce":

“E’ venerdì 6 ottobre ore 9 antim. (*sic*). Nei pressi delle scuole comunali una folla enorme di padri, madri, bambini, bambine, serve, etc... Alle 9 e ½ circa 900 alunni, a due a due, con ordine e disciplina si avviano alla vicina chiesa della Misericordia. I maestri, le maestre e il Cav. Direttore li accompagnano”<sup>138</sup>.

Ciò nonostante sul finire del 1800 una consistente fetta di popolazione infantile per legge obbligata ad andare a scuola, ovvero di bambini e bambine di età compresa tra i 6 e i 9 anni, continuava a rimanere fuori delle mura scolastiche e ad evadere interamente le prescrizioni legislative. Le statistiche parlavano a questo proposito molto chiaramente: anche se il numero degli evasori si era ridotto lentamente nell'ultimo

---

<sup>136</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filza n° 323, fascicolo 7, Statistica dell'istruzione elementare dell'anno scolastico 1883-84; *ivi*, filza n° 329, fascicolo 1, Prospetto statistico delle scuole elementari comunali, anno scolastico 1899-1900.

<sup>137</sup> Così veniva descritta, per esempio, la premiazione tenutasi alla scuola della Briglia il 6 ottobre 1895: “La vasta sala della scuola era letteralmente gremita di pubblico; fra cui notavasi molte signore e signorine. Il prof. Giulio Giani, direttore delle nostre scuole comunali, pronunziò uno splendido discorso d'occasione in cui ebbe parole d'encomio per i padri di famiglia, dicendo, che la scuola oltre ad essere necessaria per l'educazione e l'istruzione dei loro figli, è altresì atta a dare dei giovani civili e morali degni della società e della patria. Dopo la premiazione da diversi alunni istruiti dalla maestra Moggi, venne declamate, fra gli applausi fragorosi alcune poesie...”. *Premiazione scolastica alla Briglia*, in “La Luce”, 12-13 ottobre 1895, n° 44, pp. 2-3, a firma di O.N.

<sup>138</sup> *Scuole Comunali*, in “La Luce”, 14 ottobre 1893, n° 1, p. 3. L'articolo è firmato con lo pseudonimo “Campanella”. L'autore, in sintonia con le tendenze politiche democratiche e anticlericali del direttore del periodico, il maestro Agostino Castagnoli, descriveva in realtà la cerimonia con il fine di criticare la commistione di valori civili e religiosi rappresentata dalla processione di alunni e insegnanti che terminava in chiesa. Infatti la descrizione proseguiva riportando il supposto dialogo tra due spettatori, molto critici nei confronti dell'evento. Uno dei due spettatori concludeva dicendo, con accento pratese: “Senti, io un ho figghioli, ma se anco n'aessi, i' gli porterei dammene alla messa: se mi paresse. Basta, speriamo in tempi migliori e che finischia con queste buffonate – altrimenti poer Italia!!...”

decennio del secolo, nell'anno scolastico 1899 – 1900 esso sfiorava ancora il 60% dell'intera popolazione obbligata (si veda la tabella 4.7).

Un esame superficiale di questi dati potrebbe suggerire che la spiegazione di un così pesante ritardo nella scolarizzazione risiedesse in primo luogo in una diffusa avversione della popolazione nei confronti dell'istruzione: l'obbligo scolastico era stato introdotto alla fine degli anni '80, negli ultimi due decenni del secolo l'offerta pubblica era andata lentamente ma significativamente aumentando, pur tuttavia la maggioranza della popolazione pratese continuava a non mandare a scuola i propri figli. Si tratta di un'interpretazione che, come si è visto nel primo capitolo, ha avuto larga fortuna nella storiografia italiana.

**Tabella 4.7. Iscritti a scuola di età compresa tra i 6 e i 9 anni in percentuale sul totale degli obbligati: 1893/94 – 1899/1900**

Anno scolastico	Iscritti di 6-9 anni su obbligati (%)
1893-94	30,88
1894-95	30,10
1895-96	32,56
1898-99	35,86
1899-1900	41,94

Fonte: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filze n° 327 (fascicolo 3), 328 (fascicolo 3), 329 (fascicoli 1 e 3).

Gli altri dati presentati in questo capitolo dipingono, però, un quadro assai differente e decisamente più complesso. Si è visto innanzitutto che la crescita delle iscrizioni scolastiche era cominciata prima che l'obbligo venisse proclamato. In realtà anche quando ciò avvenne si continuava ad andare a scuola sulla base di una scelta volontaria, perché nessuna misura coercitiva venne effettivamente applicata dalle autorità comunali. Ed invero, se c'era chi aveva opposto una resistenza passiva alla legge sull'obbligo scolastico, questo era stato proprio il comune, il quale dimostrò di voler ritardare il più possibile la sua introduzione per un motivo semplice: sul territorio comunale non c'era un numero di scuole sufficiente a contenere tutti i bambini che avrebbero dovuto frequentarle. Se la legge fosse stata applicata alla lettera, con il suo

insieme di richiami ed ammende da comminare a chi la violava<sup>139</sup>, il comune avrebbe dovuto sostenere tutto insieme un carico finanziario non indifferente, per costruire o prendere in affitto nuovi locali scolastici e pagare il nuovo personale insegnante. Che la popolazione, poi, opponesse resistenza all'obbligo scolastico è cosa che non si può di fatto stabilire, dal momento che non è emerso in nessun documento di questa ricerca che qualcuno si sia trovato, negli ultimi decenni del 1800 e neppure nei primi del 1900, di fronte ad una qualunque misura coercitiva relativa alla partecipazione scolastica.

La situazione risultava ulteriormente complicata dal fatto che anche se gran parte dei bambini più piccoli rimaneva a casa, le scuole erano comunque in molti casi sovraffollate per la cospicua presenza di ragazzi di dieci o più anni, che rappresentavano circa la metà del numero totale degli iscritti anche nelle classi del corso elementare inferiore. Si trattava di una condizione che, come aveva sottolineato il direttore delle scuole comunali, era per certi aspetti paradossale: applicando la legge sull'obbligo le autorità comunali avrebbero dovuto costringere la grande quantità di bambini rimasti illegalmente a casa (o nei campi, o nelle officine, o per le strade...) a frequentare scuole che erano però già sovraccaricate di studenti.

Tutto ciò dimostrava che le normative sull'obbligo scolastico rimanevano interamente sulla carta, che la crescita del sistema scolastico pratese non si era realizzata in nessun modo grazie a queste ultime quanto piuttosto per una crescita spontanea, ovvero non imposta dalle istituzioni pubbliche, della scolarità. A ciò si doveva aggiungere che, tranne casi particolari come quello di S. Giorgio a Colonica dove l'attività del "fare treccia" era così radicata nella vita sociale ed economica delle famiglie da far preferire alla scuola femminile comunale le scuole private in cui quasi tutto il tempo era dedicato ad intrecciare la paglia, la dotazione scolastica pubblica, in termini di numero e dimensione delle aule e numero di insegnanti, cominciò a risultare chiaramente insufficiente sul finire del XIX secolo rispetto alla popolazione scolastica sia potenziale che effettiva, e che l'offerta pubblica tendeva ad inseguire, piuttosto che ad anticipare, le variazioni della domanda privata.

---

<sup>139</sup> La legge Coppino del 1877, prevedeva che il sindaco, dopo aver fatto compilare l'elenco dei fanciulli obbligati all'istruzione elementare, ammonisse i genitori che non avessero adempiuto spontaneamente alle prescrizioni della legge. Nel caso in cui poi i genitori non avessero giustificato l'assenza dei figli dalla scuola "coll'istruzione procacciata diversamente, con motivi di salute, o con altri impedimenti gravi, sarebbe stata comminata loro un'ammenda che andava da un minimo di 50 centesimi ad un massimo di 10 lire, "a seconda della continuata renitenza" (articoli 3 e 4).

Se c'era stata una normativa dello stato italiano che aveva inciso sulla partecipazione scolastica dei cittadini, questa era stata piuttosto la legge elettorale del 1882, che aveva connesso l'acquisizione di un diritto politico con il livello di istruzione degli individui maschi, sorte che invece non era toccata alle leggi sul lavoro minorile, che rimasero largamente, per non dire totalmente, inosservate. Tuttavia anche alla legge elettorale non può essere attribuito un ruolo di stimolo troppo determinante, se non altro per il fatto che l'istruzione femminile era cresciuta più velocemente di quella maschile (le iscrizioni delle bambine erano più che triplicate tra il 1883 e il 1899 mentre quelle dei bambini erano "solo" raddoppiate), anche se le donne rimanevano comunque escluse dal voto.

Si è sottolineato nel corso di questo capitolo come sia difficile confrontarsi con la questione del perché un numero crescente di individui, anche appartenenti ai ceti meno abbienti, desiderasse essere istruito, ed in particolare volesse imparare a leggere e a scrivere. Le fonti, purtroppo, rimangono tristemente mute su questo punto<sup>140</sup>. Le informazioni emerse nel corso della ricerca consentono tuttavia di stabilire, almeno indirettamente, alcuni dei meccanismi che favorivano la diffusione dell'istruzione. Il fatto che molti ragazzi si iscrivessero a scuola una volta superata l'età dell'obbligo non è soltanto una ulteriore prova del fatto che le persone si istruivano perché volevano e non perché erano obbligate a farlo, ma anche un segnale che l'istruzione, non ancora considerata parte della formazione generale dell'età infantile, era percepita come un bagaglio di capacità specifiche (ed in particolare di competenze relative alla conoscenza

---

<sup>140</sup>Non è stato per esempio possibile disporre di fonti simili a quelle utilizzate in un interessante lavoro di Giovanni Contini e Gian Bruno Ravenni (1987) sul rapporto tra scolarizzazione e crisi della mezzadria a San Gersolè, un borgo vicino all'Impruneta, tra gli anni '20 e gli anni '50. I due autori hanno analizzato le testimonianze orali e i diari scolastici, relativi agli anni '30, degli alunni della scuola di San Gersolè, da cui emerge che l'istruzione era percepita come un potente strumento di cambiamento della propria condizione personale. La scuola introduceva infatti un elemento di forte discontinuità nei processi formativi tradizionali delle famiglie contadine, in cui il bambino veniva educato, tramite l'esempio e l'imitazione, a riprodurre i comportamenti e gli stili di vita della famiglia di origine. L'istruzione scolastica, infatti, non solo istituiva una porzione di tempo separata dal lavoro o dall'apprendimento del lavoro, durante la quale l'insegnamento si realizzava attraverso la verbalizzazione e l'astrazione, piuttosto che attraverso la riproduzione imitativa dei gesti degli adulti; ma più in generale "allargava considerevolmente gli orizzonti culturali dei ragazzi, produceva nuove esigenze; formando una nuova generazione di giovani contadini alfabetizzati essa determinava nelle famiglie una frattura significativa fra giovani capaci di leggere e scrivere e genitori analfabeti, un territorio sul quale non era più possibile la comunicazione tra genitori e figli, i quali entravano in contatto con una strumentazione intellettuale che poteva essere utilizzata e sviluppata solo fuori della mezzadria" (pp. 153-154). Se la crisi della mezzadria ebbe senza dubbio profonde ragioni oggettive, è anche vero, secondo gli autori, che in essa le famiglie, e in modo particolare i giovani, giocarono come soggetti attivi: un'intera generazione di giovani mezzadri alfabetizzati "scelse collettivamente per un mutamento radicale della propria condizione, controllando in modo significativo gli esiti di questa scelta" (p. 148).

e all'uso dell'alfabeto) di cui era bene che gli individui entrassero in possesso quando si affacciavano sul mondo degli adulti. La larga presenza di adolescenti sui banchi delle scuole elementari induce inoltre a riflettere sull'antinomia tra partecipazione scolastica e lavoro minorile, spesso troppo sbrigativamente data per scontata. Il lavoro incideva senza dubbio negativamente sulla frequenza regolare che le norme della scuola istituzionalizzata richiedevano almeno sulla carta, ma non impediva, ed anzi proprio i dati sulle iscrizioni tardive suggeriscono che esso in qualche misura favoriva il contatto con l'istruzione.

Quest'ultima si diffondeva anche grazie alla prossimità con persone già istruite ed in particolare il far parte di una famiglia in cui i genitori erano alfabeti aumentava considerevolmente le probabilità che gli individui imparassero a leggere e a scrivere. Il "contagio", per altro, si diffondeva anche da borgo a borgo, dato che non era raro il caso degli abitanti di un paese che facevano domanda per avere la scuola comunale se una ne era già stata istituita nel paese vicino.

Si è infine accennato al fatto che l'alfabetizzazione permeava la società anche grazie a trasformazioni di carattere generale, istituzionale ed economico: la presenza sempre più capillare dello stato e della sua burocrazia nella vita degli individui e la crescita numerica di quelle figure socio-professionali a cui è tradizionalmente associata una maggiore contiguità con l'alfabeto.

Su quest'ultimo punto, in particolare, si tornerà nel prossimo capitolo dove si analizzeranno la distribuzione dell'alfabetizzazione secondo il censimento del 1911, oltreché gli ulteriori sviluppi del sistema scolastico pratese alla vigilia dell'avocazione allo stato dell'amministrazione delle scuole elementari.

## Capitolo 5. L'analfabetismo ristretto.

***Sommario.** Questo capitolo, oltre a concludere l'esame del rapporto tra domanda e offerta di istruzione nell'ultimo periodo preso in esame dalla tesi, ovvero il primo decennio del 1900, intende essere anche un momento di ricapitolazione dei temi trattati nel corso dell'intero lavoro, attraverso un'analisi di lungo periodo del livello della spesa pubblica per l'istruzione elementare, della scolarità, dell'alfabetizzazione. Il capitolo si apre con un quadro dell'evoluzione politica, sociale ed economica della comunità pratese all'inizio del 1900, una comunità che dal punto di vista economico, nonostante la stabilità dell'agricoltura mezzadrile, stava sempre più orientandosi verso la sua vocazione industriale, radicata in particolare nel settore tessile. Dal punto di vista politico si sottolinea la novità costituita dall'affermazione dei blocchi popolari e dal mutamento della politica sociale. Si passa poi ad esaminare la politica scolastica delle diverse giunte nel primo decennio del 1900 e si indicano i motivi per cui, nonostante la maggiore attenzione da esse rivolta all'istruzione primaria, l'amministrazione scolastica delle scuole pratesi passò nei primi anni '10 dal comune allo stato. Ci si sofferma successivamente sulle caratteristiche quantitative e qualitative della partecipazione scolastica, che crebbe considerevolmente in quel periodo, sottolineando sia gli elementi di continuità con il passato, sia quelli di novità. L'ultima parte del capitolo è dedicata allo sviluppo dell'alfabetizzazione, il cui livello e la cui distribuzione nella società (per categoria socio-professionale, per età, per sesso, per collocazione territoriale) vengono confrontati con i dati del 1841 e del 1871. Si mette in luce, alla fine del capitolo, anche il possibile legame tra l'alfabetizzazione ed alcune trasformazioni demografiche, come il declino della mortalità e della natalità, che interessarono la comunità pratese nel periodo considerato da questo lavoro.*

### **1. Cambiamenti politici, economici e sociali all'inizio del 1900.**

Il XX secolo si aprì a Prato con un'importante novità politica, ovvero la vittoria della coalizione dei Partiti popolari riuniti, socialisti, repubblicani e radicali, che guidarono il comune tra il 1901 e il 1905, con due diversi sindaci: Banco Tanini, un proprietario terriero repubblicano, e Felice Biglia, un ingegnere di origine piemontese residente a Firenze. Si trattava di un blocco politico che, pur essendo caratterizzato da una comune matrice democratica, libertaria e anticlericale, aveva forti elementi di differenziazione al suo interno, a cominciare dalla diversa estrazione sociale dei nuovi amministratori che rifletteva in una certa misura la divergenza di interessi dei corpi sociali di riferimento. “Nella stessa maggioranza si collocavano insieme ai maggiori industriali pratesi (i Forti, i Cavaciocchi, i Calamai, i Finieschi) ed ai proprietari terrieri (Tanini, Dami), operai e

sindacalisti come Papi, Fiorelli e Vannini”<sup>1</sup>. Ciò determinò la fine piuttosto rapida dell’esperienza delle giunte popolari: quella di Banco Tanini durò dal settembre del 1901 al settembre del 1904, ed entrò in crisi per via delle dimissioni da assessore di Alfredo Forti, fortemente criticato dai socialisti in seguito allo sciopero dei tessitori della Briglia; quella di Felice Biglia, durò poco più di un anno e cadde per la sconfitta ad un referendum popolare sull’assunzione da parte del comune della costruzione e della gestione diretta di case popolari, proposta dalla giunta precedente.

Proprio quest’ultimo punto costituiva un esempio della nuova gestione politica delle giunte popolari, meno attente al pareggio del bilancio e più disponibili ad andare incontro alle esigenze della popolazione<sup>2</sup>. Sennonché il vasto programma di interventi sociali previsto, che rovesciava radicalmente l’impostazione austera delle precedenti amministrazioni, aveva reso necessaria l’introduzione di provvedimenti di spesa non bilanciati da un adeguamento delle entrate, cosa che finì per erodere i tradizionali avanzi di amministrazione e per produrre un forte deficit. Proprio le difficoltà finanziarie caratterizzarono alla fine in modo prevalente la prima esperienza delle amministrazioni popolari, tanto che venne superato per la prima volta nella storia postunitaria del comune il limite legale della sovraimposta sui terreni e sugli immobili<sup>3</sup> e per di più fu imposto un ulteriore aggravio di 15.000 lire ai contribuenti attraverso l’istituzione di una nuova tassa sugli esercizi e sulle rivendite.

Ed anche a queste stesse difficoltà finanziarie fu collegata la crisi delle giunte popolari, alla quale seguì un periodo alquanto turbolento e instabile nelle vicende amministrative del comune, con il rapido succedersi di coalizioni e gestioni amministrative molto diverse tra loro: dalle giunte dei partiti d’ordine, come quelle dirette dai sindaci Pacchiani e Salvi Cristiani, fondate sull’alleanza tra moderati e clericali, e decisamente inclini a salvaguardare la parità del bilancio, alla nuova giunta di Felice Biglia, costituita su un’alleanza tra liberali e radicali e caratterizzata da un vasto programma di interventi nel campo dell’igiene, della viabilità, dell’edilizia e dell’istruzione (programma che per inciso determinò una nuova frattura dei vincoli di bilancio), alla giunta del primo sindaco socialista di Prato, Ferdinando Targetti, il quale

---

<sup>1</sup> Caponi C., 1988, p. 1350.

<sup>2</sup> *Ivi.*

<sup>3</sup> La sovraimposta fondiaria era una tassa che i comuni potevano applicare sull’imposta riscossa dallo stato, e che però non poteva superare un certo limite (del 100% nel 1866, del 50% nel 1894) Cfr. Volpi F., 1962.

rimase in carica dal 1912 al 1914, e impostò la propria azione sui principi sociali che avevano animato i blocchi popolari: l'edilizia popolare, in primo luogo, ma anche il calmieri sui generi anonari di prima necessità, l'istruzione pubblica<sup>4</sup>.

Alla vigilia della Grande Guerra Prato, che con i suoi 56.715 abitanti risultava, secondo il censimento del 1911, il 31° comune della penisola per dimensione della popolazione, aveva ormai consolidato la sua vocazione industriale, avviandosi a diventare quella città "monoorientata"<sup>5</sup> alla produzione laniera, la cui identità si sarebbe definitivamente affermata tra le due guerre mondiali. Nonostante che gli addetti al lanificio (meno di 4.000, secondo il censimento del 1911) fossero ancora in numero inferiore rispetto agli attivi nel settore della paglia (più di 5.800) e in quello dell'agricoltura (più di 7.000), la crescita del comparto laniero era stata infatti consistente tra la fine dell'800 e i primi anni del '900:

"Stavano là in effetti a dimostrarlo i nuovi stabilimenti lanieri via via costruiti nel ventennio precedente la guerra, fra gli altri quelli di Peyron, Lucchesi, Forti a Casarsa, Mazzini, due del Calamai; l'ampliamento e il rammodernamento di altri; l'incremento senza precedenti del capitale fisso in macchinari, per il quale i fusi aumentavano del 20% e più fra il 1895 e il 1907 e, secondo una stima abbastanza attendibile, raggiungevano i 40.000 nel 1914 (nel mentre si stava procedendo rapidamente alla sostituzione delle ormai archeologiche *mule-jennies* con i *self-acting*); i telai meccanici passavano da 703 a 2.000 nello stesso intervallo temporale allorquando i motori a vapore erano aumentati in numero da 18 a 40 ed in potenza da 567 a 2.552 HP, e continuavano a crescere anche quelli idraulici, se non in numero in potenza installata (da 572 a 1.137 HP: ma già prima del 1911 erano stati introdotti i motori elettrici che, a quella data, erano ormai 31 con 683 HP di potenza)"<sup>6</sup>.

Queste notevoli trasformazioni economiche si traducevano a livello sociale nella maggiore consapevolezza che gli attori del cambiamento, industriali e lavoratori, cominciarono ad avere del proprio ruolo all'interno della nuova società industriale, come dimostrarono la nascita, nello stesso anno (il 1897), dell'Associazione Industriale e Commerciale dell'Arte della lana e della Camera del lavoro. Quest'ultima fu una delle prime della Toscana e, dopo gli esordi stentati e la lenta crescita degli iscritti nei primi anni di vita, si sviluppò in modo particolare con la grave crisi economica del 1907-08

---

<sup>4</sup> Cfr. Caponi C., 1988, pp. 1351 e sgg.

<sup>5</sup> Mori G., 1988, p. 1450.

<sup>6</sup> *Ivi.*



(della quale risentì duramente anche il settore laniero pratese): nel 1913 gli iscritti, che nel 1905 erano poco più di 500, erano passati a più di 1.700. Al rafforzamento del movimento sindacale seguì per altro quello delle associazioni industriali, in modo particolare con la nascita dell'Unione fra gli industriali pratesi, nel 1912. Le organizzazioni dei lavoratori e quelle dei datori di lavoro si sarebbero costantemente fronteggiate negli anni successivi, diventando protagoniste della lotta politica e sociale.

Alla crescita economica e alle trasformazioni sociali faceva da specchio il mutamento fisico della città, i cui quartieri urbani si estendevano ormai, all'inizio del XX secolo, ben al di là delle vecchie mura che alla metà dell'800 segnavano il rigido confine tra il centro urbano e il contado<sup>7</sup>: uno di essi si era sviluppato a nord della città, intorno al gigantesco edificio del Fabbricone, al di là di Porta al Serraglio, a rimarcare nella crescita urbana, talvolta anche disordinata e squilibrata, i passi sempre più rapidi dell'industrializzazione. Poco dopo un altro quartiere cominciò a sorgere fuori della porta S. Trinita, dove furono costruiti i nuovi macelli pubblici. Il che, insieme ai lanifici Magnolfi, Forti e Calamai, localizzati ad ovest, verso Pistoia, aveva determinato una spinta decisiva nella espansione dell'insediamento urbano al di fuori dei propri confini storici, la cui progressiva cancellazione fu ulteriormente accentuata dall'abbattimento della porta Fiorentina per consentire il transito della tranvia a vapore fra Prato e Firenze, in sostituzione del vecchio tram a cavalli.

“Una espansione che avrebbe avuto prima o poi effetti considerevolissimi per diversi aspetti: dalla redistribuzione territoriale delle attività produttive, alla tendenziale stabilizzazione della densità della popolazione, alla progrediente compenetrazione fra lavoro nei campi e lavoro nel settore laniero”<sup>8</sup>.

Quanto alla compenetrazione tra lavoro dei campi e lavoro nel settore laniero, deve essere sottolineato ancora una volta, per il periodo relativo al primo '900, che essa non si risolveva in un danno per il mondo mezzadrile, il quale continuava a manifestare la sua notevole stabilità: ancora alla vigilia della Grande Guerra esso non dava segnali di crisi, ma semmai di ulteriore espansione, almeno in termini di numero assoluto di addetti al settore, come si osserva dalla tabella 5.1. Si è già evidenziato nel capitolo precedente come la categoria di lavoratori agricoli che pagava un significativo tributo allo sviluppo industriale fosse, più che quella dei mezzadri, quella dei salariati, il cui

---

<sup>7</sup> Cfr. Cresti C., 1988.

<sup>8</sup> Mori G., 1988, p. 1452.

numero andò costantemente diminuendo tra la seconda metà dell'800 e l'inizio del 1900.

L'agricoltura pratese dimostrava, comunque, tutta la sua vitalità anche con la crescita di altre categorie di coltivatori, fittavoli e piccoli proprietari, attraverso un processo di progressivo frazionamento, privatizzazione del territorio rurale e messa a coltura di nuovi terreni<sup>9</sup>.

**Tabella 5.1. Addetti al settore agrario (maschi sopra i 9 anni).**

Anno	Coloni		Altri coltivatori		Salariati		Altri		Totale	
	Num.	N. Indice	Num.	N. Indice	Num.	N. Indice	Num.	N. Indice	Num.	N. Indice
1871	3.152	100	646	100	2.273	100	130	100	6.202	100
1901	3.919	124	1.244	193	1.546	68	269	206	6.978	113
1911	4.025	128	898	139	1.459	64	222	170	6.604	106
1931	3.842	122	1.038	160	506	23	182	140	5.568	90

Fonte: Pazzagli C., 1988, p. 191.

La campagna pratese, dunque, sempre più permeata dalla presenza delle attività manifatturiere, della lana e della paglia, risultava anche sempre più intensamente coltivata, e il settore agricolo, caratterizzato fin dalla metà dell'800 da una notevole capacità di flessibilità e di assorbimento rispetto ai cambiamenti e all'invasività di quello manifatturiero, dimostrava ancora una volta di saper fornire braccia all'industria senza per questo veder ridotta la propria vitalità. Tutto ciò aveva reso possibile il mantenimento di un profondo equilibrio interno tra il contado e la città in termini di numero di abitanti: mentre la popolazione del comune era raddoppiata dal 1841 al 1921, passando da 30.889 a 60.236 individui, e anche se la città si era andata progressivamente espandendo, come si è accennato poco fa, la proporzione tra la popolazione urbana e quella rurale era rimasta sostanzialmente stabile e semmai era mutata a favore del contado (tab. 5.2).

<sup>9</sup> Pazzagli C., 1988, p. 204.

**Tabella 5.2. Popolazione del territorio comunale di Prato: città e contado.**

	1841		1881		1901		1921	
	popolazione	%	popolazione	%	popolazione	%	popolazione	%
Contado	19.780	64,0	27.295	66,4	35.594	69,6	42.178	70,0
Città	11.109	36,0	14.066	33,6	15.576	30,4	18.058	30,0

Fonte: Pazzagli C., 1988, p. 186.

Il rapporto tra mondo rurale e manifattura continuava dunque ad essere caratterizzato da una profonda osmosi. L'agricoltura, infatti, sebbene si configurasse sempre più come un settore di secondaria importanza, era tuttavia in grado di fornire un contributo non trascurabile all'economia della comunità, garantendo un aumento delle derrate alimentari e continuando a fornire agli altri settori economici una parte sempre crescente della mano d'opera necessaria. D'altronde, il processo di intensificazione dell'appoderamento e delle colture, che era in atto fin dagli ultimi decenni del 1800, era riconducibile al generale sviluppo economico e sociale del comprensorio pratese e all'aumento complessivo della ricchezza che questo generava e che finiva con il riversarsi anche nelle campagne in forma di investimenti fondiari<sup>10</sup>.

## **2. I provvedimenti comunali per le scuole elementari.**

Le nuove politiche sociali delle giunte popolari, cui si è poco fa accennato, interessarono anche il settore dell'istruzione primaria, come rivela l'andamento della spesa per le scuole elementari all'inizio del 1900 (grafico 5.1). Nei primi cinque anni di governo delle giunte popolari la spesa per la scuola primaria aumentò sensibilmente, soprattutto nel primo triennio, quando subì un incremento paragonabile a quello registrato nella prima metà degli anni '90.

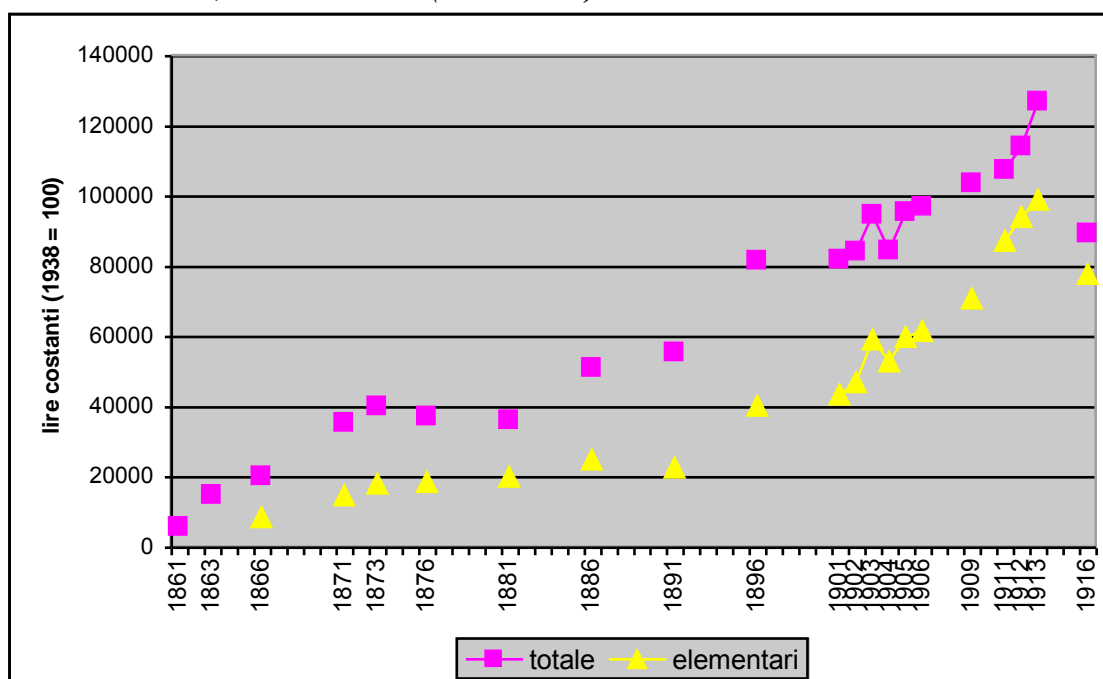
Il grafico mostra chiaramente come il *trend* positivo della spesa per le scuole elementari fosse appunto iniziato nell'ultimo decennio del 1800, quando, come si è osservato nel capitolo precedente, la dotazione scolastica pratese cominciò a risultare decisamente insufficiente rispetto alla partecipazione popolare, e l'impegno finanziario del comune aumentò significativamente. La tendenza alla crescita proseguì poi nel '900, interrompendosi soltanto alla metà degli anni '10, dopo l'avocazione delle scuole primarie allo stato. Nei primi anni del 1900, comunque, all'aumento assoluto della spesa per le scuole elementari si affiancò anche l'aumento del peso relativo dell'istruzione

---

<sup>10</sup> Ivi, p. 198.

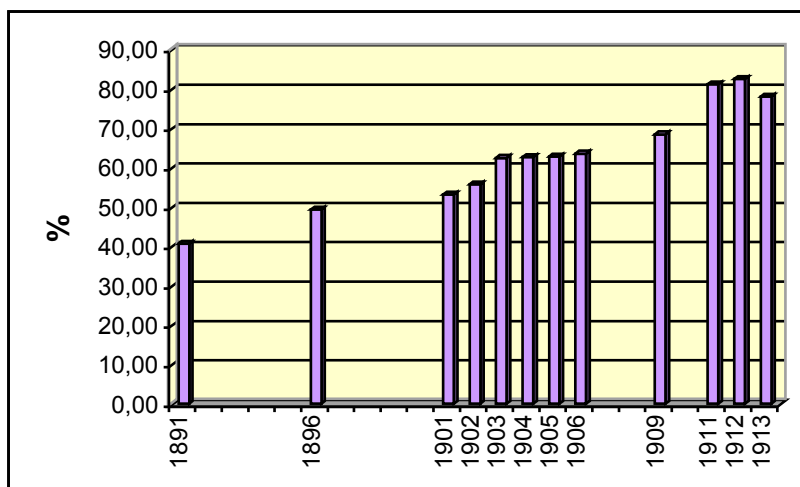
primaria nel bilancio complessivamente destinato all'istruzione, come si osserva dall'avvicinamento delle due curve: la spesa per le scuole elementari superò il 50% della spesa totale per l'istruzione, percentuale che andò aumentando negli anni successivi, fino al raggiungere oltre l'80% nel 1912 (il dato è evidenziato anche dal grafico 5.2).

**Grafico 5.1. Spesa complessiva per l'istruzione e spesa per l'istruzione elementare tra il 1861 e il 1916, in lire costanti (1938 = 100).**



Fonte: SASP, *Comune*, Rendimento di conti, registro n° 1246, per il 1861 e il 1863; ACP, *Bilanci consuntivi*, registri n° 2, 12, 16, 22, 32, 42, 52, 62, 72, 74, 76, 78, 80, 82, 88, 92, 94, 96, 102, per tutti gli altri anni. Le cifre a prezzi costanti sono state ottenute applicando ai prezzi correnti gli indici impliciti dei prezzi del prodotto interno lordo per la Pubblica Amministrazione, tratti da Ercolani P., "Documentazione statistica di base", in Fuà G., (a cura di), 1975, vol. III, pp. 412-413.

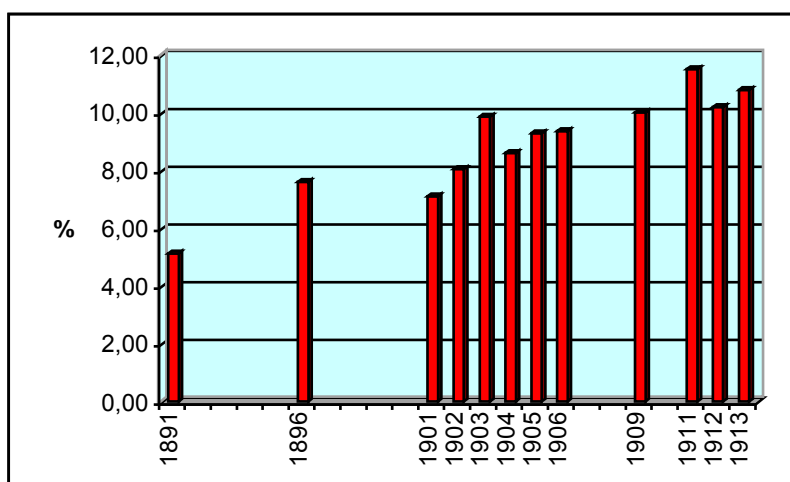
**Grafico 5.2. Spesa per l'istruzione elementare in percentuale sulla spesa totale per l'istruzione: 1891-1913.**



Fonte: ACP, Bilanci consuntivi, registri n° 52, 62, 72, 74, 76, 78, 80, 82, 88, 92, 94, 96.

Il grafico 5.3 mette in luce, per altro, come il peso dell'istruzione elementare fosse cresciuto costantemente nel corso di un ventennio anche sui bilanci complessivi del comune.

**Grafico 5.3. Spesa per l'istruzione elementare in percentuale sulla spesa totale effettiva: 1891-1913.**



Fonte: ACP, Bilanci consuntivi, registri n° 52, 62, 72, 74, 76, 78, 80, 82, 88, 92, 94, 96.

Si trattava di una tendenza che, se aveva subito una evidente accelerazione durante l'amministrazione delle giunte popolari, era poi proseguita anche in seguito sotto la gestione amministrativa dei moderati, a dimostrazione dell'importanza che la scuola popolare aveva ormai stabilmente assunto nelle vicende comunali. Quest'ultima era

inoltre testimoniata dalla frequenza molto maggiore con cui le questioni relative alle scuole elementari venivano discusse in consiglio comunale, come risulta evidente dai Protocolli del consiglio comunale all'inizio del nuovo secolo. In quegli anni, numerosi e spesso finanziariamente impegnativi furono i provvedimenti a favore dell'istruzione popolare, a cominciare dalla costruzione del primo edificio scolastico comunale per una scuola rurale, in località Chiesanuova, poco a nord della città a partire dal 1900<sup>11</sup>, a cui seguì pochi anni dopo la decisione dell'edificazione di un nuovo stabile per la scuola recentemente istituita nella borgata di Paperino, nella piana sud-orientale della comunità<sup>12</sup>; lavori di miglioramento (costruzione di una nuova aula, sistemazione delle latrine, etc..) furono avviati per le scuole femminili urbane e successivamente anche per quelle maschili<sup>13</sup>. Intanto andavano avanti gli sdoppiamenti delle classi urbane e l'istituzione di nuove scuole in campagna: nel 1900 furono istituite d'urgenza una nuova IV e una nuova V femminili urbane<sup>14</sup>, nell'autunno del 1902 fu sdoppiata la II femminile<sup>15</sup>; un anno dopo furono create una nuova I classe femminile e una maschile<sup>16</sup>; nel 1904 la scuola maschile di Mezzana fu convertita in scuola mista, in modo che potessero usufruirne anche le bambine senza eccessivo aggravio delle finanze comunali<sup>17</sup> e nello stesso anno venne istituita una scuola mista a S. Lucia<sup>18</sup>, mentre in

---

<sup>11</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 31, maggio 1900 – giugno 1901, seduta del 21 giugno 1900. Si trattava di una località per la quale le autorità comunali non erano riuscite a trovare un locale adatto, sufficientemente ampio per il numero dei frequentanti. Si è vista nel capitolo precedente la descrizione che il direttore Giani aveva dato della situazione trovata in quella scuola nel 1898. In quello stesso anno la scuola fu trasferita nella canonica del paese, ma l'ingegnere Bacci, direttore dell'Ufficio tecnico, aveva dichiarato che il locale andava bene per venti alunni, mentre gli iscritti erano 60 (ACP, *Ufficio tecnico*, filza n° 372, 1898, affare n° 470).

<sup>12</sup> La scuola di Paperino fu istituita nel febbraio del 1901, dopo che gli abitanti ne avevano fatta richiesta. (ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 31, maggio 1900 – giugno 1901, seduta del 13 febbraio 1901); nel 1902 furono avviati i lavori per la costruzione del nuovo edificio scolastico (ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 32, 7 giugno 1901- 5 novembre 1902, seduta del 3 luglio 1902).

<sup>13</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 31, maggio 1900 – giugno 1901, sedute del 21 giugno e del 19 luglio 1900; registro n° 32, 7 giugno 1901 – 5 novembre 1902, seduta del 19 giugno 1902. I lavori andarono poi avanti più a lungo del previsto e si conclusero solo nell'autunno del 1903 (ACP, *Protocolli del Consiglio Comunale*, registro n° 33, 5 novembre 1902 – 8 febbraio 1904, seduta del 3 novembre 1903).

<sup>14</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 31, maggio 1900 – giugno 1901, seduta del 21 giugno 1900.

<sup>15</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 33, 5 novembre 1902 – 8 febbraio 1904, seduta del 5 novembre 1902.

<sup>16</sup> *Ivi*, seduta del 3 novembre 1903.

<sup>17</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 34, 8 febbraio 1904 – 11 gennaio 1905, seduta del 25 maggio 1904. Le scuole miste cominciarono ad essere preferite a quelle maschili e femminili poiché il comune risparmiava sull'affitto del locale scolastico e sull'insegnante, dal momento che ne pagava una

città veniva aggiunta una nuova sezione alla II classe maschile<sup>19</sup>. Nel 1906 fu aggiunta una nuova classe IV maschile in città<sup>20</sup>, e fu istituita la scuola comunale nella località della Briglia (come si è visto nel capitolo 4)<sup>21</sup>. All'inizio dell'anno successivo vennero nuovamente divise la III maschile e la IV femminile urbane e fu istituita una scuola mista nella borgata di Tobbiana<sup>22</sup>, mentre poco dopo fu necessario uno sdoppiamento di orario anche per due scuole rurali: la mista di Cafaggio e la maschile di Galciana<sup>23</sup>. Nello stesso anno per la prima volta fu istituita una classe del corso elementare superiore (la IV) in una scuola rurale, quella di Vaiano<sup>24</sup>, per la quale, tra l'altro, era stata decisa nello stesso anno la costruzione di un edificio scolastico comunale<sup>25</sup>; l'anno successivo sempre a Vaiano fu istituita una scuola mista, che andava ad aggiungersi alle già esistenti scuole maschili e femminili, ed il medesimo provvedimento venne adottato anche per la borgata di Galciana<sup>26</sup>, e poi anche per quelle di Iolo e di Chiesanuova nel 1910<sup>27</sup>. Quello stesso anno furono nominate delle sottomaestre che aiutassero le titolari con classi troppo numerose nelle scuole di Tavola, Galciana, Paperino, Tobbiana, Briglia, Vaiano. Contemporaneamente vennero aggiunte alle scuole urbane tre nuove classi femminili (la II, la IV e la V) e una nuova classe maschile (la IV)<sup>28</sup>.

---

sola per due classi (i bambini e le bambine continuavano infatti a seguire le lezioni separatamente, nella stessa aula e con la stessa maestra, ma in orari diversi).

<sup>18</sup> *Ivi*, seduta del 28 ottobre 1904.

<sup>19</sup> *Ivi*, seduta del 22 novembre 1904.

<sup>20</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 35, 11 gennaio 1905 – 31 luglio 1906, seduta del 12 giugno 1906.

<sup>21</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 36, 31 luglio 1906 – 24 dicembre 1907, seduta del 30 ottobre 1906.

<sup>22</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 36, 31 luglio 1906 – 24 dicembre 1907, seduta del 5 gennaio 1907.

<sup>23</sup> *Ivi*, seduta del 28 febbraio 1907.

<sup>24</sup> *Ivi*, seduta del 21 novembre 1907.

<sup>25</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 37, 24 dicembre 1907 – 10 febbraio 1909, seduta del 7 gennaio 1908.

<sup>26</sup> ACP, *Protocolli del Consiglio comunale*, registro n° 37, 24 dicembre 1907 – 10 febbraio 1909, seduta del 22 aprile 1908.

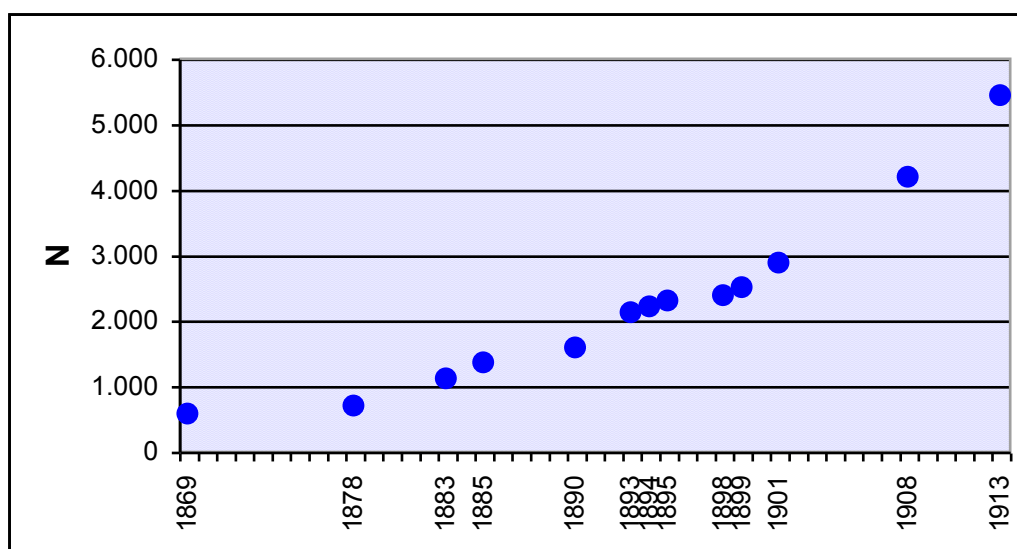
<sup>27</sup> ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 38, 10 febbraio 1909 – 17 novembre 1910, seduta del 7 novembre 1910.

<sup>28</sup> *Ivi*.

### 3. La crescita degli iscritti e l'insufficienza della dotazione scolastica pratese.

Tutti questi provvedimenti erano chiaramente presi sull'onda di una continua crescita della popolazione scolastica, che nel corso del primo decennio del 1900 fu particolarmente accentuata, come si evince dal grafico 5.4<sup>29</sup>. Le misure attuate dalle autorità comunali per far fronte all'aumento delle iscrizioni furono, come si è visto, numerose, ma risultarono comunque insufficienti a creare una situazione ordinata ed adeguata al forte incremento della partecipazione scolastica.

**Grafico 5.4. Iscritti alle scuole elementari: 1869 – 1913.**



*Fonte.* Per il 1869: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filza n° 318, fascicolo 6, Statistiche delle scuole elementari del 27 aprile 1869; per il 1878: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 212, fascicolo 1, Esami finali dell'anno 1878-79; per gli anni dal 1883 al 1901: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Statistica, filze n° 323 fasc. 7, n° 324 fasc. 4, n° 326 fasc.3, n° 327 fasc. 3, n° 328, fasc. 3, n° 329 fasc. 1: prospetti statistici delle scuole elementari comunali per i diversi anni; per il 1908: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 2, Iscritti, esaminati e promossi per l'anno scolastico 1908-09; per il 1913: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 226, Elenco degli iscritti alle scuole elementari, inviato dal direttore delle scuole comunali al sindaco il 7 febbraio 1913.

Sebbene infatti le resistenze a stanziare fondi per l'istruzione popolare fossero molto minori che in passato, il comune si trovava in ogni caso ad agire spesso di rimessa di fronte a situazioni di sovraffollamento, di insufficienza dei locali scolastici e del

<sup>29</sup> Che nell'inizio del 1900 la tendenza alla crescita delle iscrizioni fosse più accentuata che in passato, è dimostrato dal valore della pendenza del trend (calcolato mediante regressione lineare) per diversi periodi: per l'intero periodo (dal 1869 al 1913) la pendenza è pari a 109,13; per il periodo dal 1869 al 1883, la pendenza è pari a 35,80; per il periodo 1883-1895 è pari a 97,93 e per il periodo dal 1901 al 1913 è pari a 211,89.



personale insegnante, che sovente si presentavano con caratteri di urgenza. Numerose furono, infatti, per quegli anni le testimonianze di disagio per gli alunni e per gli insegnanti, tanto in città quanto in campagna. All'inizio dell'anno scolastico 1906-07, per esempio, il nuovo direttore delle scuole comunali Silenzi<sup>30</sup> presentava al sindaco il seguente stato di cose:

“A voler mantenere due sole quarte maschili si oppone la mancanza di spazio nelle aule Banci e Pasquetti per contenere gli alunni presenti. Dato poi il numero dei presenti (160 circa), di cui molti si presentano agli esami di maturità, ragioni didattiche consigliano il mantenimento della 3° sezione della 4° maschile.

Alle due terze maschili sono iscritti 105 per aula (210) e ne sono presenti circa 195, di cui 100 dal Sig. Coppini e 95 dal Sig. Ponzecchi. Il 1° ha 77 posti disponibili, e perciò circa 20 scolari non hanno da sedere: spazio ce ne sarebbe nell'aula per collocarvi altri banchi, ma la scolaresca allora sarebbe troppo numerosa. Il Sig. Ponzecchi ha 64 posti disponibili, quindi circa 30 scolari restano in piedi: e questi come quelli in più del Sig. Coppini non fanno nulla, anzi sono di disturbo. Per ora ho adottato il ripiego di tener occupati tutti gli scolari delle terze affidando la parte eccedente al Sig. Coppini, che, con orario ridotto, insegna mattina e sera. Questo ripiego andrà se trattasi di pochi giorni come desidera l'insegnante; e credo che sia necessaria la formazione di una terza sezione della terza maschile, e allora occorrerebbe un'aula e banchi per circa 30 alunni, potendosi utilizzare per la nuova aula i banchi che avanzerebbero alle altre due.

La quarta femminile ha 145 iscritte, con 96 presenti, le quali, dietro assicurazione della maestra, arrivano a 107. Abbiamo 61 posti disponibili e circa 40 allieve non seggono. Ho suggerito alla Sig. Zanelli di dividere la classe in due sezioni, insegnando, con orario ridotto, mattina e sera; ma non ha accettato perché teme che la fatica eccessiva le possa nuocere. Qui s'impone lo sdoppiamento. Per ora adotterò il ripiego di dividere la classe in due sezioni, affidandone una a una supplente che l'Onor. Amministrazione comunale vorrà indicarmi e che insegnerà nelle ore del pomeriggio.

Se l'aula Colzi fusse (*sic*) più vasta le prime femminili non offrirebbero difficoltà: il male è che nella aula Colzi non entrano che 54 alunne e 29 restano in piedi: ne ho date parte alla Sig. Pero, nella cui aula non hanno da sedere e perciò nulla si rimedia. Trovando un'aula più grande le tre insegnanti si adatterebbero volentieri a tenere 85 alunne (media delle presenti) ciascuna, numero che generalmente nella stagione invernale va sempre assottigliandosi. Oltre all'aula ci vorranno banchi per circa 50 posti<sup>31</sup>”

All'inizio dell'anno seguente la regia ispettrice scolastica, dopo una visita alle scuole femminili urbane, scriveva al sindaco del comune di Prato lamentando l'eccessivo

---

<sup>30</sup> Come si è già detto nel capitolo precedente, Giani si dimise dal suo incarico nel 1902 in opposizione alla giunta di indirizzo politico popolare.

<sup>31</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 220, fascicolo 4, “Provvedimenti per le scuole”, dal direttore delle scuole comunali al sindaco, 23 ottobre 1906.

affollamento di quattro classi<sup>32</sup>, e pochi mesi dopo sulla questione interveniva anche il provveditore facendo notare che le due prime classi femminili contavano rispettivamente 109 e 102 alunne, mentre il massimo consentito dalla legge era di 70 alunne<sup>33</sup>.

Il problema era in verità generalizzato e nei mesi e negli anni successivi i richiami delle autorità centrali e le lamentele degli insegnanti e dei genitori si susseguirono con ritmo insistente. I maestri intervennero sia con petizioni collettive per vedere ridotto il numero degli alunni per classe<sup>34</sup>, sia con richieste individuali di aumento del compenso per essere stati costretti a dividere le classi e far lezione tanto la mattina quanto il

---

<sup>32</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 221, fascicolo 1, “Visita alle scuole elementari femminili”, dall’Ispettrice scolastica al sindaco, 25 febbraio 1907.

<sup>33</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 221, fascicolo 1, Lettera del provveditore al sindaco, 24 maggio 1907.

<sup>34</sup> Con una petizione del novembre 1908 gli insegnanti di Prato chiedevano al sindaco che nelle classi 1a e 2a urbane non vi fossero più di 70 alunni, che nelle 3a 4a 5a e 6° non ve ne fossero più di 50 e che quelle rurali con più di 70 alunni venissero sdoppiate, dal momento che “il maggiore ostacolo al conseguimento del frutto sperato è il numero troppo grande di alunni. Basandosi sulla lunga esperienza di provetti maestri e sul parere indiscutibile di valenti Ispettori scolastici, nonché sull’esempio di Firenze e Roma, che comprendono tutta l’importanza dell’educazione e della istruzione popolare, non permettono che nelle loro scuole urbane siano più di 40 o 45 allievi per classe...” (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 3, Lettera degli insegnanti di Prato al sindaco del 3 novembre 1908). Pochi anni dopo ritornavano sull’argomento con un nuovo appello firmato dagli appartenenti a due associazioni magistrali, la Tommaseo e la De Amicis, in cui dicevano: “I componenti le suddette associazioni magistrali, fortemente preoccupati delle condizioni delle scuole del comune di Prato, in rapporto alla deficienza di locali scolastici, per la qual causa gli insegnanti delle classi urbane sono costretti a far lezione con orario alternato, un mese la mattina ed un mese nel pomeriggio, sentono il dovere di rilevare all’autorità comunale e quella scolastica: come il fare scuola nelle ore pomeridiane, oltreché gravoso per l’insegnante, sia veramente dannoso alla salute del fanciullo, il quale, subito dopo il desinare, ha bisogno più di svago che di applicazione intellettuale; come la scuola primaria, nel pomeriggio, non può dare quei risultati (*sic*) di profitto che dà quella fatta nella mattina, perché gli alunni oltre ad avere lezione con orario ridotto, sono più disattenti e meno suscettibili di percezione; come tale orario alternato sia di grande scomodo alle famiglie degli alunni, molte delle quali più volte ne hanno mosse lagnanze agl’insegnanti stessi; come le aule scolastiche non possano essere sufficientemente pulite né rinnovate d’aria per le lezioni pomeridiane, considerato che dopo pochi minuti dall’uscita di 50 e 60 alunni, altrettanti vi ritornano con grave danno della salute dei medesimi e del loro insegnante; come ogni principio didattico e pedagogico, oltreché igienico, condanni la scuola fatta nel pomeriggio e specialmente con l’orario qui usato, che non è consentito da nessuna legge scolastica; Per tutte queste ragioni deliberano di far vive premure all’amministrazione comunale - che ha già dimostrato interessamento alle nostre scuole - affinché voglia prendere formale impegno di provvedere nel più breve tempo possibile i locali scolastici in più parti della città, anche scopo di necessario decentramento, e nelle frazioni rurali del Comune, laddove ne sia sentito il bisogno; dichiarano inoltre che, qualora perdurasse tale stato di cose, che perturba gravemente le funzioni scolastiche, declineranno ogni responsabilità al riguardo del profitto e della salute degli alunni” (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 226, fascicolo 1, Lettera di alcuni insegnanti al sindaco dell’11 novembre 1912).

pomeriggio<sup>35</sup>. Anche i genitori protestarono in qualche caso per situazioni di insostenibile affollamento delle aule. Un gruppo di abitanti di Coiano scriveva al sindaco:

“I sottoscritti abitanti di Coiano e dei paesi limitrofi (comune di Prato) anno (*sic*) l'onore di rivolgersi a codesta Onor. Amministrazione per esporre quanto segue:

Esiste una scuola comunale mista che reclama radicali e immediati provvedimenti, se non vogliasi conservare a questo riguardo uno stato di cose che sono di danno non lieve per l'istruzione del Popolo.

Anzitutto è necessaria la ripartizione della scuola in tre sezioni distinte con tre relativi insegnanti [*sottolineato nell'originale*]. L'istruzione che si impartisce attualmente agli alunni è insufficiente a causa del numero eccessivo dei frequentanti la scuola e non risponde davvero ai bisogni delle famiglie....”<sup>36</sup>

Nel medesimo senso si esprimevano qualche anno dopo gli abitanti di Iolo:

“I sottoscritti padri di famiglia del paese d'Iolo (comune di Prato) si permettono esporre alla Sig. V. Illma quanto appresso.

Per l'anno scolastico 1911-1912 è stato affidato l'insegnamento di tre classi [*sottolineato nell'originale*] nelle scuole paesane alla M<sup>a</sup> Duilia Bessi, onere questo assai gravoso ed eccezionale (*sic*) quando si pensi alla cifra rilevante della popolazione e quindi al numero non indifferente degli alunni al cui insegnamento deve accudire per l'intera giornata una sola Maestra, e alla diversità di trattamento

---

<sup>35</sup> Per esempio nel 1908 la maestra della scuola recentemente istituita a Tobbiana, era stata costretta a far lezione sia la mattina che il pomeriggio, visto che per una scolaresca di 83 alunni era stato trovato o un locale che ne poteva contenere al massimo 24: per questo chiedeva un maggior compenso al sindaco (ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 2, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco del 6 gennaio 1908 e lettera della maestra di Tobbiana al direttore delle scuole comunali del 20 gennaio 1908). Nel 1909 le maestre delle seconde classi maschili urbane chiedevano al sindaco un aumento dello stipendio perché dovevano fare lezione ciascuna a 90 alunni (ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 22, fascicolo 2, Lettera di due maestre delle scuole elementari urbane al direttore delle scuole comunali, 20 marzo 1909); il maestro di Tavola chiedeva al sindaco, attraverso il direttore delle scuole, un maggior compenso per aver dovuto sdoppiare le lezioni impartite a 110 alunni (ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 223, fascicolo 1, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco del 14 febbraio 1909). Nello stesso anno il maestro di Iolo chiedeva che gli venisse fornito un aiutante, poiché per problemi di salute non era più in grado di fare lezione a 102 allievi (ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 2, Lettera del maestro Bertuccioli al direttore delle scuole comunali del 7 maggio 1909). Nel 1912 due maestre di S. Giorgio (Alessandrina e Valeria Crocini) sostenevano di far rispettivamente lezione a 115 e 94 alunni, mentre le aule erano in grado di contenere rispettivamente solo 44 e 43 alunni. Avendo dovuto sdoppiare le lezioni, insegnando per un totale di 6 ore al giorno, chiedevano il compenso adeguato. (ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 224, fascicolo 3, Lettere di Alessandra e di Valeria Crocini al sindaco, 11 gennaio 1912). Nello stesso anno la maestra di Chiesanuova si lamentava direttamente con l'ispettore scolastico di essere costretta a far lezione a 85 alunni, di cui 30 rimanevano in piedi. A questi ultimi ella non poteva insegnare “l'uso della penna”, poiché non avevano il banco: i genitori, insoddisfatti della situazione, facevano direttamente a lei le loro rimostranze. La maestra si diceva stufo sia di questo stato di cose, che del fatto di dover necessariamente trascurare i bambini (ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 224, fascicolo 3, Lettera della maestra di Chiesanuova all'ispettore scolastico del 12 novembre 1912).

<sup>36</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 2, Petizione di alcuni abitanti di Coiano al sindaco, del 10 settembre 1908. Seguivano 134 firme.

usato in altri paesi di minore importanza. L'insegnamento quindi, nonostante l'abile operosità di qualunque maestra non può essere né completo né fruttuoso, e a questo proposito i sottoscritti e gran parte del paese muovono giusta lagnanza alla S.V. Ill.ma"<sup>37</sup>.

Che le scuole rurali fossero in gran numero sovraffollate lo testimoniavano poi ancora una volta le relazioni e le lettere degli ispettori scolastici e del direttore delle scuole comunali. Nel dicembre del 1907 la regia ispettrice chiedeva che fossero nominate delle sottomaestre che aiutassero le titolari nelle scuole femminili di Galciana, Iolo e Vaiano e che venissero sdoppiate le scuole di Cafaggio, Coiano, Chiesanuova e Pizzidimonte, "ove il numero delle femmine frequentanti consentirebbe addirittura di istituire una nuova scuola"<sup>38</sup>. Poco dopo il regio ispettore sollecitava simili provvedimenti per le scuole maschili e per quelle miste, visto che ve ne erano alcune che superavano i 150 alunni<sup>39</sup>.

#### **4. L'avocazione allo stato dell'amministrazione delle scuole.**

Data l'insistenza degli interventi delle autorità centrali, che moltiplicavano i richiami nel caso in cui i provvedimenti suggeriti non fossero presi con sufficiente tempestività<sup>40</sup>, l'assessore alla pubblica istruzione Ferdinando Carlesi si sentì in dovere di rispondere per difendere l'operato del comune ed evitare che il peso dei ritardi nello sviluppo dell'istruzione popolare ricadesse interamente sulle spalle dell'amministrazione municipale. La lettera dell'assessore esprimeva bene il conflitto tra enti locali e amministrazione centrale, cui la ripartizione degli oneri per il finanziamento della scuola elementare aveva dato luogo:

"In replica alla pregiata sua distinta indagine, mi preme assicurarle che questa amministrazione farà il possibile per provvedere alle deficienze dalla S.V. lamentata nello stato presente delle scuole elementari comunali; non senza farle notare, come ella già giustamente e cortesemente si compiace di riconoscere, che nei limiti di un progresso, che deve essere necessariamente per gradi e non tutto d'un tratto, l'amministrazione attuale ha pur pensato a far qualche cosa come ben

---

<sup>37</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 224, fascicolo 3, Petizione di alcuni abitanti di Iolo al sindaco del 22 gennaio 1912. Seguivano 55 firme.

<sup>38</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 3, Lettera della regia ispettrice al sindaco del 15 dicembre 1907.

<sup>39</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 3, Lettera del regio ispettore al sindaco del 6 marzo 1908.

<sup>40</sup> L'ispettrice scrisse ancora al sindaco pochi mesi dopo, lamentando il fatto che il comune non aveva ancora attuato le misure necessarie a sfozzire le classi (ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 3, Lettera della regia ispettrice al sindaco del 18 marzo 1908).

dimostrano le lire 10026,29 che il bilancio dall'anno 1908 porta in più del 1907 nel titolo dell'istruzione pubblica. E si continuerà certamente, com'è doveroso, su questa via: pur facendo osservare alla S.V. quale rappresentante del potere centrale (onde, occorrendo, possa presso quest'ultimo farsi interprete dei sentimenti di molti municipi italiani) che molto meglio e più rapidamente si potrebbero diffondere ed aver efficacia le scuole se l'opera governativa non si restringesse da un lato al facile compito d'ordinare con la prodigalità di chi non deve pagare, dall'altro ad impedire ai comuni di trovare, con giustizia distributiva per i contribuenti, i mezzi di pagare le ordinazioni ricevute; sia togliendo loro con leggi di non più giustificate protezioni la facoltà di estendere certe tasse oltre i limiti, che gli accresciuti commerci e le migliorate condizioni generali della popolazione rendono oggi troppo angusti, sia non lasciando loro godere neanche la minima parte dei proventi della ricchezza mobile, che nelle città eminentemente industriali, come appunto la nostra, costituiscono il più importante e solido cespite di redditi fiscali. [Nel caso in cui il governo] intervenga con maggiori aiuti o con migliori disposizioni di legge in favore di questa istituzione di natura più nazionale che comunale, non solo la presente amministrazione, ma – interpretando le aspirazioni e lo spirito dell'intera città nostra e del suo contado – oso dire quante altre amministrazioni le succederanno sono pronte a sacrifici per la scuola e per i maestri; purché gradualmente e proporzionati alle potenzialità di un bilancio circoscritto da leggi tributarie ed altre esigenze non meno imprescindibili dell'istruzione pubblica”<sup>41</sup>.

L'assessore sollevava una questione, quella della difficoltà di reperire fondi sulla base di una capacità impositiva limitata dalle leggi del governo centrale, che oltretutto gravavano secondo molti in modo sproporzionato sulla ricchezza fondiaria rispetto a quella mobile, che sarebbe poi stata affrontata nuovamente nel consiglio comunale poco tempo dopo, in seguito all'interpellanza sulle difficoltà del sistema scolastico presentata da un consigliere dell'opposizione, Ferdinando Targetti, che di lì a poco sarebbe diventato il primo sindaco socialista della città. Targetti definiva “indecorose” le condizioni di troppe aule scolastiche “o per scarsità d'ambiente o per eccessivo numero d'alunni”<sup>42</sup> e chiedeva interventi urgenti. L'assessore alla pubblica istruzione, Crocini, rispondeva ammettendo che “la situazione [era] grave per le grandi esigenze delle scuole di fronte alle angustie del bilancio”. Il bisogno di nuove aule e nuovi insegnanti si manifestava con forza sia in campagna che in città, “mentre di contrapposto il Bilancio 1910 si [presentava] con poca robustezza per sostenere impegni

---

<sup>41</sup> ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 3, Lettera dell'assessore alla pubblica istruzione al regio ispettore scolastico del circondario di Pistoia e alla regia ispettrice scolastica di Firenze, in risposta alla nota del 18 marzo 1908, Minuta del 29 marzo 1908.

<sup>42</sup> ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 38, 10 febbraio 1909 - 17 novembre 1910, seduta del 2 giugno 1909.

nuovi”<sup>43</sup>. Il consigliere Targetti replicava che se il Bilancio risultava “poco robusto”, la colpa era dell’Amministrazione,

“perché i bilanci sono come si fanno ed è una colpa mantenere il nostro comune tra i meno tassati. Si deve essere contrari a far pagare chi non ha, ma chi ha deve pagare”<sup>44</sup>.

Il consigliere di maggioranza conte Niccolini interveniva negando che nel comune di Prato si pagassero poche tasse: si pagava anche troppo, “specie con la proprietà fondiaria”<sup>45</sup>, mentre la ricchezza mobiliare non pagava in proporzione. Il consigliere Targetti ammetteva che l’osservazione del conte Niccolini era in parte giusta e riconosceva che la proprietà fondiaria era molto “aggravata” mentre i “grandi professionisti e gl’industriali [avevano] modo di sottrarre buona parte dei loro redditi all’imposta”<sup>46</sup>, anche se insisteva sul fatto che in ogni caso per l’istruzione elementare si sarebbe potuto fare di più.

I problemi sollevati dagli esponenti politici pratesi erano reali ed avevano una dimensione nazionale, come dimostrava l’analisi condotta in quegli anni dal Direttore generale dell’istruzione primaria e popolare Camillo Corradini sulle condizioni delle scuole italiane in relazione alle potenzialità economiche dei comuni. Come si è osservato nel primo capitolo, Corradini aveva individuato nella debolezza finanziaria dei comuni la ragione principale dei ritardi nella scolarizzazione e nell’alfabetizzazione riscontrati in gran parte del paese, con un’argomentazione che ricalcava perfettamente i contenuti del dibattito che si svolgeva in quel periodo all’interno della classe dirigente pratese e tra quest’ultima e le autorità centrali, argomentazione che vale la pena riproporre nuovamente:

“Il problema si enuncia così: se possa essere affidato agli enti locali e, quindi, svolgersi o contrarsi, per così dire, proporzionalmente alla loro potenzialità economica un servizio pubblico di carattere generale, come quello della istruzione obbligatoria. (...) E la risposta non potrebbe essere che in senso negativo, risultando dalle cifre raccolte questa duplice constatazione: che l’analfabetismo è sempre in ragione inversa alla spesa sostenuta per la istruzione e che la spesa trova sempre un limite, che non le è consentito oltrepassare, nella potenzialità

---

<sup>43</sup> *Ivi.*

<sup>44</sup> *Ivi.*

<sup>45</sup> *Ivi.*

<sup>46</sup> *Ivi.* Sulla diffusa convinzione che le imposte sulla ricchezza mobile rendessero pochissimo e che la ricchezza immobile fosse invece eccessivamente tassata si veda Volpi F., 1962, p. 66 e sgg.

economica dei bilanci comunali: potenzialità che ormai, nel grandissimo numero dei casi, non fa sperare di poter sostenere oneri maggiori”<sup>47</sup>.

Che la crescita dell’alfabetizzazione e della scolarizzazione fossero legate all’impegno finanziario dei comuni era evidente anche nel caso di Prato e lo si può osservare, per esempio, dal grafico 5.5, dove sono messi a confronto l’andamento delle iscrizioni scolastiche e quello della spesa per l’istruzione elementare dai primi anni del periodo pre-unitario fino agli anni ‘10 del 1900. Entrambe le grandezze crescono in modo deciso a partire dagli anni ‘90, crescita che poi diviene sempre più sostenuta nel corso dei primi anni del 1900. Si deve però notare che, a parte il periodo che si conclude con gli anni ‘70 del 1800, in cui la spesa per l’istruzione aumenta in modo proporzionalmente superiore alla partecipazione scolastica, le iscrizioni tendono ad assumere un *trend* più spiccatamente positivo rispetto a quello della spesa a partire dagli anni ‘80: da allora in poi l’impegno finanziario del comune sembra costantemente inseguire l’allargamento della popolazione scolastica, la qual cosa suggerisce che, nel caso di Prato, all’interno della relazione approssimativamente proporzionale tra scolarizzazione e spesa per l’istruzione la variabile dipendente fosse piuttosto la seconda che la prima; ovvero, non era tanto l’incremento della spesa e quindi dell’offerta pubblica a determinare un coinvolgimento più ampio della popolazione nel sistema educativo pubblico, quanto invece il contrario: il comune si trovava costretto a stanziare un numero maggiore di fondi per la pubblica istruzione nel momento in cui le relazioni dei direttori scolastici e degli ispettori ministeriali rilevavano l’insufficienza della dotazione scolastica rispetto all’afflusso di alunni<sup>48</sup>.

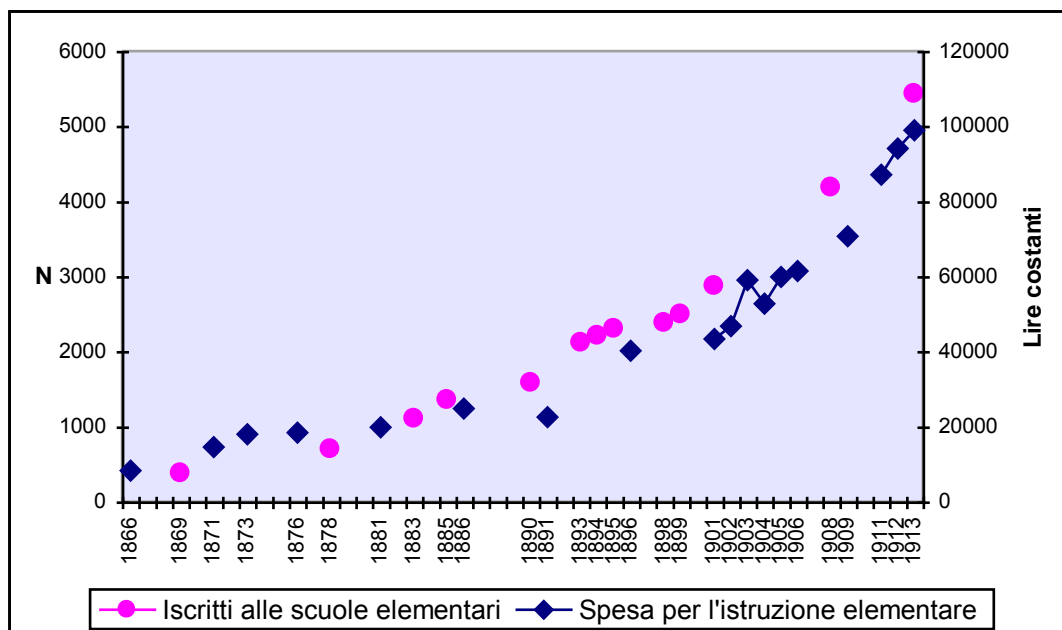
<sup>47</sup> Corradini C., “L’ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA, CON SPECIALE RIGUARDO ALL’ANNO SCOLASTICO 1907-08...”, cit., 1910. Vol. I, p. 8.

<sup>48</sup> Per verificare statisticamente l’esistenza di una relazione causale tra il numero degli iscritti e la spesa per l’istruzione elementare, le due serie di dati sono state sottoposte al test della causalità di Granger, che ha dato i seguenti risultati:

Pairwise Granger Causality Tests			
Sample: 1869 1913			
Lags: 1			
Null Hypothesis:	Obs	F-Statistic	Probability
ISCRITTI does not Granger Cause SPESA	45	5,3296	0,02596
SPESA does not Granger Cause ISCRITTI		0,0359	0,85073

I risultati del test vanno letti con cautela, giacché le serie non sono complete ed è stato necessario ricostruire i valori mancanti mediante interpolazione lineare. Fatta questa precisazione il test conferma l’ipotesi che è stata suggerita più volte nel corso di questo lavoro, sulla base delle testimonianze dei direttori delle scuole, degli ispettori ministeriali, dei genitori degli alunni e degli insegnanti, ovvero che fosse l’aumento delle iscrizioni scolastiche ad indurre un incremento della spesa pubblica, e non

**Grafico 5.5. Iscritti alle scuole elementari e spesa per l'istruzione primaria in lire costanti (1938 = 100): 1866 – 1913.**



Fonte: la stessa dei grafici 5.1 e 5.4.

D'altronde, lo si è visto nei capitoli precedenti, la classe dirigente pratese, con una continuità che scavalcava i diversi colori politici e ideologici, tese a destinare all'istruzione popolare una parte residuale sia dell'impegno politico che delle risorse di bilancio, almeno fino a quando la situazione di molte aule scolastiche non divenne insostenibile.

E tuttavia anche quando, tra la fine del 1800 e i primi anni del 1900, le giunte comunali cominciarono a stanziare fondi sempre più considerevoli per un sistema scolastico che si era avviato a diventare un'istituzione ormai radicata e riconosciuta come parte integrante del patrimonio civile della città, Prato, specie se confrontato con altre esperienze della penisola, continuava ad impegnare poche delle sue disponibilità finanziarie per l'istruzione pubblica, sia rispetto alle sue potenzialità, che in assoluto, come si può osservare dai grafici 5.6 e 5.7.

In perfetta linea con i dati dell'intero aggregato regionale, Prato dedicava all'istruzione elementare una percentuale del proprio bilancio piuttosto contenuta rispetto agli altri comuni italiani, sia quelli settentrionali che quelli meridionali (grafico

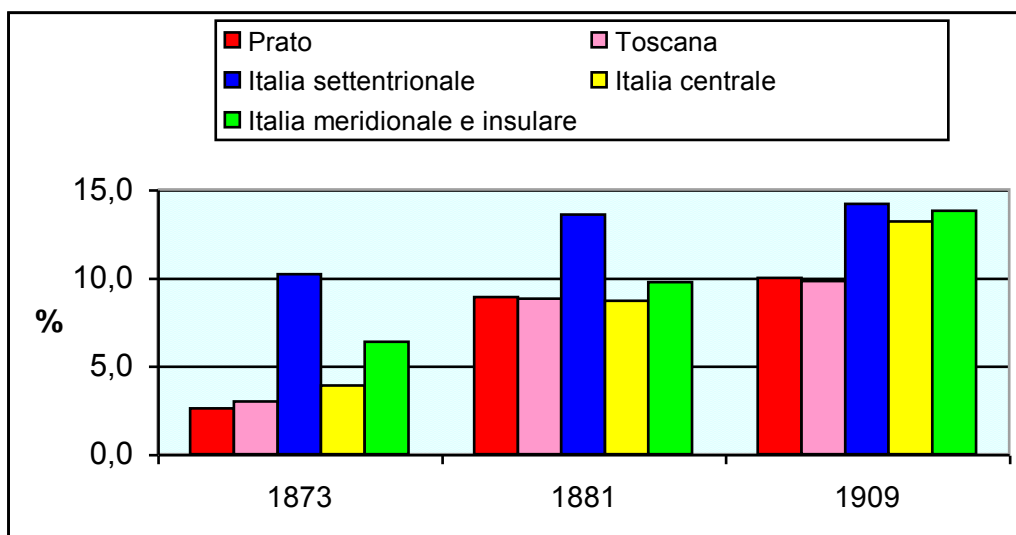
---

viceversa, cioè, in altri termini, che la domanda di istruzione abbia agito come fattore di stimolo all'offerta piuttosto che il contrario.



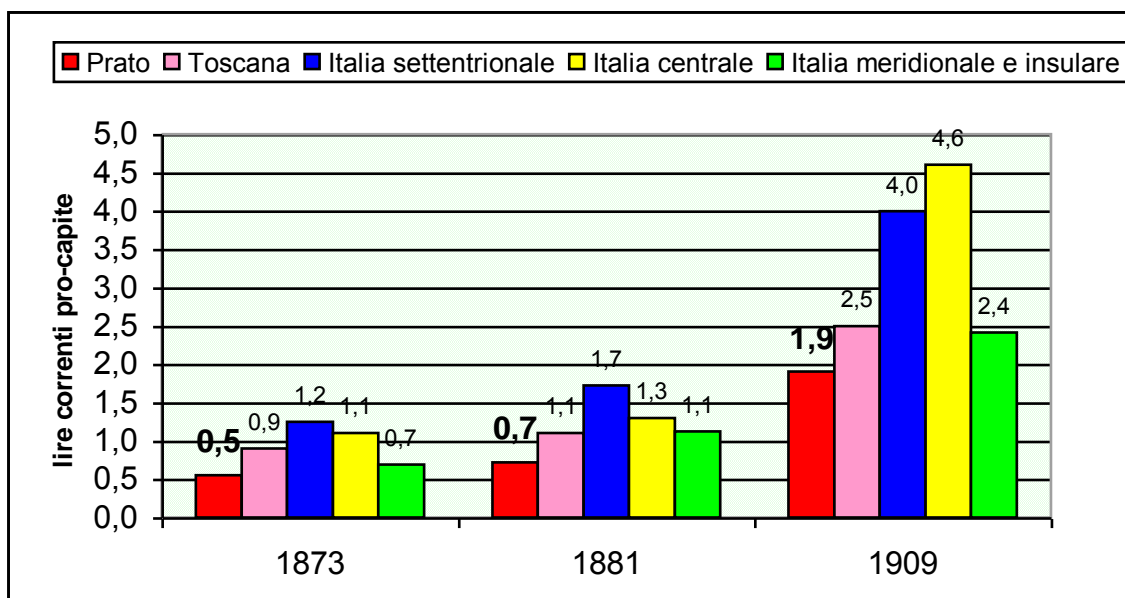
5.6). Ma il dato che colpiva di più era il basso livello della spesa pro-capite (grafico 5.7).

**Grafico 5.6. Spesa per l'istruzione elementare in percentuale sulla spesa totale effettiva: 1873, 1881, 1909.**



Fonte: per Prato, ACP, *Bilanci consuntivi*, registri n° 16 (1873), 32 (1881) e 88 (1909); per il resto d'Italia, Vigo G., 1971, mie elaborazioni dall'appendice statistica, pp. 165 e sgg.

**Grafico 5.7. Spesa pro-capite per l'istruzione elementare in lire correnti: 1873, 1881, 1909.**



Fonte: per Prato, ACP, *Bilanci consuntivi* registri n° 16 (1873), 32 (1881) e 88 (1909), per ciò che concerne i bilanci; C.A. Corsini, 1988, appendice statistica, pp. 421 e 422, per ciò che concerne la popolazione. Per il resto d'Italia, Vigo G., 1971, mie elaborazioni dall'appendice statistica, pp. 165 e sgg.

Nonostante il consistente incremento della spesa per l'istruzione elementare, il livello assoluto delle risorse destinate alla scuola pubblica rimaneva a Prato considerevolmente basso<sup>49</sup>. Tanto è vero che se per un verso il comune toscano doveva affrontare le difficoltà mediamente incontrate dai municipi della penisola nella gestione di bilanci oberati da una serie di spese obbligatorie (come per l'appunto l'istruzione) e da una capacità impositiva limitata (ed in questo la sua situazione ricalcava il fenomeno generale che era stato lucidamente descritto da Corradini, come si è appena visto), per l'altro esso costituiva più l'eccezione che la regola nell'analisi svolta dal Direttore dell'istruzione primaria e popolare.

Quest'ultimo aveva infatti evidenziato come normalmente i comuni più ricchi erano quelli in cui le risorse spese per la scuola elementare erano più ampie e, per conseguenza, i livelli di analfabetismo e di evasione scolastica più bassi. Viceversa, i comuni più poveri potevano spendere meno ed avevano tassi di analfabetismo più elevati. C'era però un numero ristretto di eccezioni, ovvero di comuni poveri che nonostante le difficoltà finanziarie spendevano molto per l'istruzione, sia relativamente alle loro potenzialità che in assoluto, mentre altri, meno poveri o decisamente ricchi, la trascuravano. Evidentemente, Prato, florido comune industriale dell'Italia centrale, ricadeva in quest'ultima categoria. Nel suo caso, ai reali vincoli di bilancio si aggiungeva una tradizione politica che, inaugurata negli anni della svolta unitaria alla luce di un forte pregiudizio nei confronti della scuola popolare intesa come servizio pubblico, aveva costantemente emarginato il ruolo e il valore dell'istruzione popolare, attraverso un atteggiamento, condiviso dalle più diverse giunte municipali, decisamente

---

<sup>49</sup> Il livello della spesa pro-capite per l'istruzione elementare a Prato sembra addirittura troppo basso, soprattutto se confrontato con la spesa dei comuni meridionali. A questo proposito si deve tenere presente che i dati di alcuni anni, molto distanziati tra loro nel tempo, possono contenere la distorsione di non riflettere l'andamento complessivo della spesa, soprattutto per ciò che concerne le spese straordinarie relative alla costruzione di fabbricati scolastici. Si è visto, a questo proposito, che il comune di Prato ricorreva più frequentemente agli affitti che non alla costruzione di edifici, con alcune limitate eccezioni all'inizio del 1900.

La triste posizione del comune toscano nella classifica nazionale della spesa era comunque confermata anche dalle cifre di Corradini, il quale aveva raccolto i dati relativi alla spesa procapite per l'istruzione elementare nel 1909, secondo i bilanci presuntivi: Lazio, £ 13,12; Liguria £ 6,50; Lombardia £ 5,23; Veneto £ 4,58; Emilia £ 4,58; Piemonte £ 4,01; Marche £ 3,83; Umbria £ 3,81; Campania £ 3,46; Sardegna £ 3,36; Puglia £ 3,00; Toscana £ 2,90; Sicilia £ 2,69; Abruzzo e Molise £ 2,61; Basilicata £ 2,38; Calabria £ 2,19; Prato £ 2,04 (per Prato il dato è relativo alla spesa complessiva per l'istruzione e non solo a quella per le scuole elementari). Corradini C., "L'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA, CON SPECIALE RIGUARDO ALL'ANNO SCOLASTICO 1907-08...", cit., vol. I, pp. 546-564.

restio a fare dell'istruzione uno dei cardini dell'amministrazione cittadina. Tanto che ancora all'inizio del 1900, quando pure l'impegno del comune era sensibilmente aumentato in quel settore, i limiti dell'offerta pubblica costituivano oggettivamente un freno al potenziale allargamento della scolarizzazione, come stavano a dimostrare i 20 o 30 alunni per classe costretti a rimanere in piedi per mancanza di banchi e di spazio nelle aule<sup>50</sup>.

Cosicché, dopo l'approvazione nel 1911 della legge Daneo Credaro, che sanciva il passaggio dell'amministrazione dell'istruzione primaria dai comuni allo stato, Prato perse la gestione delle proprie scuole elementari. Come si è ricordato nel primo capitolo, la legge n. 487 del 1911, approvata sulla base della convinzione sempre più diffusa che i ritardi nella scolarizzazione e nell'alfabetizzazione dipendessero in larga misura dalle difficoltà finanziarie di molti comuni della penisola, stabiliva che lo stato avrebbe assunto l'amministrazione delle scuole elementari di tutti i comuni, attraverso il Consiglio provinciale scolastico, fatta eccezione per i capoluoghi di provincia e di circondario (art. 14). Questi ultimi, come si è visto, potevano rinunciare all'amministrazione autonoma, come d'altronde gli altri comuni avevano la facoltà di mantenerla qualora avessero adempiuto negli ultimi cinque a tutte le prescrizioni della legge e dei regolamenti scolastici e soprattutto qualora il numero degli analfabeti

---

<sup>50</sup> In che misura poi quei limiti dipendessero dai reali vincoli di bilancio o da una scelta politica che emarginava l'istruzione popolare tra i campi di intervento del comune, è una questione che andrebbe approfondita attraverso un esame complessivo delle politiche di bilancio, possibilmente confrontate con quelle di altri comuni toscani e italiani, ed un'analisi più dettagliata delle posizioni prevalenti tra la classe dirigente pratese sull'istruzione pubblica. Si tratta di un punto invero molto importante che non è stato possibile affrontare in profondità per i limiti strutturali di tempo e di spazio che una ricerca individuale comporta: è un argomento sufficientemente vasto e complesso da costituire, eventualmente, l'oggetto di una nuova ricerca.

Una tesi recentemente presentata sul comune di Sesto Fiorentino da una studentessa dell'Università di Firenze, Michela Colle, consente, tuttavia, di sottolineare ulteriormente l'insufficienza relativa dell'offerta scolastica pratese. La Colle (2001) ha evidenziato come anche nel caso di Sesto, un comune della cintura fiorentina poco distante da Prato, si fosse verificato un sostanziale incremento della partecipazione scolastica tra la fine del 1800 e l'inizio del 1900, con fenomeni di sovraffollamento delle aule, accompagnate da petizioni per l'istituzione di nuove scuole (pp. 20-26). Anche il comune di Sesto era stato, infatti, a lungo latitante in campo educativo, tanto che la proclamazione dell'obbligo da parte del Consiglio Provinciale scolastico era avvenuta solo nel 1890 (p. 22). Ed anche a Sesto un momento di svolta nella politica scolastica era stato rappresentato dall'affermazione delle giunte socialiste, all'inizio del 1900. In questo caso, però, le amministrazioni popolari investirono seriamente nell'istruzione popolare, con l'intenzione di rendere esecutiva la legge sull'obbligo e di diffondere in maniera capillare le scuole su tutto il territorio del comune, senza aspettare ad intervenire quando situazioni urgenti lo avessero richiesto. L'incremento della spesa per l'istruzione nel primo decennio del 1900 fu decisamente impressionante, passando dalle £ 27.991,74 del 1902, alle £ 117.988,61 del 1906, alle 143.889,67 del 1909 (p. 86), tanto che, secondo la relazione di Corradini (cit.) nel 1909 la spesa pro-capite per l'istruzione del comune di Sesto era pari a £ 7,29, a fronte delle £ 5,89 di Firenze e delle £ 2,04 di Prato (dove, per Firenze e Prato, erano comprese in questa cifra anche le spese per l'istruzione secondaria).

accertato dal Consiglio Provinciale scolastico nel 1911 non risultasse superiore al 25% (art. 16).

Il comune di Prato, che non era capoluogo di provincia né di circondario, rientrava tra quelli che avrebbero dovuto cedere allo stato l'amministrazione delle scuole. Tuttavia Prato era una città industriale tra le più ricche d'Italia, con i suoi quasi 60.000 abitanti era il 31° comune italiano per dimensione della popolazione e, nonostante che in passato alcune voci si fossero levate a chiedere un maggiore intervento dello stato per un servizio "di natura più nazionale che comunale"<sup>51</sup>, la notizia della perdita dell'amministrazione delle scuole elementari fu accolta come uno scacco all'orgoglio cittadino e al riconoscimento dell'importanza nazionale del comune. Nel corso della seduta del 14 giugno 1914, su proposta del sindaco socialista Ferdinando Targetti, fu approvata una delibera per richiedere al Consiglio provinciale scolastico di conservare l'amministrazione autonoma delle scuole primarie<sup>52</sup>. La delibera fu approvata con 20 voti favorevoli e un solo contrario, nonostante che il comune di Prato non possedesse uno dei requisiti fondamentali affinché la domanda venisse accolta, ovvero un tasso di analfabetismo non superiore al 25%: secondo il censimento del 1911 gli analfabeti nella fascia di età dai 6 ai 75 anni erano nella città toscana il 33,5% della popolazione<sup>53</sup>.

Nella delibera presentata al consiglio comunale, il sindaco cercava di aggirare il dato sostenendo che i risultati del censimento non erano certi, erano anzi discutibili, con un'argomentazione invero poco convincente: gli abitanti del comune, ed in specie quelli della campagna, sarebbero stati tendenzialmente avversi a dare notizie esatte sul loro grado di istruzione "sia per esimersi dall'obbligo del riempimento delle schede, sia anche per il timore ingiustificato che le indagini demografiche [avessero] un recondito scopo fiscale"<sup>54</sup>.

Più seria era certamente la critica indirizzata al criterio con cui si era deciso di classificare i comuni, come si leggeva nella delibera:

---

<sup>51</sup> Si veda la nota n° 41 in questo capitolo.

<sup>52</sup> ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 42, 17 maggio – 30 dicembre 1914, seduta del 14 giugno 1914.

<sup>53</sup> Turi G., 1988, p. 1179.

<sup>54</sup> ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 42, 17 maggio – 30 dicembre 1914, seduta del 14 giugno 1914. L'argomentazione del sindaco era poco convincente poiché, come si vedrà nell'appendice, i dati del censimento erano in realtà attendibili, come dimostra un confronto tra le informazioni sull'alfabetizzazione ricavabili dalle schede anagrafiche individuali aggiornate in seguito alle rilevazioni censuarie e quelle fornite, per gli stessi individui, dai registri matrimoniali dello stato civile, in cui gli sposi apponevano la propria firma.

“L’unico criterio sul quale si fonda la classificazione dei comuni per far loro conservare l’amministrazione diretta delle scuole, basata non sull’importanza di essi ma sulla loro natura di capoluoghi di circondario e di provincia è, se non affatto empirico, molto discutibile.

Ritenuto che questo comune con una popolazione attuale di quasi sessantamila persone e con circa un’ottantina di scuole elementari pubbliche, senza contare quelle per insegnamenti secondari ed industriali, molto meglio possa provvedere ai fini supremi dell’istruzione primaria, conservando la diretta amministrazione delle sue scuole, se non fosse altro, anche per mantenere un’assidua vigilanza didattica e disciplinare:

delibera

di richiedere all’On. Ministero della Pubblica Istruzione che questo comune sia autorizzato ad amministrare direttamente le proprie scuole in conformità al disposto dell’articolo 16 della legge sopracitata [*la legge 4 giugno 1911, n° 487, n.d.a.*] e di dare facoltà al sindaco di compiere tutti gli atti opportuni per ottenere una tale autorizzazione”<sup>55</sup>.

Il sindaco aggiungeva che in principio egli era stato favorevole all’avocazione delle scuole da parte dello stato perché “nei piccoli comuni la scuola abbandonata alle inframettenze (*sic*) dei partiti locali e alle infiltrazioni confessionali non dava né [avrebbe potuto] dare i frutti voluti anche per la gretteria (*sic*) che in essi [avrebbe potuto] presiedere all’amministrazione scolastica”<sup>56</sup>. Ma non era questo il caso di Prato, il quale aveva sopportato notevoli “sacrifici” per l’istruzione pubblica e altri ne avrebbe potuti sostenere se avesse conservato l’amministrazione autonoma. Che la questione dell’orgoglio cittadino fosse in cima alle preoccupazioni di molti consiglieri lo dimostrava anche uno dei pochi interventi, data la quasi unanimità del consiglio sull’argomento, che seguirono nella discussione successiva alla proposta del sindaco, quello del consigliere Gennari il quale ribadì che non era giusto che un comune come Prato fosse considerato al di sotto di altri “solo” perché non era capoluogo di circondario o di provincia<sup>57</sup>.

Non si può negare che parte delle critiche sollevate dal sindaco e dai consiglieri comunali di Prato avessero qualche fondamento, e che il criterio classificatorio dei comuni contenuto nella legge producesse situazioni contraddittorie: il comune di Arezzo, per esempio, con i suoi 41.046 abitanti e il suo 41% di analfabeti, come anche

---

<sup>55</sup> *Ivi.*

<sup>56</sup> D’altronde, era questa la posizione prevalente all’interno del partito socialista (si veda il capitolo 1, nota n° 119), a cui il sindaco apparteneva.

<sup>57</sup> ACP, *Protocolli del consiglio comunale*, registro n° 42, 17 maggio – 30 dicembre 1914, seduta del 14 giugno 1914.

quello di Massa – Carrara, con 25.417 abitanti e 42% di analfabeti<sup>58</sup>, avevano la facoltà di conservare l'amministrazione delle scuole elementari in quanto capoluoghi di provincia. Ma la legge, per quanto in parte incongruente, parlava chiaro in proposito e non ammetteva eccezioni ai criteri stabiliti. Così il comune di Prato, dopo aver visto respingere la sua richiesta con il parere sfavorevole della Giunta provinciale amministrativa presieduta dal prefetto<sup>59</sup>, perse la gestione delle proprie scuole comunali, con decreto regio n° 434 del 31 gennaio 1915. In questo, forse, pesarono i ritardi con cui il comune aveva deciso di investire su un'istituzione come la scuola primaria di cui si era fatta fatica a riconoscere l'importanza nella vita cittadina.

### **5. La vita scolastica alla vigilia dell'avocazione.**

Nei primi anni del 1900, come si è visto, il sistema scolastico pratese conobbe una considerevole espansione per numero di scuole, classi ed iscritti. Questi ultimi erano 5.433 nel 1913, di cui 2.206 in città e 3.227 in campagna<sup>60</sup>, su una popolazione in età scolare, ovvero di età compresa tra i 6 e i 12 anni, di oltre 7.000 individui<sup>61</sup>. La fascia di età appena menzionata come quella coinvolta dalla scolarizzazione è legata all'introduzione della nuova legge sull'istruzione elementare, la n° 407 del 1904, definita "Orlando" dal ministro che ne fu l'autore: essa estendeva l'obbligo fino al dodicesimo anno di età, fatto salvo che esso rimaneva limitato al corso elementare inferiore (I, II e III) in quei comuni ove non esistesse il corso superiore (art. 1). In quest'ultimo alle classi IV e V, veniva aggiunta una VI (art. 10). Il superamento

---

<sup>58</sup> De Fort E., 1995, Appendice, p. 335.

<sup>59</sup> ACP, *Atti del consiglio comunale*, filza n° 167, affare 13, seduta della Giunta provinciale amministrativa dell'8 luglio 1914. Così si esprimeva la giunta: "Visto, si rinvia all'Amministrazione comunale, non sembrando che il Comune che ha elevato di ingente somma, anche recentemente, la sovrainposta fondiaria eccedente il limite legale, e che ha deliberato ed in progetto spese per lavori e provvedimenti per servizi pubblici che porteranno nei bilanci futuri nuovi e maggiori aggravii ai contribuenti, possa assumere gli oneri derivanti dall'assunzione diretta dell'Amministrazione scolastica, e cioè gli oneri della istituzione delle molte scuole che ancora occorrono al Comune in adempimento degli obblighi della istruzione imposti dalle vigenti leggi scolastiche".

<sup>60</sup> A questi si dovrebbero aggiungere coloro che frequentavano le scuole private, sulle quali però il monitoraggio del comune si fece sempre più latente, col progredire del sistema scolastico pubblico. Nel 1907, alla richiesta della regia ispettrice scolastica di avere informazioni sulla situazione degli istituti privati di istruzione, il sindaco rispose di non avere alcuna notizia in merito poiché tali istituti avevano "esistenza assolutamente al di fuori di qualunque ingerenza comunale" (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 3, Lettera dell'ispettrice scolastica al sindaco dell'11 ottobre 1907 e risposta del sindaco del 18 ottobre 1907).

<sup>61</sup> Quest'ultima cifra è stata ricavata dalla percentuale di individui di età compresa tra i 6 e 12 anni presente nel campione da me utilizzato per il censimento del 1911 (ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi delle famiglie e persone censite) applicata al numero complessivo degli abitanti in quello stesso anno, ricavato da Corsini A.C., 1988, p. 421.

dell'esame di terza elementare era da considerarsi come proscioglimento dell'obbligo in tutti i comuni dove non esistesse il corso superiore, ma anche in quelli in cui, invece, l'obbligo veniva esteso al corso superiore, l'esame di terza dava comunque diritto all'iscrizione nelle liste elettorali (art. 11). Nel corso superiore si davano due possibilità: coloro che avessero voluto proseguire gli studi nelle scuole secondarie, una volta compiuta la IV elementare, avrebbero dovuto sostenere "un esame speciale di maturità, valido per l'ammissione nelle dette scuole" (art. 8). Chi avesse voluto conseguire il semplice esame di licenza avrebbe dovuto invece proseguire la V e la VI elementare.

Inutile dire che gran parte di queste regole rimasero lettera morta: è vero che in alcune scuole maschili di campagna, come a Vaiano, fu istituita la IV classe per dare la possibilità a chi lo desiderava di proseguire gli studi nelle scuole secondarie, e che in città, ancora una volta solo nelle scuole maschili, furono istituite due VI classi; la normativa sull'obbligo, però, che nell'intenzione del legislatore doveva adeguare l'Italia ai più elevati standard educativi europei, rimaneva totalmente inosservata. Valga per tutte la considerazione del direttore Silenzi in merito alla possibilità di accogliere o meno coloro che si iscrivevano in ritardo a scuola:

"non mi sembra di dover chiudere, senza una forte ragione, l'adito alla scuola a chi domanda di entrarvi, una volta che la legge vorrebbe che si usassero mezzi coercitivi per i genitori o tutori renitenti a mandare i figli o i pupilli alla scuola"<sup>62</sup>.

L'uso del condizionale riferito al dettato della legge, 47 anni dopo l'introduzione della Casati, 30 anni dopo la Coppino, quasi vent'anni dopo la proclamazione dell'obbligo nel comune di Prato e a pochi anni di distanza dalla legge Orlando che lo ribadiva e lo estendeva, vale più di qualsiasi commento.

D'altronde, che il sistema scolastico pratese, ancorché quantitativamente cresciuto non poco rispetto al suo esordio, fosse tuttavia lontano dall'avere quei caratteri ordinati (nella regolarità della frequenza, nell'età a cui si andava a scuola, nell'adeguatezza dei locali, nella linearità dei curriculum) che una scuola istituzionalizzata, e per di più fondata sull'obbligo, presupporrebbe, lo dimostrava ancora la larga diffusione di comportamenti e situazioni che costantemente incrinavano la regolarità delle lezioni.

Quanto alla saltuarietà della frequenza, si è già osservato nel capitolo 3 come ancora all'inizio del 1900 le assenze tenessero costantemente fuori dalle scuole circa il 30%

---

<sup>62</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 220, fascicolo 4, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco del 12 ottobre 1906.

degli iscritti<sup>63</sup>. Essa si esprimeva, d'altronde, non solo nelle assenze *tout court*, ma anche nell'entrare in classe sovente a lezione già iniziata o negli orari più diversi. Così, nel 1906, il direttore delle scuole riferiva le rimostranze del vecchio maestro di Iolo, che non riusciva più a mantenere la disciplina di una classe troppo numerosa,

“Indagai sulla frequenza, sulla disciplina e sul profitto. La frequenza, lamentava il Maestro, è scarsa; gli scolari fanno molte vacanze; non vengono precisi all'ora stabilita, tanto che egli è costretto a rimandare indietro quelli del paese specialmente, che verrebbero a tutte le ore e invoca il rigore per ristabilire la disciplina.

La disciplina, vidi da me, non è troppo familiare in quella scuola, perché i giovani ciarlano, si muovono dal posto senza il dovuto permesso, risponde Tizio se viene interrogato Caio..., cosa che influisce assai sull'andamento regolare della scuola”<sup>64</sup>.

Alle assenze degli studenti, continuavano ad aggiungersi le temporanee sospensioni delle lezioni per malattia degli insegnanti, qualora non si trovasse nessuno che potesse sostituirli, caso che si verificava non raramente, o la chiusura delle scuole per epidemie che colpivano l'intera popolazione scolastica<sup>65</sup>.

Tutto ciò, unito all'insufficienza dei locali, che poco fa è stata ricordata<sup>66</sup>, e alla confusione in cui spesso le lezioni si svolgevano, per mancanza di spazio ed eccessivo

---

<sup>63</sup> Si veda la tabella 3.4 del capitolo 3 a pag. 144.

<sup>64</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 220, fascicolo 4, Relazione del direttore delle scuole comunali sulla scuola maschile di Iolo al sindaco, 6 maggio 1906.

<sup>65</sup> Nell'aprile del 1905, l'ufficiale sanitario si trovò costretto a chiudere le scuole di S. Giorgio a Colonica per un'epidemia di morbillo (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 220, fascicolo 4, Disposizioni dell'ufficiale sanitario per la chiusura delle scuole di S. Giorgio, 23 aprile 1905). L'anno successivo il direttore delle scuole comunali si lamentava con il sindaco di essere stato costretto ad andare a far lezione, insieme al suo segretario, perché si erano ammalate contemporaneamente 6 maestre ed egli disponeva di un solo sostituto (*ivi*, Lettera di Silenzi al sindaco del 21 novembre 1906). Situazioni simili si presentavano praticamente tutti gli anni (ACP, *Carteggio*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 2, varie lettere di Silenzi al sindaco sulle assenze di molti insegnanti, marzo 1908; *ivi*, filza n° 222, fascicolo 2, Lettere di Silenzi al sindaco sulle troppe assenze nelle scuole urbane e rurali, 12 e 15 febbraio 1909; *ivi*, filza n° 223, fascicolo 1, Lettere di Silenzi al sindaco del 25 gennaio 1911 e del 5 febbraio 1911; *ivi*, filza n° 224, fascicolo 2, varie lettere di Silenzi al sindaco tra marzo e aprile 1912).

<sup>66</sup> Ancora nel 1913 il nuovo direttore Corsi così si esprimeva, rivolgendosi al sindaco, riguardo ai problemi delle scuole pratesi: “E' ormai evidente che quasi tutti gli inconvenienti lamentati relativi alle scuole pratesi, hanno per causa, diretta o indiretta, la insufficienza dei locali scolastici. Ogni ragione di lamento però, sia da parte dell'autorità superiore, sia da parte dei maestri e dei cittadini, circa gli orari ridotti, le insufficienze delle aule, la igiene trascurata ecc., sparirebbe quando si potessero avere tante aule quante sono le scuole o classi urbane e rurali [...]”

Il direttore passava quindi in rassegna le deficienze delle aule:

“Scuola femminile urbana: classi 18, aule esistenti 9. Escludendo la 6a classe, che dev'essere tenuta nel pomeriggio dalla stessa insegnante della 5a, le classi a cui dovrebbe provvedersi sono 8.

Scuola maschile urbana: classi 21, aule esistenti 11. Togliendo le due 6e, per la ragione detta sopra, occorrerebbe provvedere, invece che per 11, per 9 classi.

Scuole rurali.



affollamento delle aule, lascia intendere quanto potesse risentire l'apprendimento dei ragazzi di situazioni didattiche ancora caratterizzate, a mezzo secolo di distanza dalla nascita della scuola pubblica elementare, da sporadicità e occasionalità, e dalla mancanza di quella sequenzialità dell'insegnamento che costituisce il presupposto di curricula scolastici ordinati, quali sono quelli generalmente imposti dagli standard qualitativi della scuola istituzionalizzata<sup>67</sup>.

La bocciatura e la ripetizione erano ancora all'ordine del giorno in tutte le scuole pratesi, come dimostravano i risultati finali dell'anno scolastico 1906-07, secondo i quali esse riguardavano oltre il 47% degli iscritti (tabella 5.3). I bocciati erano poi più numerosi in campagna (oltre il 51%) che in città (poco più del 41%) e tra i maschi (circa il 50%) che tra le femmine (circa il 44%).<sup>68</sup>

L'età di coloro che andavano alle scuole elementari si era leggermente abbassata rispetto agli anni '80 e '90, ma erano ancora molto numerosi i ragazzi e le ragazze di dieci o più anni che sedevano (se trovavano posto) ai banchi delle scuole elementari e non solo per effetto della nuova legge sull'istruzione primaria che elevava a 12 anni

---

Briglia: la scuola di questa località se non è l'ideale, può ritenersi sufficiente, almeno per ora, alla scolaresca mista, tenuta da una sola insegnante.

Cafaggio: due insegnanti. Alla unica vecchia scuola assai buona, l'amministrazione attuale ne ha aggiunta una nuova, eccellente.

Casale: due insegnanti. Aula scolastica umida e con affissi in pessime condizioni. Occorre, almeno, un'altra aula; ma sarebbe bene abbandonare la vecchia ed averne due nuove.

Chiesanuova: due insegnanti. Locale scolastico di proprietà comunale, con una sola bella aula a terreno. Occorrerebbe fare un'altra aula al piano superiore.

Coiano: due insegnanti. Due aule sufficienti (di cui una provvista adesso dall'attuale amministrazione)

Figline: due insegnanti, due aule sufficienti.

Galciana: quattro insegnati, tre aule di cui due assai buone, una mediocre. Occorrerebbe un'aula nuova.

Iolo: quattro insegnanti, due aule. Occorrerebbero due aule nuove.

Mezzana: una insegnante (alunni 139). Un'aula sola. Occorrerebbe una sottomaestra e un'aula nuova.

Narnali: due insegnanti. Due aule nuove provviste dall'attuale amministrazione, lasciando il vecchio locale. E' da raccomandarsi la sollecita esecuzione dei noti lavori murari.

Paperino: una insegnante. Una bella aula di proprietà comunale, sufficiente, per ora.

Pizzidimonte: Due insegnanti, due aule sufficienti (di cui una provvista dall'attuale amministrazione).

S. Giorgio: Due insegnati, due aule sufficienti.

S. Giusto: Tre insegnanti, due aule assai buone. Occorrerebbe un'aula nuova.

S. Lucia: Una insegnante. Un'aula, non bella ma sufficiente.

Schignano: Una insegnante, un'aula sufficiente.

Tavola: Due insegnanti, due aule (alunni 139, alunne 146), occorrerebbero due sottomaestre e due aule nuove.

Vaiano: Quattro belle aule nuove di proprietà comunale. Tre insegnanti.

Tobbiana: una insegnante. Aula angusta. Bisognerebbe trovare un locale con l'aula più grande".

(ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 226, Lettera del direttore delle scuole comunali al sindaco del 7 febbraio 1913).

<sup>67</sup> Cfr. Ragazzini D., 1997, p. 43.

<sup>68</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 2, Relazione sugli esami finale del 12 agosto 1907.

l'età dell'obbligo, come dimostrava l'elevata età degli alunni che frequentavano la I, la II e la III elementare in alcune scuole rurali (grafici 5.8 e 5.9). Il numero di coloro che aveva 10 o più anni rappresentava ancora quasi il 40% degli iscritti al corso elementare inferiore e, cosa che colpisce ancora di più, tra gli iscritti in prima elementare coloro che avevano 6 anni rappresentavano poco più del 20% degli alunni.

**Tabella 5.3. Iscritti e promossi alle scuole elementari nell'anno scolastico 1906-07.**

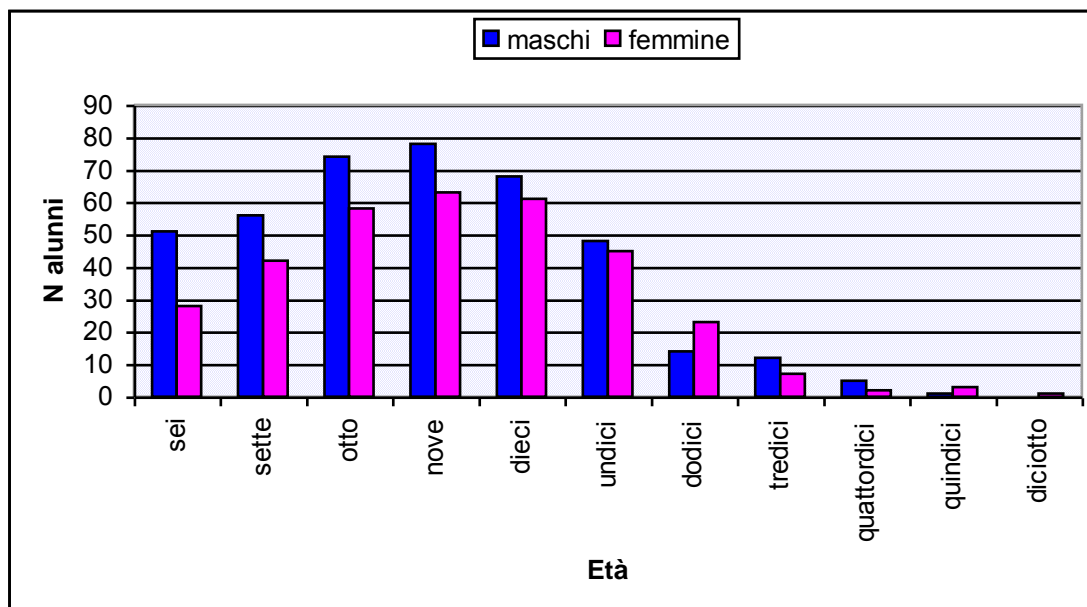
	<i>Iscritti</i>		<i>Promossi (N)</i>		<i>Promossi (%)</i>	
	<b>m</b>	<b>f</b>	<b>m</b>	<b>f</b>	<b>M</b>	<b>f</b>
Scuole urbane	921	723	513	453	55,70	62,66
Scuole rurali	1288	1166	590	599	45,81	51,37
Totale per sesso	2209	1889	1103	1052	49,93	55,69
Totale generale	4098		2155		52,59	

Fonte: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 222, fascicolo 2, Relazione sugli esami finale del 12 agosto 1907.

La presenza di ragazzi adolescenti nel corso inferiore delle scuole elementari non era solamente o principalmente dovuta, vale la pena ripeterlo, alle frequenti bocciature, quanto al fatto che, in mancanza di meccanismi istituzionali di controllo della scolarità infantile, i bambini continuavano ad andare a scuola alle età più diverse, quando le esigenze delle famiglie lo rendevano preferibile, anche in presenza di regolamenti scolastici che avevano cominciato espressamente a vietare la presenza di ragazzi di oltre 12 anni nelle classi fino alla III elementare<sup>69</sup>, e che però, come spesso accadeva, non venivano applicati.

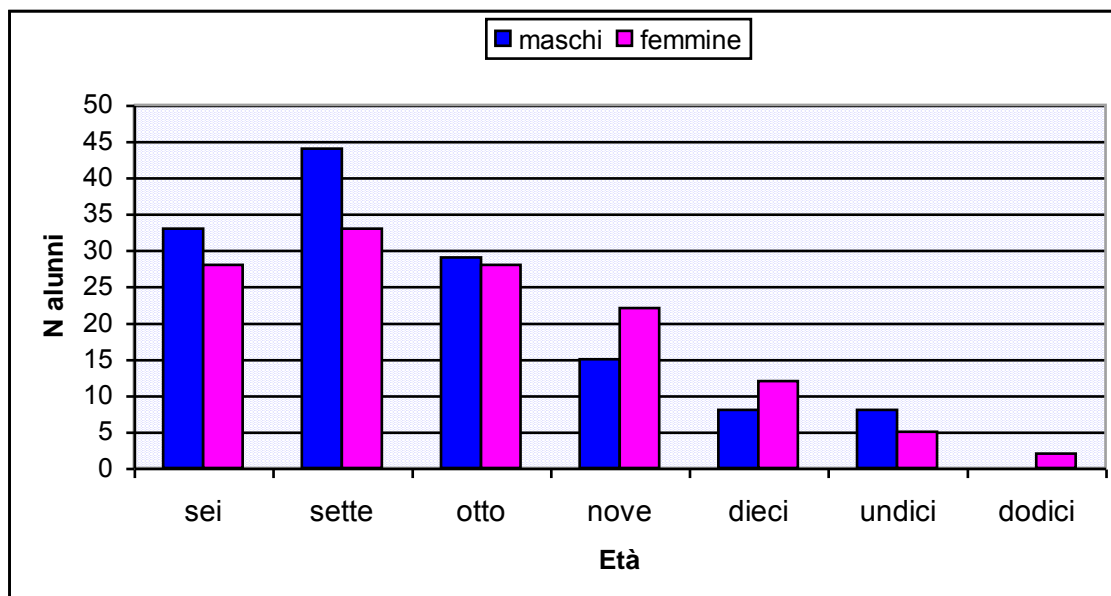
<sup>69</sup> Regolamento generale sull'istruzione elementare, approvato con R.D. del 6 febbraio 1908, n° 150, articolo 99.

**Grafico 5.8. Età degli iscritti in I, II e III elementare nell'anno scolastico 1910-11: alcune borgate.**



Fonte: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 225, fascicolo 3, Registri scolastici, anno scolastico 1910-11. I dati si riferiscono alle borgate della Briglia, di Chiesanuova, di Figline, di Paperino e di S. Giorgio a Colonica.

**Grafico 5.9. Età degli iscritti in prima elementare nell'anno scolastico 1910-11: alcune borgate.**



Fonte: La stessa del grafico 5.8. I dati si riferiscono alle stesse borgate.

Non è forse privo di interesse osservare che, tra le borgate prese in esame, l'età degli alunni era mediamente più elevata nella scuola di Paperino (dove coloro che avevano 10 o più anni rappresentavano il 53,3% degli iscritti, rispetto al 37,5% di Figline, al 36,9%

di Chiesanuova, al 36,1% della Briglia e al 35,9% di S. Giorgio), ovvero quella di più recente istituzione rispetto alle altre<sup>70</sup>: quasi che certi comportamenti, retaggio di costumi radicati, come l'esclusione dei più piccoli dall'istruzione, in assenza di sistemi coercitivi in grado di impedirli, tendessero molto lentamente e autonomamente a scomparire con la progressiva frequentazione di situazioni istituzionali che ne trasmettevano il valore negativo e, a poco a poco, socialmente non accettato.

## **6. Intermezzo: analisi della partecipazione scolastica in relazione ad alcune caratteristiche familiari.**

Per approfondire l'esame delle caratteristiche della scolarità e mettere in luce alcuni dei meccanismi che ne determinavano i tempi e i modi, sarà di seguito proposto un piccolo esercizio, basato sull'incrocio tra le informazioni contenute nelle statistiche relative ai registri scolastici delle scuole della Briglia, di Chiesanuova, di Figline, di Paperino e di S. Giorgio a Colonica<sup>71</sup> con i dati dei fogli di famiglia e delle schede individuali del censimento del 1911<sup>72</sup>. Tale incrocio ha consentito di ricostruire i nuclei familiari di alcuni studenti dei paesi menzionati<sup>73</sup>: si tratta di un numero di casi molto ridotto, che non consente alcuna analisi sistematica dei comportamenti familiari in relazione alla scolarizzazione, ma che permette tuttavia di illustrare alcuni esempi interessanti e di suggerire alcune ipotesi. Si vedrà nelle pagine che seguono come l'esercizio qui proposto vada tra l'altro a confermare alcuni dei tratti caratteristici della scolarità emersi nei capitoli e nei paragrafi precedenti, ed in particolare quelli relativi alla diversificazione dell'età dell'ingresso a scuola e all'influenza di alcune caratteristiche familiari sulle forme di partecipazione scolastica.

---

<sup>70</sup> La scuola di Paperino era stata istituita solo nel 1901, mentre quella della Briglia e di Chiesanuova esistevano fin dall'inizio degli anni '90 (anche se quella della Briglia era nata come istituto privato), e le scuole di Figline e S. Giorgio vantavano ormai circa mezzo secolo di vita.

<sup>71</sup> ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 225, fascicolo 3, Statistiche tratte dai registri scolastici di alcune borgate, anno scolastico 1910-11.

<sup>72</sup> ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55: Elenchi delle famiglie e persone censite; ACP, Archivio storico dell'anagrafe, *Schede individuali del Registro della popolazione*, 1881-1931.

<sup>73</sup> Il gruppo di famiglie che verranno presentate di seguito sono state collezionate con il seguente criterio: le statistiche relative ai registri scolastici del 1911 riportano l'elenco nominativo degli alunni delle diverse classi, accompagnato per ciascun individuo dall'indicazione dell'età, del nome del padre e della madre, e della professione del padre; ciascun alunno è stato ricercato nel campione di famiglie rilevato dal censimento del 1911 (corredato a sua volta dalle informazioni contenute nei fogli di famiglia – vi veda a questo proposito l'Appendice), tenendo conto delle informazioni contenute nei registri scolastici. In questo modo sono state individuate 21 famiglie di alunni delle diverse borgate.

Nel borgo di **S. Giorgio a Colonica** sono state individuate 5 famiglie.

1) La prima è una famiglia a struttura *multipla*<sup>74</sup> di coloni, ovvero costituita da più nuclei coniugali: quello del capofamiglia di 77 anni e la moglie di 68 e quello del figlio di 45 anni e la nuora di 41. Questi ultimi hanno 4 figli, di 13, 11, 9 e 6 anni. Della famiglia fanno parte anche il vecchio fratello (81 anni) del capofamiglia e suo figlio (di 39 anni), e altri due figli del capofamiglia: un maschio di 43 anni e una femmina di 41. Tra i ragazzi, tre vanno a scuola: quello di 13 anni e quello di 11 anni frequentano la III elementare, quello di 9 anni è invece in prima. I tre sono censiti come alfabeti insieme al padre e ai due zii. Tutti gli altri sono analfabeti. Il piccolo bambino di 6 anni non va a scuola (si veda la figura 1).

**Figura 1. Famiglia di mezzadri di S. Giorgio a Colonica, 1911\*.**

capofamiglia (77) e moglie (68), analfabeti				fratello (81, analfabeta)
figlio (45, alfabeto) e nuora (41, analfabeta)		figlio (43, alfabeta)	figlia (41, alfabeta)	nipote (39, ?)
nipote (13, alfabeta, III <b>elementare</b> )	nipote (11, alfabeta, III <b>elementare</b> )	nipote (9, alfabeta, I <b>elementare</b> )	nipote (6, analfabeta, non va a scuola)	

\*I titoli di parentela sono tutti riferiti al capofamiglia.

2) Il secondo nucleo familiare è invece costituito da una madre di 34 anni, trecciaia, e 4 figli: tre femmine di 20, 12 e 10 anni, e un maschio di 8. A scuola vanno il bambino di 8 (in I elementare) e la bambina di 12 (III elementare), che sono anche le sole due persone censite come alfabeti. La bambina di 10 anni non va a scuola e risulta incapace di leggere e scrivere.

3) La terza famiglia è composta da padre (barrocciaio di 43 anni), madre (casalinga di 44 anni) e tre figli, due maschi di 17 e 16 anni e una femmina di 10 anni che frequenta la III elementare. Tutti sono indicati come alfabeti.

4) Il quarto nucleo è di nuovo una famiglia di mezzadri, composta da padre (33 anni) madre (30), suocera (69), zio (80) e quattro figli: i due maschi più grandi, di 9 e 7 anni, frequentano rispettivamente la II e la I elementare. Gli altri due figli sono una bambina di 5 anni e un bambino di 3. Risultano in grado di leggere e scrivere i due genitori e il figlio di 9 anni.

5) La quinta famiglia è quella di un vecchio maestro comunale in pensione di 68 anni, che vive con la moglie di 69 e tre figlie di 40, 29 e 28 anni, tutte e tre maestre

<sup>74</sup> Quanto alle tipologie familiari mi sono rifatta a Corsini C.A., 1988, pp. 385-386: “*Solitari*, famiglie costituite da una sola persona – il capofamiglia – con o senza domestici; *senza struttura*, o famiglie prive di un’unità coniugale, persone con rapporti di parentela diversi da quelli padre-figlio, per esempio fratelli o senza rapporti di parentela; *nucleari* o *semplici*, famiglie costituite da una sola unità coniugale che può essere completa (marito e moglie, con o senza figli) oppure incompleta (vedovo o vedova, con o senza figli); *estese* sono definite le famiglie con una sola unità coniugale ma con altri parenti conviventi, diversi dai figli (estese in verticale, quando convive la madre vedova del capofamiglia; estese in orizzontale, quando ci sono fratelli o sorelle del capofamiglia non sposati, per esempio); *multiple* sono infine le famiglie con due o più unità coniugali (che possono essere, ancora, multiple in verticale o in orizzontale, oppure combinatamente, a seconda dell’intreccio di relazioni intrafamiliari esistenti con il capofamiglia”.

comunali. La famiglia mantiene presso di sé un dozzinante di 9 anni che frequenta la III elementare. Tutti risultano alfabeti.

Le famiglie identificate nel borgo di **Figline** sono due:

1) La prima è una nucleare semplice (padre, 38 anni barrocciaio, operante; madre, 33, trecciaiola; e tre figli di 9, 7 e 1 anno), più una piccola bambina di 1 anno data a balia. I bambini di 9 e 7 anni frequentano rispettivamente la III e la II elementare. Risultano in grado di leggere e scrivere la madre e il figlio di 9 anni.

2) Nella seconda il capofamiglia, un operante di 69 anni, vive con una figlia, nubile di 31 anni, e col figlio vedovo di 40 anni, fornaciaio, che ha a sua volta tre figli di 8, 6 e 4 anni, di cui solo il primo va a scuola, in II elementare. Risultano tutti in grado di leggere e scrivere tranne i due bambini più piccoli.

Degli alunni della scuola di **Chiesanuova** sono state individuate 7 famiglie.

1) La struttura della prima, una famiglia estesa di mezzadri, è sintetizzata nella figura 2.

**Figura 2. Famiglia di mezzadri, residente nella frazione di Coiano (case sparse): 1911\*.**

	capofamiglia (58) e moglie (43), analfabeti				cognata (56, vedova, analfabeta)		sorella (47, nubile, analfabeta)
figlio (11, analfabeta)	figlia (8, sa leggere) II elementare	figlia (8, analfabeta)	figlio (5)	figlia (3)	nipote (17, alfabeta)	nipote (16, alfabeta)	

\*I titoli di parentela sono tutti riferiti al capofamiglia.

Come si osserva dalla figura, dei tre figli in età scolare soltanto una figlia di 8 anni va a scuola.

2) La seconda è una famiglia nucleare semplice, con a capo un sensale di 43 anni, che vive con la moglie, casalinga di 37, e 5 figli di 21, 14, 13, 10 e 7 anni. I due più piccoli vanno rispettivamente in III e I elementare, ma anche i tre più grandi sono classificati nel foglio di famiglia come studenti e frequentano quindi, presumibilmente, qualche scuola secondaria. Risultano tutti alfabeti, tranne la moglie e il figlio più piccolo.

3) La terza famiglia è costituita da due nuclei coniugali: il capofamiglia, un tessitore di 38 anni, e la moglie di 36, con i due suoceri, di 66 e 60 anni. Il suocero è classificato come “colono”. La coppia giovane ha un figlio di 10 anni che frequenta la III elementare. Insieme alla famiglia vive anche un'altra persona classificata come “convivente”. Risultano tutti analfabeti, tranne il bambino di 10 anni che è in grado di leggere.

4) Ad un manovale di 41 appartiene la quarta famiglia: egli vive con la moglie di 33 anni, e tre figli di 11, 10 e 8 anni. Solo la figlia più piccola va a scuola, in seconda elementare. Tutti sanno leggere e scrivere tranne la moglie.

5) Molto simile è la struttura della quinta famiglia: un tessitore di 34 anni vive con la moglie “tintora” di 32 e tre figli: un maschio di 4 anni, e due femmine di 8 e 12 anni che frequentano rispettivamente la I e la III elementare. L'unica indicata come analfabeta è la madre.

6) Il sesto nucleo familiare è composto da 8 persone: il capofamiglia, falegname di 39 anni, con la moglie, tessitrice di 31, e la vecchia madre di 73 anni, più 5 figli: una ragazza di 14 anni e quattro bambini di 2, 4, 5 e 7 anni. Quest'ultimo frequenta la I elementare. Risultano tutti analfabeti tranne il capofamiglia.

7) Infine la sesta famiglia è di nuovo composta da mezzadri: con il nucleo coniugale centrale, composto dal capofamiglia di 68 anni e dalla moglie di 64, vivono quattro figli di 24, 26, 29, e 36 anni. Quest'ultimo è sposato con una donna di 38 ed ha avuto da lei due figli: una bambina di 8 anni, che frequenta la II elementare e un bambino di 1 anno. Sanno tutti leggere e scrivere tranne i due vecchi genitori e il figlio di 29 anni.

Degli alunni frequentanti la scuola della **Briglia** si sono ricostruite 6 famiglie, tutte a struttura nucleare semplice.

1) La prima è un nucleo costituito da padre (bracciante di 51 anni), madre (50 anni) e 6 figli di 22, 19, 16, 14, 12 e 8 anni. A scuola vanno il figlio di 12 anni, in II elementare, e il figlio di 8 e la figlia di 16 anni in I elementare. I soli in grado di leggere e scrivere sono il padre, la figlia di 16 anni e il figlio di 12.

2) La seconda ha una struttura simile: il padre, falegname di 50 anni e la madre, trecciaia di 42, hanno sei figlie di 20, 19, 17, 10, 8 anni, più una neonata di pochi mesi e un figlio di 13 anni. La scuola è frequentata dalla figlia di 8 anni (I elementare) e da quella di 10 anni (II). Soltanto la madre e la figlia di 19 anni sono analfabete.

3) La terza è composta da tre elementi: il padre, lanino di 38 anni, la madre, domestica di 35, e una figlia di 7 anni che va in I elementare. Il padre e la madre sono alfabeti, la figlia ancora no.

4) Anche nella quarta famiglia alla coppia coniugale (padre operante di 32 anni e madre di 30) si aggiungono i figli: due di 5 anni e uno di 7, che frequenta la I elementare. Sono tutti analfabeti.

5) Nella quinta il padre, muratore di 39 anni, e la madre, casalinga di 30, hanno 5 figli di 9, 7, 5, 3, e 1 anno. I primi due frequentano rispettivamente la II e la I elementare. L'unico capace di leggere e scrivere è il bambino di 9 anni.

6) Nell'ultimo nucleo ricostruito, con il padre, lanino di 45 anni, e la madre, casalinga di 47, vivono 6 figli di 18, 15, 13, 8, 6 e 4 anni. La scuola è frequentata dal bambino di 8, che va in seconda elementare. Risultano tutti alfabeti, tranne ovviamente i due più piccoli.

Per ciò che concerne infine la borgata di **Paperino**, è stato possibile identificare una sola famiglia, che è costituita da coloni, come era lecito attendersi, data la larghissima diffusione delle famiglie mezzadrili nella piana sudorientale della comunità pratese<sup>75</sup>. Il capofamiglia, di 42 anni, viveva insieme alla moglie, di 45 anni, due fratelli, di 36 e 32 anni, e 7 figli di 17, 16, 11, 9, 7, 5 e 2 anni. Andavano a scuola la bambina di 11 anni, in II elementare, e la bambina di 9, in I. Le due bambine erano anche le uniche alfabeti della famiglia.

Tra le 21 famiglie descritte si verificavano, come si è visto, le situazioni più varie, tutt'altro che caratterizzate da quella "standardizzazione" del comportamento scolastico

---

<sup>75</sup> D'altronde quasi il 55% dei padri degli alunni iscritti alla scuola di Paperino era classificato come colono. (ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 225, fascicolo 3, Registri scolastici, anno scolastico 1910-11).

che il regime dell'obbligo, in vigore formalmente ormai da più di due decenni, avrebbe lasciato supporre. Volendo schematizzare una **regolare partecipazione scolastica** relativa all'età dei bambini nel modo seguente:

I elementare: bambini/e di 6 – 7 anni
II elementare: bambini/e di 7 – 8 anni
III elementare: bambini/e di 8 – 9 anni

si può osservare che soltanto in 7 famiglie su 21 i figli andavano a scuola secondo l'età prevista dalla legge (ovvero nelle famiglie n° 5 di S. Giorgio, n° 1 di Figline, n° 4, 6, e 7 di Chiesanuova, n° 3 e 4 della Briglia). Nel maggior numero di casi, ovvero in 9 famiglie, si verificavano situazioni irregolari: bambini in età scolare che non andavano a scuola, oppure ragazzi con età molto avanzata rispetto al corso che frequentavano, per esempio fanciulli di 11 anni in seconda elementare o addirittura di 16 in prima (famiglie n° 1 e 2 di S. Giorgio, n° 2 di Figline, n° 1 e 5 di Chiesanuova, n° 1, 2 e 6 della Briglia, famiglia di Paperino). Infine in 5 famiglie si presentavano situazioni solo parzialmente irregolari: bambini di 9 anni in II elementare o di 10 in terza (si trattava in questi ultimi casi di iscrizioni appena ritardate o di bocciature, come nelle famiglie n° 3 e 4 di S. Giorgio, nelle n° 2 e 3 di Chiesanuova, nella n° 5 della Briglia).

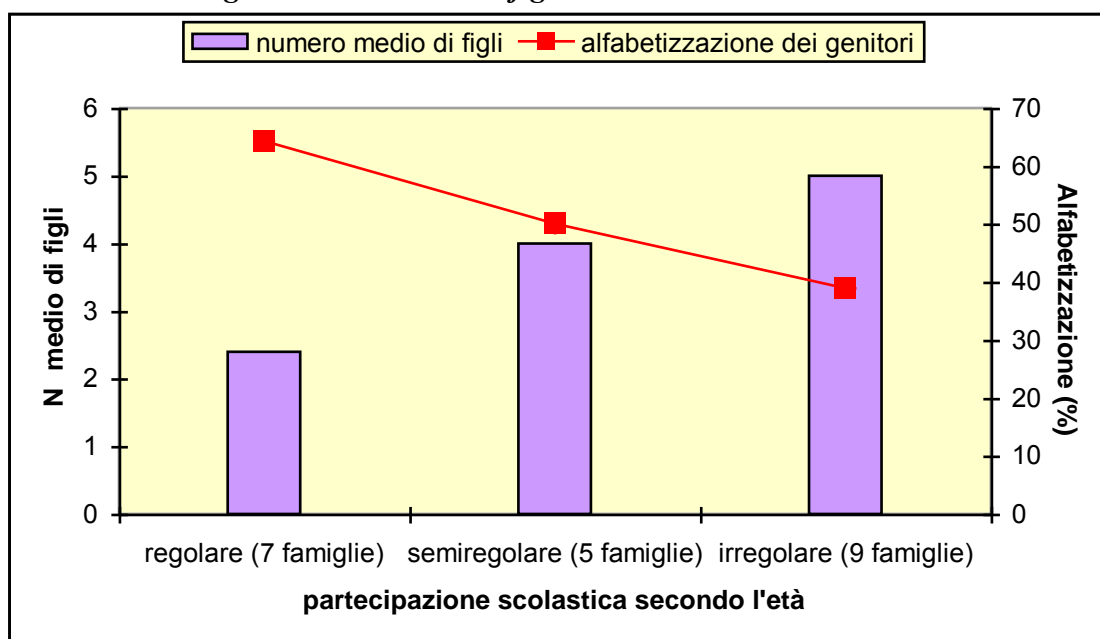
Trattandosi di un numero estremamente ridotto di casi, l'unica conclusione certa che si può trarre dall'analisi appena svolta è la conferma di ciò che, nel corso di questo lavoro, è stato più volte rimarcato: in assenza di reali meccanismi coercitivi da parte delle istituzioni pubbliche, le caratteristiche del comportamento scolare dei bambini si giocavano in massima parte all'interno delle famiglie. In massima parte e non del tutto, è bene sottolinearlo: in mancanza di un'offerta pubblica gratuita, le possibilità di scelta di numerose famiglie in merito all'istruzione dei figli si sarebbero probabilmente ridotte a zero. Una volta, però, che le comunità potevano usufruire di una scuola elementare comunale, erano le famiglie a scegliere chi, come, quando e per quanto tempo sarebbe andato a scuola.

I dati ora presentati consentono soltanto di suggerire alcuni dei fattori che probabilmente incidevano su questo tipo di scelta. Mentre niente si può dire sull'effetto



che la professione del capofamiglia aveva sulla scolarizzazione dei figli (tranne la particolare rilevanza della categoria dei mezzadri tra le famiglie in cui si dava una forma di partecipazione scolastica del tutto irregolare: 3 su 9), i dati lasciano intravedere una possibile influenza dell'alfabetizzazione dei genitori e del numero complessivo di figli per famiglia sulle caratteristiche della partecipazione scolastica (si veda il grafico 5.10).

**Grafico 5.10. Relazione tra tipologia di partecipazione scolastica dei bambini e alfabetizzazione dei genitori / numero dei figli<sup>76</sup>.**



Fonte: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 225, fascicolo 3, Registri scolastici, anno scolastico 1910-11; *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55: Elenchi delle famiglie e persone censite; ACP, Archivio storico dell'anagrafe, *Schede individuali del Registro della popolazione*, 1881-1931.

**Partecipazione scolastica regolare:** tutti i bambini vanno a scuola all'età prevista dalla legge (bambini di 6/7 anni in prima elementare; bambini di 7/8 anni in seconda; bambini di 8/9 anni in terza).

**Partecipazione scolastica semiregolare:** iscrizioni appena ritardate o bocciature (es.: bambini di 9 anni in seconda elementare o di 10 in terza)

**Partecipazione scolastica irregolare:** bambini in età scolastica che non vanno a scuola, oppure ragazzi di età molto avanzata rispetto al corso cui sono iscritti (es.: ragazzi di 11 anni in seconda elementare o di 16 in prima).

Oltre a rivelare, per inciso, una possibile correlazione inversa tra il livello di alfabetizzazione dei genitori e il numero di figli, che per altro è stata individuata da

<sup>76</sup> NB: per comodità grafica è stata evidenziata sull'asse delle ascisse la variabile che nell'argomentazione svolta è considerata dipendente.

numerosi studi sul declino della fertilità<sup>77</sup> e su cui, comunque, si tornerà in seguito, il grafico evidenzia come nel gruppo di famiglie in cui si dava una forma di partecipazione regolare (tutti i figli in età scolare andavano scuola all'età prevista dalla legge) i genitori avevano un tasso di alfabetizzazione relativamente elevato (pari al 64,3%), mentre invece il tasso di alfabetizzazione dei genitori dei fanciulli che evadevano l'obbligo, oppure che andavano a scuola in età avanzata, era significativamente più basso (38,9%). L'aver un elevato numero di fratelli o sorelle, poi, era associato ad una minore probabilità di andare a scuola, oppure di andarvi all'età prescritta dalla legge. Per converso, il basso numero di figli sembrava garantire un iter scolastico più ordinato a ciascuno di essi<sup>78</sup>.

L'ipotesi che sembra emergere da questi dati e che richiede indubbiamente ulteriori verifiche, visto il numero limitato delle informazioni raccolte, è che ciò che lo stato ed il comune, per mancanza di mezzi o di reale volontà politica, non erano riusciti ad imporre, ovvero una scolarizzazione universale e ordinata, avviata con il compimento del sesto anno di età e scandita dal passaggio annuale alla classe superiore, si andava realizzando in modo lento, e per così dire, endogeno, attraverso trasformazioni sociali che spingevano nella stessa direzione: la crescita dei tassi di alfabetizzazione, come in un circolo virtuoso, costituiva di per se stessa un fattore di sviluppo della scolarizzazione e quindi di ulteriore aumento delle persone alfabete; genitori istruiti, infatti, avevano probabilmente più cura dell'istruzione dei figli ed erano più attenti a che il loro iter scolastico fosse regolare e ordinato. Così l'alfabetizzazione dei genitori influiva non solo sul livello alfabetico dei figli, come si è osservato nel capitolo 4, ma anche sui modi e i tempi della scolarità infantile.

---

<sup>77</sup> Si vedano per esempio Leibenstein H, 1974; Andorka R., 1978; Boonstra O., 1998.

<sup>78</sup> Su quest'ultimo risultato, che suggerisce un relazione inversa tra livello di istruzione e numero dei figli si vedano Becker G.S. e Lewis H.G., 1973: i due autori argomentano che, a parità di risorse, un numero minore di figli determinerà la possibilità di spenderne di più per ciascuno, e, tra le altre cose, di garantire loro un livello di istruzione più elevato.

## 7. La diffusione dell'alfabeto all'inizio del XX secolo. Alfabetizzazione e sviluppo.

Benché la scolarità non fosse ancora universale, né ancora perfettamente ordinata secondo i canoni istituzionali, all'inizio del 1900 essa si era ormai diffusa a tutti gli strati della società, come dimostra la varietà delle professioni svolte dai padri degli alunni di alcune scuole rurali (tabella 5.4).

**Tabella 5.4. Professioni dei padri degli alunni di alcune borgate: 1911.**

Professione del padre	N	Professione del padre	N	Professione del padre	N
colono	199	paglino	5	possidente	2
operaio	82	sarto	5	vinaio	2
lanino	30	commerciante	4	zoccolaio	2
calzolaio	27	facchino	4	boscaiolo	1
tessitore	18	legnaiolo	4	conciatore	1
muratore	17	macellaio	4	direttore di fabbrica <sup>79</sup>	1
contadino	15	operante	4	folatore	1
barrocciaio	14	sensale	4	gabellino	1
manovale	12	fattore	3	giardiniera	1
cavatore	9	foraggiere	3	grascere	1
fruttivendolo	9	fornaio	3	macchinista	1
coltellinaio	8	granataio	3	mattonaro	1
fabbro	8	mugnaio	3	mendicante	1
tintore	8	postino	3	oliandolo	1
vetturale	8	trecciaio	3	parrucchiere	1
bottegaio	7	barbiere	2	pollaiolo	1
bracciante	7	cenciaio	2	renaiolo	1
falegname	7	ciabattino	2	stampatore	1
fornaciaio	7	guardaboschi	2	stradino	1
carbonizzatore	6	lattaio	2	tappezziere	1
marmista	6	meccanico	2	tiratore	1
ministro	6	merciaio	2	viaggiatore	1

Fonte: ACP, *Carteggio degli affari comunali*, Istruzione, filza n° 225, fascicolo 3, Registri scolastici, anno scolastico 1910-11. I dati sono relativi a 5 borghi (La Briglia, Figline, Chiesanuova, S. Giorgio a Colonica e Paperino).

La scuola, benché non ancora riconosciuta come il luogo deputato necessariamente e senza alternative alla formazione dei bambini, come avviene normalmente nelle società universalmente scolarizzate, era penetrata lentamente in gran parte del territorio pratese

<sup>79</sup> Si trattava di Arturo Bemporad, direttore dello stabilimento tessile della Briglia e nipote dei proprietari Forti (Sorri S., 1997), il cui figlio Guglielmo frequentava nel 1911 la II elementare insieme ai figli degli operai della fabbrica.

(ne erano rimasti privi alcuni borghi minori della piana e la parte nordorientale della collina), entrando, con più o meno costanza, nella vita della maggioranza dei bambini.

I risultati di questa evoluzione erano leggibili nella crescita del tasso di alfabetizzazione della popolazione di 6 o più anni, che era passato dal 20,4% del 1841, al 34,2% del 1871, infine al 65,9% del 1911. Si trattava di un livello considerato insoddisfacente da parte delle autorità centrali, che avevano fissato al 75% la soglia al di sotto della quale l'amministrazione scolastica dei comuni veniva giudicata inefficiente e per questo era destinata a passare allo stato. Tuttavia, se, come sosteneva Camillo Corradini, "l'analfabetismo [era] sempre in ragione inversa alla spesa sostenuta per la istruzione"<sup>80</sup>, nel caso di Prato ci si sarebbe dovuti attendere una percentuale di individui analfabeti decisamente più elevato.

Il grafico 5.11 rappresenta i valori relativi alla spesa comunale pro-capite per l'istruzione nel 1909 e i livelli di analfabetismo delle diverse regioni italiane e di Prato nel 1911. Si deve preliminarmente precisare che la sua significatività è limitata dal fatto che mentre la variabile "analfabetismo" si muoveva lentamente nel corso del tempo, la spesa per l'istruzione poteva subire di anno in anno sensibili variazioni, nel caso in cui, per esempio, vi fossero comprese spese straordinarie (come quelle per la costruzione di edifici scolastici) di un certo rilievo. Ciò nonostante esso evidenzia chiaramente quello che tutte le analisi dei contemporanei e degli storici hanno ripetutamente messo in luce, ovvero la frattura esistente tra un'Italia settentrionale che destinava molte risorse all'istruzione e che aveva quasi completamente debellato l'analfabetismo, e una centro – meridionale che si trovava esattamente nella situazione opposta: basso livello della spesa, alta percentuale di persone incapaci di leggere e scrivere.

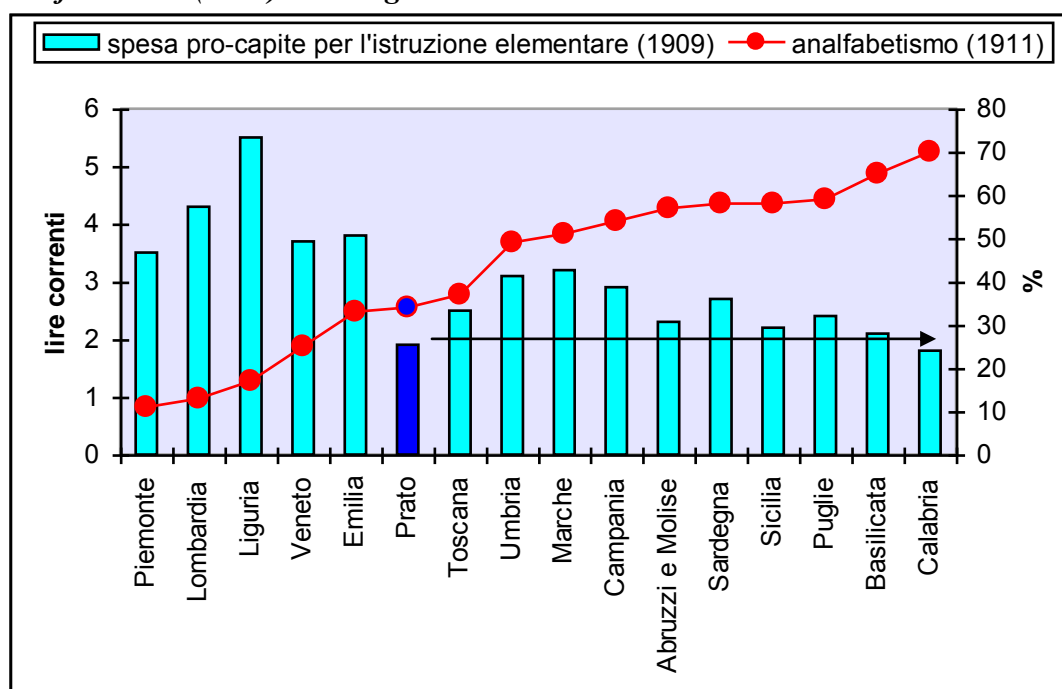
Tuttavia, la relazione inversa tra spesa e scarsa diffusione dell'alfabeto non pareva così stretta come suggerito da Corradini, non solo per i valori che le due variabili assumevano nelle tre regioni più sviluppate della penisola, con un picco della spesa in Liguria, a cui non corrispondeva un livello simmetricamente basso dell'analfabetismo, ma anche per alcune altre eccezioni, come quella della Toscana, per altro sottolineata più volte dalle autorità centrali fin dai tempi di Matteucci, ministro della pubblica istruzione nei primi anni di vita dello stato unitario<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> Corradini C., "L'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA, CON SPECIALE RIGUARDO ALL'ANNO SCOLASTICO 1907-08...", cit., vol. I, p. 8.

<sup>81</sup> Si veda il capitolo 1, p. 62.

**Grafico 5.11. Spesa comunale pro-capite per l'istruzione elementare (1909) e tasso di analfabetismo (1911) nelle regioni italiane e a Prato<sup>82</sup>.**



Fonte: per la spesa pro-capite delle varie regioni: Vigo G., 1971, tabella VII dell'appendice statistica; per la spesa pro-capite di Prato: ACP, *Bilanci consuntivi*, registro n° 88 e C.A. Corsini, 1988, appendice statistica, pp. 421 e 422, per ciò che concerne la popolazione; per l'analfabetismo delle varie regioni: Zamagni V., 1993, p. 13; per l'analfabetismo di Prato: ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi delle famiglie e persone censite, e ACP, Archivio storico dell'anagrafe, *Schede individuali del Registro della popolazione*, 1881-1931.

La Toscana contava infatti una percentuale di individui analfabeti (37%) di poco inferiore alla media del Regno (38%), ma una spesa pro-capite per l'istruzione (2,5 lire) decisamente inferiore alla media della penisola (3,5 lire) ed esattamente in linea con quella dell'Italia meridionale (2,5 lire). La città di Prato costituiva parte integrante di questa "anomalia" ed anzi la rafforzava, con il suo livello bassissimo di spesa (1,9 lire) paragonabile a quello della Calabria (1,8 lire) ed un tasso di analfabetismo (34%) sensibilmente inferiore a quello medio italiano (38%).

Questi dati evidenziano che la spesa pubblica per l'istruzione era sì un fattore determinante nella diffusione della scrittura e della lettura tra la popolazione, ma non l'unico, anche in un paese come l'Italia in cui le istituzioni pubbliche avevano avuto un

<sup>82</sup> Per comodità grafica ho evitato di includere i dati per il Lazio, il quale, in ragione della presenza della capitale, aveva un livello di spesa pro-capite così elevato (11,2 lire) da comprimere eccessivamente il resto dei valori e rendere di difficile lettura il grafico.

ruolo importante nell'avviare il processo di scolarizzazione. Un'offerta pubblica debole poteva produrre risultati assai variabili secondo i contesti socio-economici in cui si collocava. Non si può infatti non sottolineare ciò che il confronto tra Prato e la Calabria immediatamente suggerisce, ovvero che, nella geografia dello sviluppo economico, la città toscana occupava un ruolo di primo piano, mentre la Calabria era una delle regioni più arretrate dell'Italia meridionale. Dunque se per un verso la limitatezza della dotazione scolastica comunale costituiva oggettivamente un freno alla diffusione dell'istruzione, per l'altro la dinamicità economica della società rappresentava un fattore di stimolo non secondario alla crescita dell'alfabetizzazione.

La mappa dell'alfabetizzazione era in particolare legata, lo si è più volte rimarcato nel corso di questo lavoro (e la tabella 5.5 lo conferma anche per il 1911), alla struttura socio-professionale della popolazione, e quella pratese era sempre più condizionata dall'orientamento spiccatamente industriale e commerciale che aveva assunto il suo sistema economico.

Alti tassi di alfabetizzazione, come era lecito aspettarsi, erano associati a tutte le figure tipiche trainanti dello sviluppo economico pratese: industriali, intermediari commerciali, lanini. In generale, poi, rimaneva valida quella gerarchia già rilevata dai dati del censimento del 1841 (si veda il capitolo 2), sebbene con valori mutati, e che legava più estesamente il possesso dell'alfabeto alle figure professionali autonome (come gli esercenti e gli artigiani, oltre che i grandi commercianti e i lanini) rispetto a coloro che si trovavano in una condizione di dipendenza dal datore di lavoro o dal padrone del podere (come gli operai del settore tessile e i mezzadri), o che si guadagnavano da vivere giorno per giorno, con le attività più varie, dipendenti dall'andamento del mercato: i lavoratori a giornata e i venditori ambulanti rimanevano ancora in fondo alla scala dell'alfabeto.

**Tabella 5.5. Tasso di alfabetizzazione di alcune categorie socio-professionali (uomini e donne), 1911 (%).**

1. Professionisti, dirigenti, industriali	100,00
2. Insegnanti	100,00
3. Impiegati	100,00
4. Benestanti e possidenti	95,83
5. Grandi commercianti, intermediari	88,46
6. Esercenti e bottegai	76,74
7. Artigiani	76,09
8. Lanini <sup>83</sup>	73,91
9. Scolari studenti	73,21
10. Operai addetti al settore tessile	65,80
11. Mezzadri	61,14
12. Atte a casa	59,26
13. Trecciaie	52,48
14. Lavoranti a giornata	51,67
15. Venditori ambulanti	45,45

Fonte: ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi delle famiglie e persone censite; ACP, Archivio storico dell'anagrafe, *Schede individuali del Registro della popolazione*, 1881-1931.

La **categoria 1** comprende medici, farmacisti, avvocati, capitani dei carabinieri, industriali, direttori d'albergo. La **categoria 2** non richiede ulteriori spiegazioni. La **categoria 3** comprende impiegati generici, impiegati ferroviari, impiegati daziari, segretari del comune, guardie civili e guardie forestali. La **categoria 4** raccoglie tutti coloro che andavano genericamente sotto la definizione di "benestante" o "possidente", senza specificazione di ulteriori professioni. Sotto la **categoria 5** sono raccolti mediatori, rappresentanti, sensali generici oppure commercianti e negozianti di cui è specificato il settore di attività, come negozianti di legname, di cavalli, di stracci, trafficanti in lana. La **categoria 6** comprende tutti i piccoli commercianti e bottegai: barbieri, parrucchieri, macellai, caffettieri, ortolani, fornai, tabaccaia, venditori di carbone, vinai, droghieri. Della **categoria 7** fanno parte figure professionali come scalpellini, stipettai, sarti, ricamatrici, falegnami, calzolai, intagliatori, ramai, muratori, bronzisti, elettricisti, fabbri, fabbricanti di scatole, selle, sedie, funi, materassi, granate. La **categoria 8** è spiegata in nota 83. La **categoria 9** non richiede ulteriori spiegazioni. La **categoria 10** comprende tessitori, cannellai, filatori, tintori, classificatori di stracci, rifinitori. Le **categorie 11, 12 e 13** sono sufficientemente esplicite. La **categoria 14** raccoglie braccianti, giornalieri, operanti, lavoranti. La **categoria 15** comprende barrocciai e merciai ambulanti.

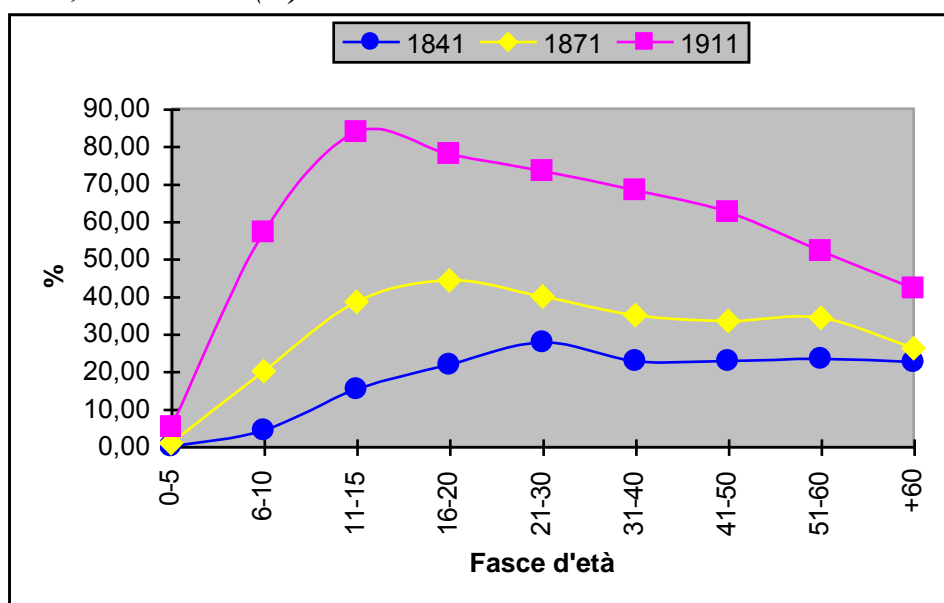
## 8. Alfabetizzazione ed età.

Il tasso complessivo di alfabetizzazione, in se stesso solo superficialmente significativo, va poi analizzato, oltreché in relazione allo sviluppo socio-economico della comunità, secondo la distribuzione per fasce d'età. Il grafico 5.12 illustra come essa fosse cambiata rispetto a 70 anni prima: mentre allora l'alfabeto era per lo più una competenza degli adulti, nel 1911 il maggior numero di individui in grado di leggere e

<sup>83</sup> Con "lanini" venivano identificati quei piccoli produttori di lana, generalmente indipendenti, che facevano lavorare il materiale grezzo fornito dai mediatori di stracci.

scrivere aveva tra gli 11 e i 15 anni<sup>84</sup>. L'età della popolazione più alfabetizzata si era andata lentamente abbassando, passando per il dato intermedio del 1871, quando i più istruiti erano i ragazzi dai 16 ai 20 anni. Si trattava senza dubbio dell'effetto della scolarità, ma di una scolarità ritardata, come si è visto nei paragrafi precedenti, tanto che tra i bambini di età compresa tra i 6 e 10 anni gli analfabeti erano ancora più del 40%.

**Grafico 5.12. Distribuzione dell'alfabetizzazione secondo le fasce d'età ai censimenti del 1841, 1871 e 1911 (%).**



Fonte: per il 1841, ASF, *Stato civile di Toscana*, Censimento del 1841, n° 63 e 64; per il 1871, ACP, *Censimento del 1871*, busta n° 7, Classificazione delle persone secondo i modelli K.I.L.M. (età, sesso, professione, origine, istruzione, stato civile, religione, infermità); per il 1911, ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi delle famiglie e persone censite; e ACP, Archivio storico dell'anagrafe, *Schede individuali del Registro della popolazione*, 1881-1931.

Oltre alla riduzione dell'età d'accesso all'alfabeto il confronto tra le curve relative ai diversi censimenti evidenzia anche un altro fenomeno: nel 1841 i valori crescevano fino alla fascia d'età 21-30 e poi rimanevano sostanzialmente stabili, ad indicare che gli anziani avevano avuto complessivamente le stesse opportunità educative dei giovani; nel 1911, invece, la curva assumeva un andamento a campana che rivela la disparità delle condizioni d'accesso alla cultura scritta (soprattutto nella variazione che la

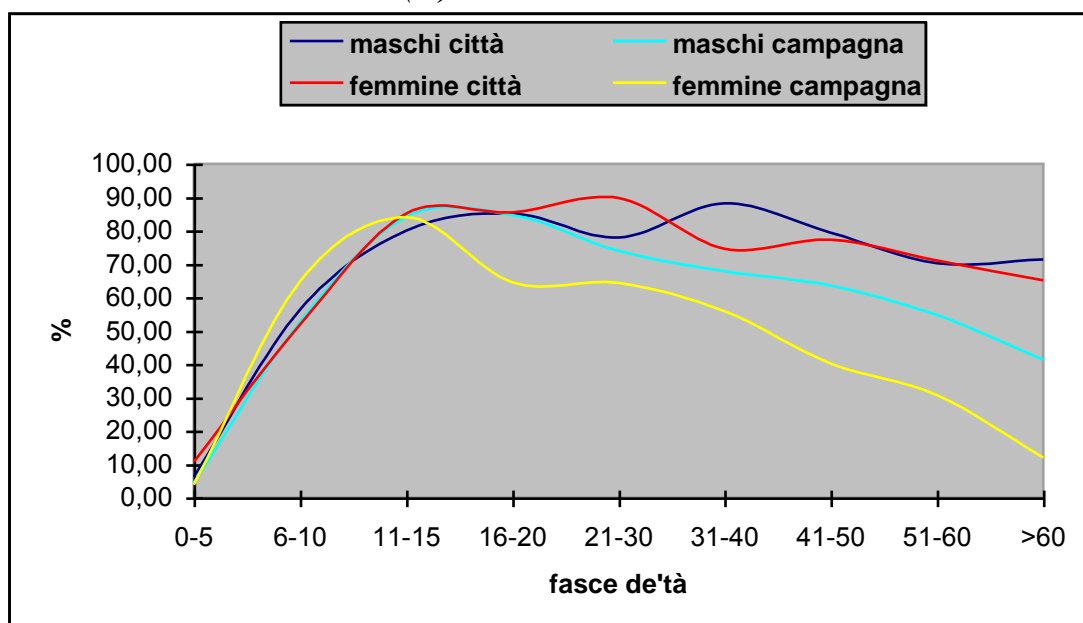
<sup>84</sup> Si trattava, per inciso, di una fascia di popolazione estesamente coinvolta nelle attività lavorative se, come rilevava la statistica industriale della Camera di Commercio del 1910, che certamente sottostimava il fenomeno, specie nella forma del lavoro a domicilio, il numero dei lavoratori nelle fabbriche pratesi di età inferiore ai 15 anni superava largamente le 1.500 unità. Pescarolo A., 1988, p. 93 e sgg.



disponibilità di scuole aveva subito in quaranta anni) tra le generazioni più vecchie e quelle più giovani. Anche in questo caso la curva relativa al 1871 testimonia l'esistenza di una situazione intermedia.

Queste trasformazioni erano avvenute in modi e tempi differenti secondo che si trattasse di maschi o di femmine, di cittadini o di campagnoli, come si evince dal grafico 5.13.

**Grafico 5.13. Distribuzione dell'alfabetizzazione secondo le fasce d'età, il sesso e la collocazione territoriale nel 1911 (%).**



Fonte: ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi delle famiglie e persone censite; e ACP, *Archivio storico dell'anagrafe, Schede individuali del Registro della popolazione, 1881-1931*.

Mentre per le generazioni più giovani si era ormai realizzata una sostanziale parità di accesso all'istruzione primaria, i differenti tassi di alfabetizzazione degli adulti e degli anziani indicavano, per i decenni anteriori, l'esistenza di quella situazione di squilibrio che è stata descritta nei capitoli precedenti. La categoria più svantaggiata era stata quella delle donne che vivevano nel contado, tra le quali la diffusione quasi universale dell'alfabetizzazione era una conquista tutto sommato abbastanza recente: soltanto tra le ragazze di età compresa tra gli 11 e i 15 anni si registravano livelli alfabetici paragonabili a quelli che i giovani cittadini avevano raggiunto alcuni decenni prima<sup>85</sup>.

<sup>85</sup> La percentuale dei giovani di città, sia maschi che femmine, di età compresa tra i 16 e i 20 anni, in grado di leggere e scrivere erano vicina al 70% già nel 1871. Si veda il capitolo 3, nota n° 113 a p. 161.

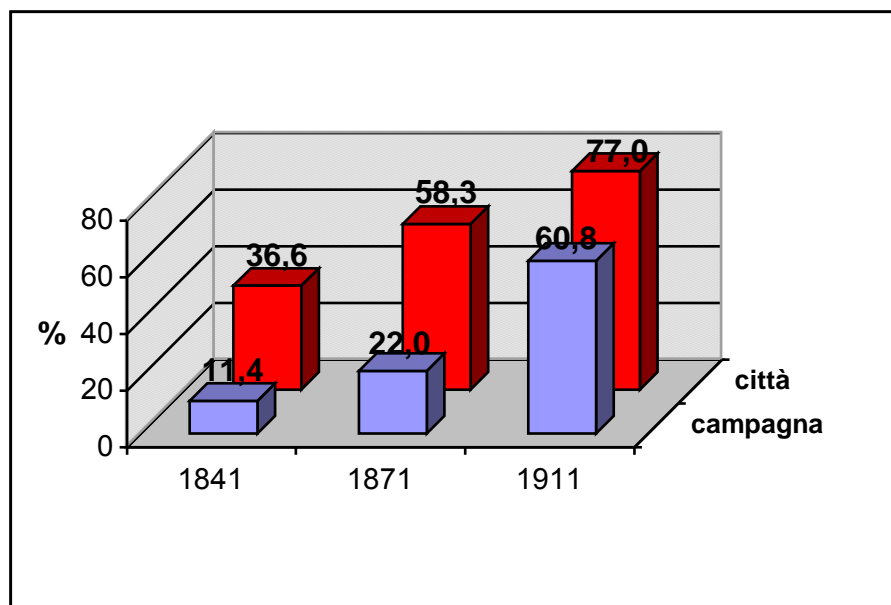
## 9. Città e campagna.

Il grafico evidenzia anche un altro dato: abitare in campagna costituiva un ostacolo al contatto con la scrittura più serio dell'appartenere al sesso femminile, come dimostra il confronto tra i tassi di alfabetizzazione degli uomini di campagna e delle donne di città. Queste ultime avevano raggiunto un'ampia contiguità con la cultura scritta già all'indomani dell'Unità italiana, quando la dotazione scolastica pubblica a loro destinata era ancora assai carente, come si è osservato nel capitolo 3. Eccettuate le generazioni più giovani, invece, i livelli alfabetici degli individui di sesso maschile abitanti nel contado erano sensibilmente inferiori a quelli delle donne che vivano tra le mura cittadine.

In città, poi, si osserva un andamento particolare delle curve, che tendono a decrescere più lievemente, ed anzi in alcuni punti a salire (donne tra i 20 e i 30 anni – uomini tra i 40 e i 50 anni), a differenza di quelle relative alle zone rurali. Piuttosto che ipotizzare un andamento ad altalena dell'incremento dei tassi di alfabetizzazione, che troverebbe difficili spiegazioni, tenuto conto soprattutto della crescita costante dei livelli della scolarità, è lecito supporre che si trattasse dell'avvicinamento all'alfabeto di quegli adulti che, per varie ragioni, in età giovanile ne erano rimasti esclusi. Le cronache dell'epoca, come si è visto nel capitolo 4, testimoniano l'esistenza, ed anzi l'incremento tra la fine del 1800 e l'inizio del 1900, delle scuole primarie per gli adulti che volevano conseguire l'attestato di proscioglimento dall'obbligo a fini elettorali, o che semplicemente volevano imparare a leggere e a scrivere. Probabilmente proprio l'ambiente urbano, ormai profondamente permeato dalla scrittura, rendeva la percezione dell'essere analfabeta come una mancanza decisamente pesante.

Ciò nonostante, è opportuno sottolineare che la frattura tra il dentro e il fuori le mura, così ampia all'inizio del periodo considerato da questo lavoro, e addirittura allargatasi nei primi anni successivi all'Unificazione, era andata poi progressivamente ricomponendosi: gli oltre 36 punti percentuali di differenza nei tassi di alfabetizzazione tra città e campagna nel 1871 erano passati a poco più di 16 nel 1911 (grafico 5.14).

**Grafico 5.14. Tassi di alfabetizzazione in città e campagna ai censimenti del 1841, del 1871 e del 1911 (%).**



Fonte: la stessa del grafico 5.12.

#### **10. Da una dimensione familiare a una individuale dell'alfabetizzazione?**

Si è visto poco fa come uno dei cambiamenti più radicali nella diffusione dell'alfabeto tra la metà del 1800 e l'inizio del 1900, connesso alla diffusione della scolarità, fosse l'abbassamento dell'età di apprendimento della scrittura e della lettura, di modo che i giovani adolescenti erano diventati la categoria più alfabetizzata della popolazione. Si era rotta così quella gerarchia generazionale che vedeva negli adulti gli unici detentori delle competenze alfabetiche, gerarchia che, lo si è visto nel capitolo 2, era strettamente intrecciata a quella che si realizzava all'interno delle famiglie accordando al capofamiglia le probabilità maggiori di imparare a leggere e a scrivere. Quest'ultimo aspetto era a sua volta connesso con il valore sovra-individuale del possesso delle capacità alfabetiche, che in una società largamente analfabeta e in cui la scolarità era un fenomeno di nicchia, diventava un bene da condividere a livello sociale e familiare.

Si deve ora osservare come la larga diffusione dell'alfabetizzazione, in particolare di quella infantile e giovanile, avesse influito su questo quadro. L'analisi svolta nel paragrafo 6 di questo capitolo indica chiaramente che la famiglia giocava ancora un ruolo non irrilevante nella selezione di coloro che erano destinati ad essere istruiti. Non

si era ancora realizzata quella condizione in cui lo stato ha mezzi e capacità coercitive sufficienti da imporre universalmente la partecipazione scolastica a ciascun individuo, a prescindere dalla sua collocazione sociale e dalle caratteristiche economiche e demografiche della famiglia. Cosicché quest'ultima agiva in un contesto sufficientemente flessibile da poter determinare quando e se i figli dovessero andare a scuola.

Tuttavia nei 60 anni successivi all'Unificazione italiana, con la progressiva diffusione della scuola pubblica sul territorio pratese, si erano prodotti alcuni rilevanti cambiamenti rispetto alla situazione granducale. Innanzitutto nel rapporto tra alfabetizzazione calcolata su base individuale e familiare (tabella 5.6).

**Tabella 5.6. Tasso di alfabetizzazione calcolato su base individuale e su base familiare: 1841 e 1911 (%).**

	Tasso di alfabetizzazione calcolato	
	<i>su base individuale</i>	<i>su base familiare*</i>
1841	20,4	43,6
1911	65,9	90,4

*Fonte:* per il 1841, ASF, *Stato civile di Toscana*, Censimento del 1841, n° 63 e 64; per il 1911, ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi delle famiglie e persone censite; e ACP, Archivio storico dell'anagrafe, *Schede individuali del Registro della popolazione*, 1881-1931.

\* Percentuale di famiglie con almeno un membro alfabeto.

Il gap tra le due variabili in termini assoluti era rimasto pressoché identico (di 23,2 punti percentuali nel 1841 e di 24,5 nel 1911), e tuttavia la differenza percentuale tra i due valori era diventata assai meno significativa: del 113,7% nel 1841 e del 37,2% nel 1911. Ciò indica che mentre per il 1841 la distinzione tra i due calcoli aveva un senso profondo, poiché gettava luce su tutta quella fascia di popolazione che entrava in un contatto più o meno diretto con l'alfabeto e che era assai più estesa del mero numero di individui capaci di leggere e scrivere, nel 1911 tale fascia era diventata molto meno rilevante del gruppo di coloro che avevano personalmente acquisito le capacità di leggere e scrivere e la differenza tra i due indici era ormai molto meno evidente.

E' degno di nota osservare, poi, che tra le famiglie in cui non era presente alcun membro alfabeto (meno del 10% del totale) in ben circa 7 casi su dieci si trattava di nuclei familiari senza figli o con bambini al di sotto dei sei anni di età (cioè in età non scolare), a dimostrazione del fatto che ora erano i più giovani ad incrementare le possibilità di contatto con l'alfabeto delle famiglie.

Nello stesso senso va il dato relativo ai capofamiglia che, a differenza di 70 anni prima, non erano adesso più alfabetizzati della media degli individui, anzi, semmai lo erano leggermente di meno: sapevano leggere e scrivere il 64,5% dei capofamiglia rispetto ad un tasso complessivo di alfabetizzazione della popolazione del 65,9%.

Tutto ciò sottolinea come in più di mezzo secolo non era solo cresciuto il tasso di alfabetizzazione di circa 45% percentuali, ma era cambiato l'approccio complessivo della società alla cultura scritta, non più un bene elitario, confinato alle classi sociali elevate, ai maschi adulti e ai capofamiglia, che ne entravano in possesso per lo più attraverso canali privati o comunque non istituzionali (precettori personali, conoscenti, parenti, maestri ambulanti), ma un bagaglio di nozioni e competenze a cui quasi tutti potevano accedere in età infantile o giovanile, frequentando una scuola comunale gratuita.

### **11. Alfabetizzazione e transizione demografica.**

I dati del censimento e delle schede anagrafiche individuali del 1911 hanno consentito di osservare la distribuzione dell'alfabetizzazione in relazione ad alcune caratteristiche demografiche (mortalità, natalità) della popolazione pratese, permettendo così di arricchire ulteriormente il quadro alfabetico della comunità. Data la ridotta numerosità delle osservazioni disponibili si tratterà non di vere e proprie analisi sistematiche, ma di suggestioni, ipotesi per eventuali ulteriori ricerche, stimulate dai numerosi contributi teorici offerti su questi temi negli ultimi anni.

E' noto come tra le trasformazioni più clamorose realizzatesi in tutte le società che hanno conosciuto uno sviluppo capitalistico avanzato vi sia stato il declino della mortalità e quello parallelo della natalità, che sono stati associati nel concetto di "transizione demografica". Nella descrizione che ne ha dato Leibenstein tale transizione può essere schematicamente suddivisa in tre stadi<sup>86</sup>. Nel primo, precedente a ciò che

---

<sup>86</sup> Leibenstein H., 1974.

l'autore definisce "modernizzazione", la vita era povera di mezzi materiali e caratterizzata da una bassa speranza di vita. I tassi di mortalità erano molto elevati e di conseguenza soltanto le società che sviluppavano costumi e istituzioni consistenti con tassi di fertilità almeno altrettanto alti potevano sopravvivere. Tali istituzioni e costumi avevano un alto grado di stabilità ed erano resistenti al cambiamento. Nel secondo stadio avvenne che la "modernizzazione", associata con miglioramenti negli standard sanitari e nell'alimentazione, condusse ad una riduzione graduale della mortalità, senza però una parallela riduzione della fertilità. Cosicché i tassi di crescita della popolazione aumentarono e raggiunsero livelli particolarmente alti rispetto ai secoli precedenti. Nel terzo stadio la fertilità cominciò a decrescere fino a raggiungere gli stessi livelli della mortalità (generalmente questa fase ha avuto luogo nel XIX secolo nei paesi occidentali).

Il grafico 5.15 illustra come la transizione demografica si sia realizzata tra la metà dell'800 e l'inizio del '900 a Prato.

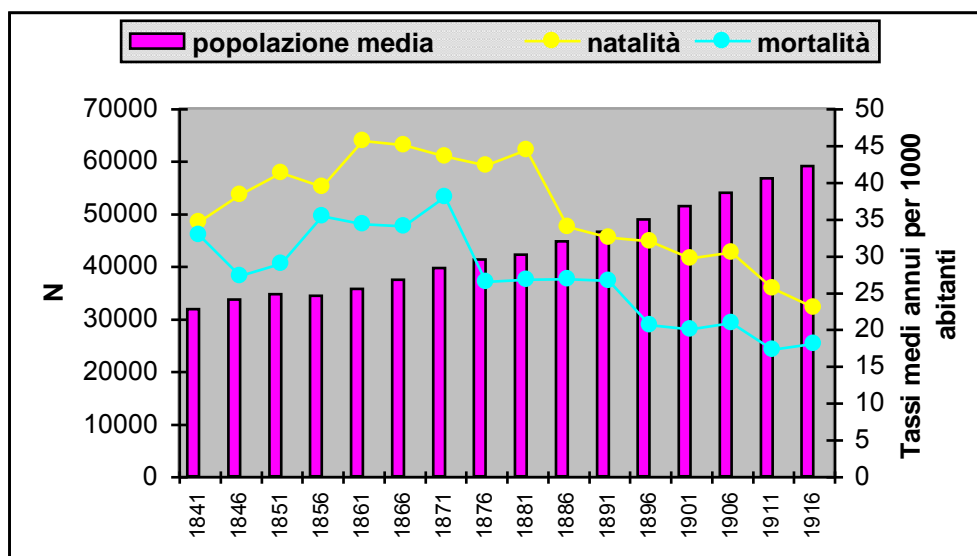
Demografi e storici hanno cercato di spiegare il fenomeno attraverso una varietà di fattori, tra cui alcuni dei più ricorrenti sono: il miglioramento del tenore di vita e delle condizioni sanitarie della popolazione; la crescita dell'istruzione femminile e dei diritti delle donne con i conseguenti cambiamenti del loro ruolo dentro e fuori le mura domestiche e dei loro valori; la riduzione della mortalità infantile; il declino delle convinzioni religiose tradizionali che supportavano alti tassi di fertilità; l'urbanizzazione con le sue influenze secolarizzanti e le alternative ai *pattern* tradizionali di comportamento; la diffusione dell'istruzione obbligatoria e la riduzione dell'uso e del valore del lavoro infantile; il declino del sistema della famiglia allargata; l'adozione di migliori contraccettivi meccanici e chimici; l'aumento della mobilità sociale....<sup>87</sup>

Non è ovviamente compito di questo lavoro vagliare la consistenza di questo insieme complesso di cause; preme qui piuttosto sottolineare il ruolo che molti hanno attribuito all'istruzione e in particolare all'alfabetizzazione nel favorire la riduzione tanto della mortalità quanto della natalità e di presentare i risultati che, su questo argomento, le fonti hanno permesso di far emergere per il caso di Prato.

---

<sup>87</sup> Si vedano per esempio Leibenstein H., 1974, Andorka R., 1978; Caldwell J.C., 1982; Sen A., 1995; Boonstra O., 1998.

Grafico 5.15. La “transizione demografica a Prato”: 1841 – 1916.



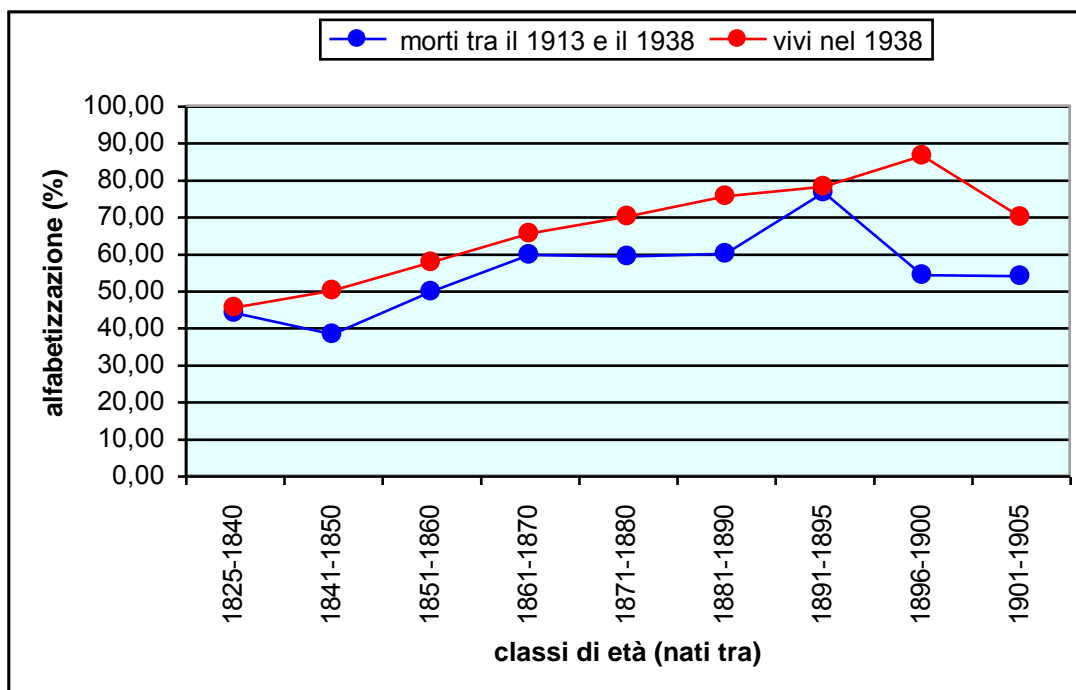
Fonte: Corsini C.A., 1988, Appendice, tabella II, pag. 421.

Le schede anagrafiche individuali consentono di suddividere la popolazione in due categorie: i morti tra il 1913 e il 1938, e i vivi nel 1938<sup>88</sup>. Il grafico 5.16 illustra il tasso di alfabetizzazione delle due categorie di individui, suddivisi per classi di età. Per ognuna di esse i vivi nel 1938 erano più alfabetizzati dei morti tra il 1913 e il 1938. Il fatto, poi, che la stessa correlazione emerga all'interno di 4 categorie occupazionali, come mostrato dalla tabella 5.7, suggerisce che il reddito, come in un primo momento si sarebbe potuto ipotizzare, non giocava un ruolo determinante come variabile associata all'interno della relazione<sup>89</sup>.

<sup>88</sup> Infatti le schede di coloro che erano morti prima del 1913 furono eliminate dallo schedario; nel 1938, si provvide alla costruzione di un nuovo schedario, di modo che le informazioni sulla morte delle persone contenute in quello vecchio arrivano solo fino a quella data. Per un approfondimento sulle caratteristiche delle fonti si veda l'appendice.

<sup>89</sup> A questo proposito, Amartya Sen ha dimostrato che in molti paesi poveri una sostanziale riduzione della mortalità è ottenibile attraverso l'attivazione di servizi pubblici, collegati alla sanità e all'istruzione, anche in presenza di livelli di reddito molto bassi. In particolare Sen ha sottolineato l'importanza dell'istruzione femminile nel garantire non solo un migliore tenore di vita alla donne, ma anche una riduzione della mortalità infantile. Sen A., 1995.

**Grafico 5. 16. Alfabetizzazione e mortalità: tasso di alfabetizzazione dei morti tra il 1913 e il 1938 e dei vivi nel 1938 per classi di età (%).**



Fonte: ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi delle famiglie e persone censite; e ACP, Archivio storico dell'anagrafe, *Schede individuali del Registro della popolazione*, 1881-1931.

**Tabella 5.7. Alfabetizzazione e mortalità. Tassi di alfabetizzazione dei morti tra il 1913 e il 1938 e dei vivi nel 1938 (%): 4 categorie occupazionali.**

	Tassi di alfabetizzazione dei morti tra il 1913 e il 1938 (%)	Tassi di alfabetizzazione dei vivi nel 1938 (%)
Mezzadri	45,59	69,23
Braccianti	47,62	61,12
Lanini	63,64	75,00
Cenciaioli	70,00	71,43

Fonte: ACP, *Censimento del 1911*, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi delle famiglie e persone censite; e ACP, Archivio storico dell'anagrafe, *Schede individuali del Registro della popolazione*, 1881-1931.

La differenza percentuale media dei tassi di alfabetizzazione tra i due gruppi (morti tra il '13 e il '38 e vivi nel '38) è piuttosto rilevante, intorno al 25%, con il dato impressionante dei mezzadri, per i quali la differenza percentuale è superiore al 50%.



La positiva correlazione tra istruzione e speranza di vita, che rappresenta l'indicatore simmetrico rispetto alla mortalità, è emersa di nuovo recentemente in uno studio di Suchit Arora sull'impatto che lo stato di salute della popolazione ha avuto sulla crescita economica di 10 paesi (Australia, Danimarca, Finlandia, Francia, Italia, Giappone, Olanda, Svezia e Gran Bretagna) nel lungo periodo, tra la fine del XIX e il XX secolo. Arora, che evidenzia il largo contributo dato dal miglioramento degli standard sanitari allo sviluppo economico dei paesi menzionati, si sofferma sulla relazione tra alcune variabili indicative della salute (tra cui, appunto la speranza di vita, oltre che l'altezza degli individui) e l'istruzione, trovando che esse sono assai strettamente legate<sup>90</sup>. L'autore indica un'ampia serie di possibili motivi del legame, sottolineando come sia difficile stabilire un nesso unidirezionale tra i due indici. Per un verso, infatti, un'elevata speranza di vita aumenta i potenziali benefici derivanti dall'istruzione; rifacendosi ad alcuni aspetti della teoria del capitale umano Arora argomenta che:

“An individual's decision to invest in human capital hinges on a *lifetime* return calculation. An increase in the *perceived* life span increases the potential total return to schooling inducing more of it. A longer life span itself also enables greater work experience and learning. [...] The persistence of low life expectancy [...] likely diminished the appeal of skill accumulation”<sup>91</sup>.

Anche in questo senso, per esempio, si potrebbe leggere l'esclusione dall'alfabeto dei bambini nelle società d'antico regime, e nel nostro caso l'analfabetismo universale dei fanciulli di età compresa tra i 6 e gli 11 anni rilevato dal censimento del 1841, quando i livelli della mortalità infantile erano ancora molto elevati. E va nella stessa direzione, a questo proposito, la riflessione di Contini e Ravenni, secondo i quali nel mondo contadino si erano perpetuati più a lungo certe caratteristiche dell'educazione dei figli, tipiche delle società pre-industriali:

“Occorre aspettare che il bambino, crescendo, metta salde radici nel mondo e divenga capace di essere soggetto di un relazione, uscendo dal limbo di una condizione intermedia tra essere e non essere. In questo senso il mondo contadino toscano condivideva una visione dell'infanzia comune al mondo pre-industriale, caratterizzato da un'elevata mortalità infantile, e condivideva pure le forme dei processi di integrazione propri del mondo non alfabetizzato, fondati sull'esempio e sull'imitazione”<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> Arora S., 2001, tabella 5, p. 725.

<sup>91</sup> Arora S., 2001, p 723.

<sup>92</sup> Contini G. e Ravenni G.B., 1987, p. 149.

Di conseguenza il miglioramento complessivo dello stato di salute della popolazione pratese, ed in particolare la sensibile riduzione della mortalità infantile, dovuti principalmente ad un miglioramento del tenore di vita<sup>93</sup>, possono avere influenzato i successivi sviluppi della scolarità e l'avvicinamento dei più giovani all'istruzione.

D'altronde, per l'altro verso, l'essere istruiti poteva dotare gli individui di nozioni e informazioni utili a proteggere la propria salute: "A better schooled population may circumvent adverse health, as they would imbibe readily the health-related *information* originating from biomedical research"<sup>94</sup>,

Tra i comportamenti relativi allo stato di salute che il livello di istruzione poteva influenzare c'era quello riproduttivo. Nelle società tradizionali o povere, in cui gli standard sanitari sono relativamente bassi, la gravidanza ed il parto rappresentano, come è noto, un fattore di rischio significativo per la vita delle madri e dei figli. Gli elevati livelli di natalità delle società pre-industriali costituivano quindi una causa non secondaria di malattia o di morte per le donne ed i bambini. Nel corso del lungo processo che ha condotto ad un progressivo abbassamento della natalità in molti paesi occidentali, l'istruzione dei genitori, ed in particolare quella femminile, ha giocato secondo alcuni un ruolo importante. Onno Boonstra ha verificato questa ipotesi analizzando il caso di Eindhoven, una cittadina nel sud-est dell'Olanda, nella seconda metà del XIX secolo: genitori alfabeti erano più aperti all'innovazione, più attrezzati a controllare l'ambiente in cui vivevano e quindi la loro stessa sorte; avevano più ampie

<sup>93</sup> Cfr. Detti T., 1988. Si veda in proposito la seguente tabella, con i dati presentati dallo stesso autore.

**La variazione dei tassi di mortalità tra il 1870-72 e il 1931-32.**

	Tassi generici di mortalità	Mortalità infantile (dati x 1.000 nati vivi)	Tassi specifici di mortalità da 0 a 5 anni (dati x 1.000)
1870-72	35,0	213,2	152,4
1900-02	21,1	163,9	65,3
1910-12	15,9	127,3	44,6
1931-32	12,0	76,9	18,9

Fonte: Detti T., 1988, tabella III p. 820, tabella V p. 822 e tabella VI p. 823.

<sup>94</sup> Arora S., 2001, p. 724. Susanna Hedenborg ha per esempio verificato per il caso di Stoccolma tra la metà del XVIII e la metà del XIX che l'alfabetizzazione dei genitori influiva positivamente sulla riduzione della mortalità infantile (Hedenborg S., 2000).

cognizioni sull'igiene, che potevano ridurre i pericoli per la salute dei figli piccoli, e sulle tecniche di controllo della natalità<sup>95</sup>.

Per ciò che concerne Prato si è potuta vagliare questa ipotesi sulla base delle informazioni dei fogli di famiglia del censimento 1911 e delle schede individuali anagrafiche, da cui risulta che il numero medio di figli nelle famiglie in cui la madre era capace di leggere e scrivere era pari a 2,51 (2,74 se soltanto la madre era alfabetata, 2,46 se erano alfabetati entrambi i genitori), rispetto ad un numero medio di figli per matrimonio pari a 3,53 tra il 1910 e il 1914<sup>96</sup>. L'alfabetizzazione della madre era più decisiva di quella del padre: nel caso in cui il solo capofamiglia fosse in grado di leggere e scrivere il numero medio di figli per famiglia era pari a 3,54 (ovvero in linea con il dato complessivo)<sup>97</sup>.

## 12. Conclusioni.

Il primo decennio del 1900 fu un periodo di significativa espansione per il sistema scolastico pratese, quanto a numero di iscritti, di classi e di personale insegnante. Le giunte municipali della città si dimostrarono in quella fase meno restie che in passato ad investire risorse in un servizio pubblico che stava assumendo sempre di più il carattere dell'universalità e che coinvolgeva ormai una larga maggioranza degli individui più giovani.

In quello stesso periodo, a livello nazionale, il dibattito era incentrato sull'opportunità di lasciare agli enti locali la gestione e il finanziamento della scuola primaria, visti gli scarsi risultati cui la ripartizione degli oneri aveva dato luogo dal punto di vista della crescita della scolarità e della lotta all'analfabetismo, fatta eccezione per le zone settentrionali del paese.

---

<sup>95</sup> Boonstra O., 1998. Nel caso attuale dei paesi poveri o in via di sviluppo è stato spesso sottolineato il ruolo chiave dell'istruzione femminile nel ridurre la natalità, e quindi la mortalità delle donne e dei bambini e nel garantire una maggiore cura dei figli, cosa che a sua volta ha un impatto non indifferente sul tenore di vita complessivo delle famiglie (Sen A., 1995).

<sup>96</sup> Quest'ultimo dato deriva da Corsini C.A., 1988, tabella III, p. 332.

<sup>97</sup> E' opportuno osservare che il calcolo del numero medio di figli basato sui fogli di famiglia non corrisponde esattamente al numero medio di figli per matrimonio. I fogli di famiglia fotografano infatti una situazione puntuale da cui non è possibile desumere se i coniugi avessero anche altri figli, che in quel momento non facevano parte del nucleo familiare, perché ne erano usciti sposandosi a loro volta o per altri motivi. Per ovviare almeno parzialmente a questo inconveniente, tenuto conto che nel 1911 l'età media al matrimonio era di 27,9 anni per i maschi e di 25,5 anni per le femmine (Corsini A.C., 1988, p. 364), e che il matrimonio era il principale motivo di uscita dal nucleo familiare originario, sono state esclusi dal campione i coniugi più anziani includendo nel calcolo solo le famiglie in cui il capofamiglia non avesse superato i 50 anni di età.

Nonostante il maggior impegno delle autorità municipali in ambito educativo, il comune di Prato non riuscì però ad arrivare all'appuntamento del 1911 con le carte in regola per mantenere l'amministrazione autonoma delle scuole, cosa che l'orgoglio cittadino avrebbe ritenuto massimamente opportuna, e dal 1915 essa passò al Consiglio Provinciale Scolastico.

Infatti, nonostante l'aumento degli alunni, delle scuole e dei maestri, lo sviluppo dell'istruzione primaria nel comune toscano aveva continuato ad essere caratterizzato, all'inizio del XX secolo come era avvenuto negli ultimi due decenni del XIX, da un'evidente strozzatura, che le cronache dell'epoca restituiscono con voce quasi unanime: le classi erano troppo affollate, gli studenti non trovavano posto a sedere, gli insegnanti erano costretti ad orari massacranti o a insegnare ad un numero eccessivo di bambini e ragazzi. L'aumento della scolarità e dell'alfabetizzazione trovava un evidente limite nelle capacità recettive del servizio scolastico cittadino.

L'attività del comune si era rivelata non solo insufficiente ad adeguare le strutture ed il personale insegnante all'incremento della partecipazione scolastica, ma anche a garantire il rispetto delle norme e delle regole che avrebbero dovuto scandire il ritmo dell'edificazione della scuola primaria pubblica: nessuna forma di coercizione fu mai attuata, come si è ripetutamente sottolineato, e a scuola si continuava ad andare sulla base di una scelta volontaria. Le famiglie non solo potevano di fatto decidere se mandare i figli a scuola, ma potevano anche liberamente determinare quando e per quanto tempo inviarveli. Cosicché alla crescita quantitativa degli iscritti non faceva seguito un significativo mutamento qualitativo delle forme della scolarità e la frequenza intermittente come pure le iscrizioni tardive continuavano ad incrinare il regolare svolgimento del tempo scolastico.

La crescita quantitativa della popolazione scolare si rifletteva, invece, in modo evidente nell'aumento dei tassi di alfabetizzazione, soprattutto tra i più giovani, i quali, con plateale ribaltamento della situazione dell'Ancien Régime, erano diventati i principali vettori di diffusione della parola scritta tra la società. Tramite loro, la scuola pubblica gratuita aveva avvicinato all'alfabeto le donne e gli abitanti della campagna.

La diffusione dell'alfabeto risultava chiaramente intrecciata alle trasformazioni economiche e demografiche che interessarono la comunità pratese nello stesso periodo, ed in particolare allo sviluppo industriale e commerciale e al miglioramento delle

condizioni di vita della popolazione (riduzione della mortalità e miglioramento dello stato di salute): questi elementi avevano costituito un motore sicuramente più potente delle leggi dello stato italiano nel favorire l'avvicinamento delle famiglie e degli individui alla conoscenza della lettura e della scrittura. Quest'ultima a sua volta, come in un circolo virtuoso, induceva di per se stessa un ulteriore incremento della popolazione in grado di leggere e scrivere, per esempio attraverso il meccanismo che vedeva genitori alfabeti avere più cura dell'istruzione dei figli.

Cosicché alcuni mutamenti interni alla società pratese, in ambito economico, demografico e sanitario, avevano contribuito ad accelerare lo sviluppo della scolarità e dell'alfabetismo, col favorire una domanda privata di istruzione che a sua volta aveva agito come fattore di stimolo all'offerta pubblica.

## Conclusioni.

All'inizio del 1900 a Prato più di un terzo della popolazione non era ancora in grado di leggere e scrivere. Si trattava di una quota non irrilevante, soprattutto se si tiene conto del mezzo secolo di vita del sistema scolastico pubblico della città. Tuttavia l'elevato tasso di alfabetizzazione dei ragazzi, vicino all'80%, lasciava intendere che "l'alfabetismo ristretto" o "l'incompiutezza alfabetica" erano condizioni che la comunità pratese si stava appressando rapidamente a superare e che l'alfabeto aveva ormai permeato tutti gli strati della società partendo dai suoi membri più giovani. Questi ultimi affollavano in gran numero le scuole pubbliche della città e del contado, e se il passo dell'alfabetizzazione non era più veloce, lo si doveva anche in parte al fatto che proprio gli edifici scolastici non erano in grado di contenere tutti coloro che avrebbero voluto recarvisi.

L'insufficienza della dotazione scolastica pratese scontava i ritardi con cui, nel passato, le autorità comunali si erano mosse sul terreno dell'istruzione primaria, essendo animate dall'interesse quasi esclusivo, ed in ogni caso dominante, di contenere il più possibile le spese per le scuole elementari. In questo le amministrazioni municipali di Prato si trovarono in perfetta sintonia con le linee prevalenti nella classe dirigente toscana in tema di istruzione popolare, la quale, secondo il parere di alcuni illustri esponenti politici della regione, avrebbe dovuto svilupparsi soprattutto grazie all'intervento e alle iniziative dei privati.

Nel primo decennio del 1900, a partire dall'attività delle giunte popolari, che fu recepita e portata avanti da quelle successive, anche di diverso colore politico, il comune si dimostrò più attivo nell'adozione di misure che favorissero l'espansione del sistema scolastico, come si deduce non solo dall'aumento assoluto della spesa per le scuole elementari, ma anche dal maggior peso relativo di quella primaria nel bilancio complessivamente destinato all'istruzione. Il sistema scolastico restava comunque sotto la pressione costante dell'aumento degli alunni, e il numero degli insegnanti e delle aule non riusciva a stare dietro alla rapida crescita delle iscrizioni. Per altro, il maggiore interventismo delle autorità cittadine in ambito educativo non solo non fu sufficiente ad adeguare le scuole pratesi alla richiesta sempre più diffusa di istruzione, ma non riuscì neanche a modificare la triste posizione che il comune aveva guadagnato nei decenni precedenti e poi strenuamente mantenuto nelle classifiche nazionali: Prato rimaneva

annoverato tra i comuni della penisola che spendevano di meno per l'istruzione, sia in percentuale sulle spese effettive totali, sia in assoluto. Ed il dato appariva tanto più grave, quanto più ricche e floride erano le condizioni economiche della città toscana, rispetto ad altre realtà della penisola, ed in specie quelle meridionali, che le facevano concorrenza sul terreno dell'offerta educativa pubblica. Fu così che la città perse, dopo l'approvazione della legge Daneo – Credaro, l'amministrazione delle sue scuole, la cui gestione sarebbe da allora in poi passata ad organi dello stato.

Tuttavia, alla posizione del comune relativa all'impegno pubblico per l'istruzione non corrispondeva quella che la città occupava nella "classifica" dell'alfabetizzazione, in cui Prato si trovava poco al di sotto delle più evolute regioni settentrionali. Cosa che, se da un lato dimostrava quanto lungo fosse ancora il cammino che l'Italia doveva percorrere sulla via della lotta all'analfabetismo, dall'altro evidenziava che le politiche pubbliche non riuscivano da sole a determinare il passo della crescita dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione. Se è vero che la gratuità della scuola aveva eliminato un ostacolo di non poco conto nell'accesso della popolazione all'istruzione, è anche vero che la società si muoveva in ambito educativo secondo ritmi e modi che trovavano al proprio interno, più che a livello istituzionale, le spinte e le ragioni, tanto più in un contesto, come quello di cui si è trattato in questo lavoro, nel quale l'elemento coercitivo, che avrebbe dovuto funzionare da acceleratore e regolatore del processo di scolarizzazione, rimase sempre e soltanto sulla carta.

E la società si muoveva perché l'economia cresceva, il tenore di vita della popolazione migliorava e con esso le condizioni di salute della popolazione; la mentalità, in particolare quella relativa alla concezione dell'infanzia, si modificava; la partecipazione degli individui alla vita politica aumentava. In tutto ciò l'alfabetizzazione giocava come una variabile che accompagnava le diverse trasformazioni della società, favorendone alcune od essendone a sua volta influenzata: alti livelli di alfabetismo erano, per esempio, associati alle categorie socio-professionali chiave dello sviluppo economico pratese, a bassi livelli di mortalità e di natalità, ovvero ad alcuni di quegli elementi che scandiscono e caratterizzano il passaggio da una società agricola tradizionale ad una industriale sviluppata.

Molto diverso, nonostante le lentezze con cui la scolarità si era diffusa, era il quadro alfabetico della comunità pratese rispetto a 70 anni prima: il leggere, lo scrivere e il far di conto non erano più il privilegio di pochi adulti, maschi, per lo più capofamiglia o appartenenti ai piani alti della società, e abitanti prevalentemente in città (capitolo 2); l'alfabeto aveva oltrepassato le mura cittadine penetrando, anche se a fatica, nei borghi e nelle case coloniche dei mezzadri; ne erano entrate in possesso le donne e i bambini (una volta relegati quasi totalmente ai margini della cultura scritta) attraverso una partecipazione scolastica irregolare, saltuaria, frammentaria e tuttavia sempre più ampia e capillare; proprio attraverso i bambini l'alfabeto raggiungeva ormai tutti gli strati della società, anche se rimaneva in parte confermata la refrattarietà di alcuni suoi settori alla parola scritta: tra i lavoratori agricoli, ma in particolare tra i lavoratori occasionali, il leggere e lo scrivere erano ancora, forse, un lusso, qualcosa di troppo difficile da apprendere per i benefici immediati che se ne potevano trarre nell'ambito di un'esistenza caratterizzata dalla precarietà e dal forte disagio economico.

Come si è osservato nei capitoli precedenti, la trasformazione era avvenuta con estrema gradualità. Gli aspetti normativi e coercitivi della legislazione scolastica toscana e italiana, che avrebbero dovuto costituire l'ossatura della nuova scuola pubblica e scandire il ritmo di diffusione dell'alfabeto, erano rimasti a lungo lettera morta: non soltanto perché si scontravano con radicate pratiche educative che non prevedevano per l'infanzia uno spazio e un tempo specificamente destinati all'istruzione formale, ma anche per la debolezza della cornice istituzionale in cui essi si collocavano (capitolo 3). Tutti i documenti che sono stati analizzati in questo lavoro testimoniano che la dimensione e le forme della partecipazione scolastica della popolazione pratese non furono mai realmente regolate e disciplinate dalle autorità cittadine. Il ruolo di queste ultime si limitò sostanzialmente all'apertura o alla chiusura del rubinetto da cui uscivano le risorse destinate all'istruzione primaria, secondo le necessità e le contingenze finanziarie del comune. Chi, quando e come dovesse usufruire di tali risorse era interamente lasciato alle decisioni delle famiglie: cosicché la frequentazione intermittente e sporadica delle aule scolastiche, come anche l'accesso fortemente ritardato alla scuola o addirittura la ripetizione di corsi già superati costituirono i tratti costanti, poiché mai sanzionati, di una scolarità che faceva fatica ad assumere i caratteri regolari di un'istruzione istituzionalizzata (in particolare capitoli 3 e 4)



Se ciò da un lato dimostrava quanto quest'ultima stridesse con i ritmi di vita tradizionali di bambini per i quali l'istruzione, da pratica sconosciuta poiché riservata agli adulti, era divenuta attività cui dedicare un tempo spesso residuale rispetto ad altre occupazioni, per l'altro indicava che l'istruzione andava assumendo un'importanza sempre maggiore nella vita di molte famiglie, le quali, nonostante le ristrettezze economiche, la necessità del contributo lavorativo dei più piccoli, la lontananza delle scuole e le condizioni disagiate delle aule scolastiche, inviavano, in numero sempre maggiore, i propri figli alla scuola comunale più vicina. Fu proprio sulla scia di quella partecipazione scolastica irregolare e frammentaria che il sistema scolastico decollò sul finire del secolo XIX, arrivando a coinvolgere la grande maggioranza dei giovani pratesi e costringendo le autorità cittadine ad investire sempre di più nell'istruzione pubblica.

Il momento di svolta fu rappresentato in particolare dagli anni '90 del 1800: prima di allora il numero degli iscritti alle scuole elementari era cresciuto in modo abbastanza graduale e soprattutto non si erano registrate significative tensioni tra le capacità recettive delle scuole e l'afflusso degli studenti, fatta eccezione per il periodo immediatamente successivo all'Unificazione, in seguito alla riforma scolastica. A cavallo tra gli ultimi due decenni del 1800 e soprattutto nell'ultima decade, invece, il sovraffollamento delle aule scolastiche cominciò ad essere un problema assai diffuso in tutto il territorio pratese, evidenziando uno squilibrio tra domanda e offerta di istruzione, e una sensibile insufficienza di quest'ultima (capitolo 4).

Quando non potevano ricorrere a provvedimenti eccezionali ed irregolari, come la riduzione dell'orario di insegnamento per consentire la frequenza di diversi gruppi di scolari, le autorità comunali si trovavano costrette ad incrementare i fondi di bilancio destinati all'istruzione elementare, per provvedere a continui sdoppiamenti delle classi, assunzione di nuovo personale insegnante, apertura di nuove scuole, affitto o costruzione di nuovi edifici scolastici. Anche la spesa per l'istruzione conobbe, negli anni '90, un deciso incremento, che sarebbe stato poi ancora più accentuato durante il governo delle giunte popolari all'inizio del 1900. Ciò nonostante i provvedimenti delle diverse giunte non si rilevarono sufficienti: il sistema scolastico pratese non riuscì mai ad assumere una dimensione adeguata a quella della popolazione scolastica e

l'eccessivo affollamento delle aule continuò ad attirare sul comune di Prato i richiami reiterati delle autorità centrali (capitolo 5).

L'efficacia di questi ultimi era per la verità minata da due elementi di forte debolezza: l'incerto quadro normativo su cui essi si fondarono, almeno fino all'introduzione della legge Coppino, visto che la Casati non era stata recepita in Toscana, e soprattutto l'incongruenza di provenire dagli organi di quello stato centrale che per primo non si era voluto accollare l'onere del finanziamento delle scuole elementari, di cui a parole proclamava il ruolo fondamentale per lo sviluppo civile del nuovo regno. La plateale contraddizione fu risolta soltanto nel 1911, quando da parte del governo fu riconosciuta l'imprescindibile necessità di prendere direttamente in mano le redini dell'istruzione primaria.

Tuttavia, a quella data, nonostante le lentezze e le contraddizioni che segnarono la costruzione dell'istruzione primaria pubblica, il comune toscano poteva contare sul proprio territorio la presenza di quasi 80 scuole elementari, cui accedevano bambini e bambine delle estrazioni sociali più varie. La scolarità non era più un fatto elitario, ma un fenomeno di massa da cui rimanevano escluse al più fasce marginali della popolazione.

La conseguenza più evidente dello sviluppo della scolarità era, lo si è appena visto, la progressiva, benché lenta, penetrazione della cultura scritta tra tutti gli strati della società: l'abbassamento dell'età in cui si imparava a leggere e a scrivere, la corrosione dell'ostracismo alfabetico femminile, il coinvolgimento della popolazione rurale erano tutti fenomeni che si accompagnavano al graduale allargamento della scolarità e si riassumevano nell'aumento complessivo dei tassi di alfabetizzazione della popolazione. Nella crescita dell'alfabetizzazione, di cui la scuola era diventata il principale canale di irradiazione, aveva avuto un peso decisivo il fatto che un numero sempre maggiore di persone voleva imparare a leggere e a scrivere, e un numero sempre maggiore di genitori, specie se a loro volta alfabeti, lo desiderava per i propri figli. E lo desiderava perché era inserita in una rete sociale, economica, culturale, politica, istituzionale in cui la parola scritta era diventata uno strumento essenziale di transazione e di comunicazione mentre, per converso, l'essere analfabeta cominciava a costituire un

evidente ostacolo nelle attività e nelle relazioni che gli individui intrattenevano dentro e fuori la famiglia.

*“...Perciò, da quanto i sottoscritti hanno avuto l'onore di esporre alle S.S.L.L. Ill.me chiaro apparisce essere la fondazione di una scuola elementare nel loro paese, la quale oltre a rendere proficui frutti, mentre oltre 70 fanciulli potrebbero frequentarla senza tener conto degli adulti, tornerebbe eziandio a decoro del villaggio e a coloro che furono gli iniziatori, gloria questa che verrebbe a ricadere tutta su codesta illustre Rappresentanza Municipale, la quale col deliberare favorevolmente sulla avanzata istanza, renderebbe paghi e contenti i voti di una parte dei loro amministrati ed accrescerebbe altresì il decoro del comune col prosperare e diffondere la pubblica istruzione che è il fondamento della morale e della moderna civiltà”<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> ACP, *Atti del consiglio comunale*, filza n° 28, affare 30, petizione di alcuni abitanti di Mezzana rivolta al sindaco per l'istituzione di una scuola maschile, 20 luglio 1875.

# Appendice.

## 1. Il censimento toscano del 1841.

L'esecuzione del censimento toscano, ovvero la rilevazione dello "Stato nominativo della popolazione" del Granducato, fu ordinata con risoluzione sovrana del 12 novembre 1840 ed eseguita nella prima metà dell'anno successivo, sotto la direzione dell'Ufficio di Stato Civile<sup>1</sup>. Quest'ultimo, istituito per la prima volta dal governo napoleonico nel 1808, ed affidato alla responsabilità dei funzionari comunitativi, aveva funzionato fino al 1814; era stato soppresso dopo la Restaurazione, insieme a tutti gli ordinamenti politici ed amministrativi francesi, ma venne poi ripristinato nel 1817, quando la funzione di ufficiali dello stato civile fu attribuita ai parroci. In questo modo, se per un verso veniva ristabilita una linea di continuità con l'organizzazione statistico-amministrativa introdotta dal governo francese, per l'altro l'ordinamento inaugurato nel 1817 veniva ricollegato ad una serie di esperienze e di orientamenti già maturati dalla metà del XVIII secolo, in particolare sotto il granducato di Pietro Leopoldo. Fin dal 1781, infatti, i parroci erano stati richiamati alle disposizioni del Concilio di Trento che prevedevano l'obbligo di depositare annualmente, presso la curia vescovile, i duplicati dei registri parrocchiali. Ma anche in precedenza le rilevazioni parrocchiali erano state utilizzate dal governo granducale come fonte primaria per l'elaborazione di statistiche demografiche.

Lo stesso censimento toscano del 1841 non era altro che "una copia più accurata e più dettagliata dei consueti 'stati delle anime' che i parroci compilavano annualmente, in prossimità della Pasqua"<sup>2</sup>, ed anche il periodo scelto per la rilevazione, il mese di aprile, stava a dimostrarlo. La decisione di affidare ai parroci il compito della

---

<sup>1</sup> Doveri A., 1990. p. 3. Nello stesso contesto fu previsto che il censimento dovesse avere cadenza decennale, ma l'obiettivo non venne rispettato per i mutamenti intervenuti nell'organizzazione statistica del Granducato dopo il 1849.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 12. Gli "stati delle anime" erano rilevazioni parrocchiali effettuate a fini pastorali, ed in particolare con lo scopo di esercitare, attraverso la registrazione delle "anime da comunione" l'adempimento del precetto pasquale. Le originarie finalità pastorali e spirituali di tali rilevazioni si erano andate lentamente evolvendo e, al semplice controllo sull'adempimento del precetto pasquale, si era assommata una funzione conoscitiva più complessa, legata per un verso ad esigenze ancora strettamente canoniche di tutela dell'ortodossia, ma anche originata da necessità di ordine amministrativo maturate in seno allo stesso ordinamento ecclesiastico. L'utilizzazione delle rilevazioni parrocchiali da parte delle autorità civili aveva poi contribuito in maniera determinante ad accelerare questo processo di evoluzione: pur mantenendo l'originaria finalità religiosa, gli stati delle anime si configuravano sempre più come preziosi strumenti di conoscenza della popolazione e della realtà sociale.

rilevazione dimostra quanto il servizio statistico pubblico fosse strettamente condizionato, ancora alla metà del 1800, dalla rete informativa costruita dalla chiesa cattolica: in mancanza di efficienti strutture amministrative e di un adeguato organico di impiegati civili, i parroci, per la loro consuetudine con la compilazione degli stati delle anime e per la centralità del loro ruolo nella vita sociale e spirituale delle comunità rurali, sembravano i più adeguati allo scopo. Anche l'unità di rilevazione era la stessa utilizzata comunemente nella compilazione degli stati delle anime, ovvero la circoscrizione parrocchiale<sup>3</sup>.

I modelli del censimento, insieme alle *Istruzioni* per compilarli, furono inviati ai parroci con la circolare del 17 febbraio 1841. L'unità di rilevazione all'interno di ciascuna parrocchia era costituita dalla famiglia, di cui le *Istruzioni* davano una definizione piuttosto ampia, ispirata sia alla presenza dei legami naturali sia ai vincoli di natura economica che potevano intercorrere tra i membri di una stessa entità familiare: facevano parte di una medesima famiglia tutti coloro che vivevano nella stessa abitazione e che avevano in comune lo stesso capofamiglia<sup>4</sup>; cosicché, per esempio, i servitori che vivevano giorno e notte in casa del padrone, dovevano essere considerati parte della famiglia di quello. Quattro elementi, in sintesi, delimitavano ciascun nucleo familiare: la coabitazione, la riproduzione, la sfera della produzione e quella del consumo.

Per ciò che concerneva poi l'indicazione dei dati individuali, il modello del censimento comprendeva 11 colonne. La prima, suddivisa a sua volta in tre sezioni, era riservata alla numerazione progressiva delle case, delle famiglie e degli individui.

---

<sup>3</sup> Oltre a ricalcare molte delle caratteristiche degli stati delle anime parrocchiali, la struttura del censimento toscano del 1841 era stata probabilmente influenzata dal censimento sabaudo del 1838. Quest'ultimo era stato effettuato sulla base dei lavori della "Commissione centrale di statistica" istituita nel 1836, incaricata di provvedere ai lavori statistici per tutte le province di terraferma. Il censimento del 1838 doveva essere nominativo e prevedeva 10 colonne, nelle quali andavano segnati i numeri progressivi di case, famiglie e persone, nome e cognome di ciascun individuo, l'età, lo stato civile, la patria, la professione e la religione. Una struttura molto simile avranno sia il modello di rilevazione adottato dal censimento toscano del 1841 (anche se con l'importante aggiunta relativa al grado di alfabetizzazione), sia quello utilizzato nel censimento pontificio del 1847. E' probabile che i criteri adottati dalla "Commissione statistica" piemontese non fossero ignoti a quanti, negli altri stati della penisola si apprestavano ad impiantare analoghe rilevazioni nominative, e che anzi abbiano costituito dei punti di riferimento per le esperienze successive. (Doveri A., 1990, pp. 9 e 10).

<sup>4</sup> Cfr. Doveri A. 1990, p. 21.

La seconda e la terza colonna contenevano l'indicazione del cognome e del nome dell'individuo (doveva essere registrato solo il cognome del capofamiglia e quello di eventuali membri dell'aggregato domestico non legati ad esso da parentela).

La quarta e la quinta colonna contenevano la registrazione dell'età, in anni compiuti<sup>5</sup>, e dello stato civile. Le informazioni relative allo stato civile erano divise per sesso (i parroci dovevano segnare la cifra 1 in corrispondenza di ciascuna situazione individuale: celibi, "ammogliati", "maritate", vedovi e vedove). La sesta doveva contenere informazioni relative alla religione (solo nel caso che l'individuo praticasse una fede diversa da quella cattolica) e la settima alla patria.

Nell'ottava colonna doveva essere indicato "lo stato personale o professione". Nel caso di persone che esercitavano più di una attività doveva essere registrata soltanto quella ritenuta prevalente o che meglio si prestava a qualificare la collocazione sociale dell'individuo. Le notizie sulle condizioni professionali dovevano essere acquisite interrogando direttamente le persone interessate. Per i minori e per le donne appartenenti a famiglie di agricoltori o di artigiani non era necessario fornire alcuna indicazione professionale, tranne che nel caso in cui la loro attività fosse stata in grado di "recare una evidente utilità alla domestica economia"<sup>6</sup>. Nella nona colonna si doveva indicare se l'individuo fosse indigente, utilizzando le definizioni di "indigente necessario" e di "indigente casuale", a seconda che lo stato di bisogno fosse determinato da impedimenti fisici o da mancanza di lavoro.

La decima colonna, intitolata "istruzione primaria", indicava se l'individuo era in grado di leggere e scrivere o di leggere soltanto, con le rispettive sigle LS e L. Anche in questo caso l'informazione veniva acquisita dietro interrogazione delle persone interessate, le quali però non dovevano dare prova delle capacità che affermavano di possedere, cosicché l'indicazione rimaneva piuttosto generica. Tuttavia, resta di notevole rilievo il fatto che il censimento del 1841 era il primo, tra quelli degli stati italiani pre-unitari, a prevedere un quesito sul grado di alfabetizzazione.

L'ultima colonna era riservata alle "Osservazioni", ovvero a quelle annotazioni ritenute utili secondo il giudizio del parroco.

---

<sup>5</sup> I parroci erano invitati a prestare la massima attenzione nella registrazione dell'età, verificando sui registri di battesimo le dichiarazioni rilasciate dagli interessati. Cfr. *Ivi*, 1990, p. 23.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 24. Le ragioni di questa prescrizione derivavano da considerazioni piuttosto grossolane e superficiali sull'appiattimento socio-professionale delle classi rurali e artigianali.

Per quanto riguarda la rilevazione nella comunità di Prato<sup>7</sup>, ho proceduto a raccogliere le informazioni mediante l'estrazione di un campione formato da una famiglia ogni dieci, a partire da un numero casuale. Il campione così ottenuto è composto da 595 famiglie e 3077 individui, rispetto ad una popolazione di 5.839 famiglie e 30.417 individui<sup>8</sup>. L'elaborazione dei dati è stata effettuata mediante i programmi di calcolo Excel e SPSS.

Per ciò che concerne la classificazione delle professioni, non ho utilizzato alcuno schema classificatorio, come per esempio quello elaborato per la comunità pratese da Corsini, Detti, Pazzagli e Soldani<sup>9</sup> o quello proposto da Doveri per la provincia pisana<sup>10</sup>: qualsiasi codificazione si sarebbe infatti rivelata uno strumento troppo rigido, e per certi aspetti sovrabbondante nelle sue specificazioni, rispetto ad un campione relativamente ridotto dal punto di vista numerico, in cui, tra l'altro, per circa il 50% degli individui (1542 su 3077) non è indicata alcuna professione. Tuttavia, nella individuazione delle categorie sotto cui raggruppare i mestieri e le professioni, ho utilizzato le indicazioni e l'analisi sulla struttura socio-professionale della popolazione pratese degli stessi Corsini, Detti, Pazzagli e Soldani.

La medesima osservazione vale anche per il censimento del 1911.

## **2. Il censimento del 1871.**

In periodo post-unitario i censimenti generali della popolazione furono effettuati regolarmente con cadenza decennale, a partire dal 1861, a ridosso della proclamazione del Regno d'Italia. Soltanto nel 1891 il censimento non fu attuato per difficoltà finanziarie. Le rilevazioni censuarie erano affidate ai comuni per quanto concerneva la raccolta e la prima classificazione dei dati. Gli strumenti di rilevamento cambiarono più volte: fino al III censimento (1881) ci si avvalese di "schede di famiglia", per il IV censimento (1901) vennero distribuite "schede individuali", racchiuse in buste di riepilogo per famiglia, per il V censimento (1911) i dati furono raccolti in "schede individuali e in "fogli di famiglia", racchiusi in buste.

---

<sup>7</sup> ASF, *Stato Civile di Toscana*, Censimento del 1841, n° 63 e 64.

<sup>8</sup> Le cifre sulla popolazione delle famiglie e degli individui sono tratte da Corsini C.A., 1988, p. 383.

<sup>9</sup> Corsini C.A., Detti T., Pazzagli C., Soldani S., "Per una tipologia socio-professionale", in Corsini C.A., 1988, p. 430.

<sup>10</sup> Doveri A., 1990, p. 210.

Per quanto riguarda il censimento del 1871 non è stato possibile consultare le schede famiglia, con cui la rilevazione fu condotta in quell'occasione, ma soltanto prospetti riassuntivi in cui le informazioni sull'alfabetizzazione degli individui sono presentate in relazione al sesso, alla collocazione territoriale (con la distinzione, per il contado, tra coloro che abitavano nei borghi e coloro che abitavano in case sparse) e all'età<sup>11</sup>. I prospetti che riportano la professione, lo stato civile e la religione sono purtroppo privi dell'indicazione sull'istruzione.

In questo caso i calcoli sono stati condotti sulla base dell'intera popolazione, composta da 39.594 individui.

### **3. Il censimento del 1911.**

Molto più complessa si è rivelata la collezione delle informazioni relative al censimento del 1911. In quell'occasione i dati furono raccolti in "schede individuali" e "fogli di famiglia". Non è stato possibile consultare direttamente questo tipo di fonti, ma presso l'Archivio Comunale di Prato sono conservati i registri in cui furono trascritti i dati contenuti nei fogli di famiglia<sup>12</sup>. I modelli di cui sono composti tali registri comprendono 12 colonne: nella prima, a sua volta suddivisa in due, sono riportati il numero d'ordine della famiglia, nel comune e nella frazione. Si deve precisare a questo proposito che l'unità di rilevazione era la frazione, suddivisa a sua volta in sezioni: per ogni frazione la popolazione doveva essere suddivisa tra "accentrata" e "sparsa". Le sezioni erano costituite dal centro della frazione e da una o più sezioni di case sparse. Ogni sezione poteva comprendere tra le 200 e le 300 famiglie. Le frazioni erano ordinate secondo le lettere dell'alfabeto (alla città corrispondeva la lettera A e ai diversi borghi del contado le lettere successive) e le sezioni secondo una successione numerica<sup>13</sup>.

Nella seconda e nella terza colonna erano riportati il nome della via e il numero civico. Nella quarta erano indicati il nome e il cognome, nella quinta la paternità. La

---

<sup>11</sup> ACP, *Censimento del 1871*, busta n° 7, Classificazione delle persone secondo i modelli K.I.L.M. (età, sesso, professione, origine, stato civile, istruzione, religione e infermità)

<sup>12</sup> ACP, *Censimento del 1911*, filza n° 52, Elenco delle famiglie e persone censite nella città dal n° 1 al n° 4691; filza n° 53, Elenco delle famiglie e persone censite dal n° 4692 al n° 6892; filza n° 54, Elenco delle famiglie e persone censite dal n° 6893 al n° 8853; filza n° 55, Elenco delle famiglie e persone censite dal n° 8854 al n° 11218.

<sup>13</sup> ACP, *Censimento del 1911*, filza n° 47, V Censimento della popolazione e primo censimento degli opifici e imprese industriali. Legge, regolamento, istruzioni ministeriali, prospetti statistici, corrispondenza.



sesta colonna conteneva l'indicazione della relazione di parentela con il capofamiglia. La settima colonna era relativa al sesso, l'ottava e la nona alla data e al luogo di nascita, la decima si riferiva allo stato civile. Nell'undicesima colonna era indicata la "professione principale o condizione". Infine, nella dodicesima colonna, si specificava se la dimora fosse abituale o occasionale.

Come si vede non compariva l'indicazione relativa all'istruzione (che per il censimento del 1911 si limitava alla sola capacità di leggere), che venne rilevata nelle schede individuali, ma non nei fogli di famiglia. Le schede individuali non sono purtroppo disponibili. Tuttavia, sono conservate presso l'Archivio storico dell'anagrafe, che è una sezione distaccata dell'Archivio comunale, le schede individuali anagrafiche che facevano parte del "Registro della popolazione": si tratta di documenti, relativi ai singoli individui residenti nel comune, che venivano periodicamente aggiornati in occasione dei censimenti generali o di eventi anagrafici rilevanti (il matrimonio, l'emigrazione, la morte). In particolare sono conservate le schede individuali che furono aggiornate dal 1881 al 1938, data dopo la quale le informazioni furono collezionate in un nuovo registro della popolazione. Esse contengono, oltre alle notizie già presenti nei fogli di famiglia (nome, cognome, domicilio, paternità, professione, data di nascita), anche le indicazioni relative all'istruzione (in particolare si specificava se l'individuo sapesse leggere e scrivere oppure se fosse analfabeta), alla data del matrimonio (con aggiunta del nome del coniuge, della data dell'eventuale morte del coniuge e di eventuali successive nozze), alla data e al luogo di immigrazione ed emigrazione, alla data e alla causa della morte.

Nella rilevazione del campione di famiglie ed individui utilizzato in questo lavoro, ho proceduto nel modo seguente. Ho innanzitutto estratto un campione di famiglie dagli elenchi della popolazione censita nel 1911, ovvero dai registri contenenti le informazioni dei fogli di famiglia, con il metodo della rilevazione di una famiglia ogni 20, a partire da un numero casuale. Ho così ottenuto un campione di 560 famiglie e 2.772 individui (rispetto ad una popolazione di 11.218 famiglie e di 56.709 individui). Per i singoli individui ho poi proceduto a recuperare le informazioni contenute nelle schede individuali anagrafiche, conservate presso l'Archivio storico dell'anagrafe. L'operazione si è rivelata piuttosto complessa. Innanzitutto per il fatto che, come si è precedentemente osservato, lo schedario veniva costantemente aggiornato. Per esempio

le schede di coloro che nel 1911 risultavano residenti, ma che successivamente erano emigrate o morte, venivano spostate in altre sezioni dello schedario, cosa che ha complicato e allungato la ricerca. Inoltre le schede di coloro che morirono prima del 1913 furono eliminate dallo schedario. A ciò si aggiunge il fatto che le schede non sono ordinate in modo perfettamente alfabetico, e che frequenti si sono rivelati gli errori di collocazione. Per questi motivi non tutti i 2.772 individui sono stati ritrovati: ne sono mancati 286, ovvero circa il 10% del campione.

Un ulteriore motivo di difficoltà è dipeso dal fatto che, fatta eccezione per matrimonio, migrazione e morte, gli aggiornamenti delle altre indicazioni non sono accompagnati dalla data. Per quanto riguarda la professione, per esempio, è piuttosto frequente che una scheda contenga la specificazione delle diverse e successive occupazioni dell'individuo in questione<sup>14</sup>. In questo caso, comunque, non è stato difficile riconoscere quale fosse la professione svolta nel 1911, attraverso un confronto con le indicazioni dei fogli di famiglia. Per ciò che concerne l'alfabetizzazione, invece, l'individuazione della data è stata più complessa. Si deve premettere che le indicazioni relative all'istruzione erano al massimo due per ogni persona: un individuo poteva essere definito analfabeta, oppure capace di leggere e scrivere (o alternativamente di leggere solamente), o anche, successivamente, analfabeta e poi in grado di leggere e scrivere (rarissimi sono i casi in cui l'individuo è definito prima in grado di leggere e scrivere e successivamente analfabeta: 16 su tutto il campione, a dimostrazione della scarsa rilevanza in questo periodo del fenomeno dell'analfabetismo di ritorno). Se l'indicazione era unica, il problema dell'identificazione della data non si è chiaramente posto. In presenza di doppia indicazione, invece, si è proceduto all'individuazione della probabile data attraverso il confronto con la calligrafia delle indicazioni rispetto alle quali non c'era incertezza sulla data (il matrimonio, l'eventuale, migrazione, la professione). Chiaramente una tale procedura, piuttosto empirica, non ha garantito una precisione sistematica nella collezione delle informazioni. Tuttavia il confronto dei risultati così ottenuti con i dati riassuntivi del censimento del 1911 dimostra che gli eventuali errori non hanno inciso in modo significativo sulla rilevazione delle schede individuali. Si veda a questo proposito la tabella 1.

---

<sup>14</sup> Per esempio, all'individuo n° 34 (secondo la mia classificazione) venivano attribuite le seguenti occupazioni: facchino, rappresentante, mediatore; all'individuo n° 219: operaio, conduttore di automobili, venditore di vini.

**Tabella 1. Confronto tra i tassi di analfabetismo tratti dai prospetti riassuntivi del censimento del 1911 e desunti dalle schede individuali per il 1911.**

<i>Tasso di analfabetismo</i>	<b>Dati riassuntivi del Censimento 1911</b>	<b>Dati desunti dalle schede individuali per il 1911</b>
della popolazione di 6 o più anni	33,5*	34,1
dei maschi di 6 o più anni	31,1*	30,8
delle femmine di 6 o più anni	35,8*	37,2
della popolazione di età compresa tra 12 e 19 anni	19,3	19,0

*Fonte:* i dati riassuntivi del censimento 1911 sono tratti da ACP, *Statistica*, 6, modello J e da MAIC, *Censimento della popolazione del regno d'Italia al 10 giugno 1911*, Roma, 1914, II, pp. 105-14, cit. in Turi G., 1988, p. 1179.

\* I dati si riferiscono in particolare alla popolazione di età compresa tra 6 e 75 anni.

Un'ulteriore termine di riferimento per le rilevazioni effettuate con i metodi sopra descritti è rappresentato dal confronto con i registri delle sottoscrizioni matrimoniali<sup>15</sup>. La specificazione della data del matrimonio, ha consentito di verificare se l'indicazione presente sulla scheda individuale corrispondeva alla capacità degli individui di apporre la propria firma all'atto del matrimonio<sup>16</sup>. Il confronto è stato effettuato per tutti coloro che, presenti nel campione, si sposarono nel comune di Prato tra il 1891 e il 1921, in tutto 769 individui. Per 735 di essi l'indicazione desunta dalla scheda individuale è confermata dal registro matrimoniale: ovvero chi è indicato come alfabeto nella prima risulta effettivamente in grado di apporre la firma e, viceversa, chi è definito analfabeta "non firma perché illetterato". In 34 casi, invece, l'indicazione non è confermata: i presunti analfabeti che firmano sono 18, mentre i letterati non in grado di firmare sono 16.

L'elaborazione dei dati, come per il censimento del 1841, è stata eseguita mediante i programmi di calcolo Excel e SPSS.

<sup>15</sup> ACP, Sezione distaccata dell'Archivio storico dell'Ufficio di Stato Civile, *Registro dello stato civile*, Registri matrimoniali, dal 1891 al 1921.

<sup>16</sup> Sulla validità della firma come indicatore di alfabetizzazione si vedano per esempio Marchesini D., 1983 e Chartier R., 1989, pp. 111 e sgg.

## **Bibliografia e fonti.**

### **Bibliografia.**

A.A.V.V., *Contadini e proprietari nella Toscana moderna. Atti del convegno di studi in onore di Giorgio Giorgetti (Siena 1977)*, vol. II: Dall'età moderna all'età contemporanea, Firenze, Olschki, 1979.

A.A.V.V., *Storia di Prato*, vol. III, Prato, Edizioni Cassa di Risparmi e Depositi, 1980.

A.A.V.V., *Storia della scuola e storia d'Italia. Dall'Unità a oggi. Saggi di Santoni Rugiu, Vigo, Tomasi, Ricuperati, Talamo, Ragazzini, Bonetta, De Fort, Ambrosoli, Porciani*, Bari, De Donato, 1982.

Andorka R., *Determinants of Fertility in Advanced Societies*, Methuen & Co. Ltd., London, 1978.

Angelini S.Q., *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della legge Daneo-Credaro. Studio introduttivo di Dario Ragazzini*, Firenze, Le Lettere, 1998.

Ariès P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960 ; trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 1986.

Ariès P. e Duby G. (eds.), *A History of Private Life*, Cambridge Mass., Belknap Press of Harvard University Press, 1989, tit. orig. *Histoire de la vie privée*, Paris, Seuil, 1987.

Arora S., "Health, Human Productivity, and Long-Term Economic Growth", *Journal of Economic History*, 61 (3), 2001, pp. 699 – 749.

Bagnasco A., *Tre Italie: la problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Bologna, Il Mulino, 1977.

Baker D.N. e Harrigan P.J. (eds.), *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo (Ontario), Historical Reflection Press, 1980.

Barbagli M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.

Barbagli M., *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Bologna, Il Mulino, 1984.

Bartoli Langeli A. e Petrucci A. (a cura di), *Alfabetismo e cultura scritta*, Quaderni Storici/38, Bologna, Il Mulino, 1978.

Bartoli Langeli A. e Toscani X. (a cura di), *Istruzione, alfabetismo, scrittura: saggi di storia dell'alfabetizzazione in Italia (sec. XV-XIX)*, Milano, Franco Angeli, 1991.

Becattini G., "Il distretto industriale marshalliano come concetto socio-economico", in Becattini G., Pyke F. e Sengenberger W. (a cura di), *Distretti industriali e cooperazione tra imprese in Italia*, Firenze, Banca Toscana, 1991.

Becker G.S. e Lewis H.G., "On the Interaction Between the Quantity and Quality of Children", *Journal of Political Economy*, 87 (6), Dec. 1978, pp. 1153-89.

Bertoni Jovine D., *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954.

Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.

Birdsall N., *Child Schooling and the Measurement of Living Standards*, LSMS WP n. 14, Washington D.C., The World Bank, 1982.

Belfiore G.M., *Family Strategies in Essex Textile Towns 1860-1895. The Challenge of Compulsory Elementary Schooling*, PhD thesis, Hertford College, Oxford, 1986.

Bianchi P., *Alfabetismo e canali d'apprendimento nella Valsesia dal XVIII secolo*, in "Archivi e storia", 1989, pp. 123-158.

Bonetta G., *Istruzione e società nella Sicilia dell'800*, Palermo, Sellerio, 1981.

Boonstra O., "The Impact of Education on the Demographic Life Course: the Family Reproduction Process of Literates and Illiterates in the Netherlands at the End of the Nineteenth Century", *History of the Family*, 3 (3), 1998, pp. 303-313.

Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

Borghi L., *La pedagogia del Risorgimento*, Firenze, Sansoni – Giuntine, 1958.

Bowman M.J. e Anderson C.A., "Concerning the Role of Education in Development", in Geertz, C. (ed.), *Old Societies and New States*, Glencoe (Illinois), The Free Press, 1963.

Braudel F. (sotto la direzione di), *Prato. Storia di una città*, vol. 1 (a cura di Cherubini G.), *Ascesa e declino del centro medievale: dal Mille al 1494*, Firenze, Le Monnier, 1991; vol. 2 (a cura di Fasano Guarini E.), *Un microcosmo in movimento, 1494-1815*, Firenze, Le Monnier, 1986; vol. 3 (a cura di Mori G.), *Il tempo dell'industria, 1815-1943*, Firenze, Le Monnier, 1988; vol. 4 (a cura di Becattini G.), *Il distretto industriale, 1943-1993*, Firenze, Le Monnier, 1997.

Brizzi G.P. (a cura di), *Il catechismo e la grammatica*, vol. I, *Istruzione e controllo sociale nell'area emiliana e romagnola nel '700*, Bologna, Il Mulino, 1985.

Buonazia G., *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia. Attuazione della legge 15 luglio 1877*, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1877.

Caldwell J.C., *Theory of Fertility Decline*, London, Academic Press, 1982.

Calogero T., "Un aspetto del riformismo leopoldino: la pubblica istruzione", in Ciuffoletti Z. e Rombai L. *La Toscana dei Lorena: riforme, territorio, società. Atti del convegno di studi, (Grosseto, 27-29 novembre 1987)*, Firenze, Olschki, 1989.

Cambi F. e Ulivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994.

Cambi F., "La scuola italiana nella storiografia", in Cives, G. (a cura di) *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Caponi C., "La lotta politica a Prato da Porta Pia ai moti del '98", in *Prato storia e arte*, XI, 28, 1970, pp. 27-56.

Caponi C. "La lotta politica e sociale: l'amministrazione comunale, i partiti politici, i conflitti sociali e di gruppo (1887-1943)", in Mori, G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Ceccuti C., "Prato nel Risorgimento e nell'Italia Unita. Secolo XIX – XX", in A.A.V.V. *Storia di Prato*, vol. III, Prato, Edizioni Cassa di Risparmi e Depositi, 1980.

Cerina G., Lavinio C. e Mulas L. (a cura di), *Oralità e scrittura nel sistema letterario*, Roma, Bulzoni, 1982.

Chartier R., "The Practical Impact of Writing", in Ariès P. e Duby G. (eds.), *A History of Private Life*, Cambridge Mass., Belknap Press of Harvard University Press, 1989, tit. orig. *Histoire de la vie privée*, Paris, Seuil, 1987.

Chartier R., "Culture écrite et littérature à l'âge moderne", in *Annales HSS*, n° 4-5, juillet-octobre 2001, pp. 783-802.

Cipolla C.M., *Literacy and Development in the West*, Harmondsworth, Penguin Books, 1969.

Ciuffoletti Z., "La lotta politica e sociale: l'amministrazione comunale, i partiti politici, i conflitti sociali e di gruppo (1815-87)", in Mori G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Ciuffoletti Z. e Rombai L., *La Toscana dei Lorena: riforme, territorio, società. Atti del convegno di studi, (Grosseto, 27-29 novembre 1987)*, Firenze, Olschki, 1989.

Cives G., "La scuola elementare e popolare", in Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Coli D., "Idealismo e marxismo nella storiografia italiana degli anni '50 e '60", in Rossi P., (a cura di), *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Milano, Mondadori, 1989.

Colle M., *La scuola elementare a Sesto Fiorentino dal 1890 al 1910*, Tesi di laurea, Università degli studi di Firenze, Facoltà di Lettere e Filosofia, corso di laurea in Storia, anno Accademico 2001-2002.

Compère M.M., *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1995.

Contini G. e Ravenni G.B. "Giovani, scolarizzazione e crisi della mezzadria: San Gersolè. (1920-1950). La storia delle famiglie attraverso i diari scolastici e le fonti orali", *Annali dell'Istituto "Alcide Cervi"*, 9, 1987, pp. 145-170.

Corradini C., *L'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE IN ITALIA CON SPECIALE RIGUARDO ALL'ANNO SCOLASTICO 1907-08*, RELAZIONE PRESENTATA A S.E. IL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE DAL DIRETTORE GENERALE PER L'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE DOTT. CAMILLO CORRADINI, Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, vol I, 1910. e vol. IV, 1912.

Corsini A.C., "Le trasformazioni demografiche e l'assetto sociale", in Mori G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Cresti C., "Immagine e struttura della città nel tempo dell'industria", in Mori G., (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Cressy D., *Literacy and the Social Order, Reading and Writing in Tudor and Stuart England*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980.

Cunningham H., 'The Employment and Unemployment of Children in England c. 1680-1815', *Past and Present*, 126, 1990, pp. 115-50.

Cunningham H., "The Decline of Child Labour: Labour Markets and Family Economies in Europe and North America Since 1830", *Economic History Review*, LIII, 3, 2000, pp. 409-428.

De Fort E., "La legislazione sull'obbligo scolastico nell'Italia giolittiana e i problemi della sua applicazione amministrativa", in *Jahrbuch für Europäische Verwaltungsgeschichte*, 5, 1993, pp. 233-268.

De Fort E., *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995.

De Fort E., *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.

De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1963.

Desert G., "Alphabétisation et scolarisation dans le Grand-Ouest au 19<sup>e</sup> siècle", in Baker D.N. e Harrigan P.J. (eds.), *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo (Ontario), Historical Reflection Press, 1980.

Detti T., "Mortalità e igiene in un comune manifatturiero", in Mori G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Doveri A., *Territorio, popolazione e forme di organizzazione domestica nella provincia pisana alla metà dell'Ottocento – Uno studio sul "censimento" toscano del 1841*, Dipartimento statistico, Università di Firenze, 1990.

Easterlin R.A., "Why Isn't the Whole World Developed?", *Journal of Economic History*, XLI (1), march 1981, pp. 1-19.

Eklof B., "Peasant Sloth Reconsidered: Strategies of Education and Learning in Rural Russia Before the Revolution", *Journal of Social History*, 14 (3) spring 1981, pp. 355-386.

Ferrari F., *Stato ed enti locali nella politica scolastica. L'istituzione delle scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*, Padova, CEDAM, 1979.

Franceschi Paradisi M., *Le scuole popolari nel Granducato di Toscana dal 1814 al 1859*, Roma, Cooperativa Tipografica Manunzio, 1916.

Fuà G. (a cura di), *Lo sviluppo economico in Italia*, vol. III: *Studi di settore e documentazione statistica di base*, Milano, Angeli, 1975.

Furet F. e Ozouf J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977.

Furet F. e Ozouf J., "Three centuries of cultural cross-fertilization: France" in Graff H.J., (ed.) *Literacy and Social Development in the West: a Reader*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

Gawthrop R. e Strauss G., "Protestantism and Literacy in Early Modern Germany", *Past and Present*, 104, 1984, pp. 11-55.

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998.

Goody J., *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968.

Goody J., *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, Angeli, 1981, tit. orig. *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

Graff H.J., (ed.) *Literacy and Social Development in the West: a Reader*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.



Graff H.J., *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, Bologna, Il Mulino, 1989; tit. orig. *The Legacies of Literacy. Continuity and Contradictions in Western Culture and Society*, Bloomington-Indianapolis, Indiana University Press, 1987.

Granet – Abisset A.M., “Entre autodidaxie et scolarisation. Les Alpes Briançonnaises”, *Histoire de l'éducation*, 70, 1996, pp. 111-141.

Griffin C., “Learning to Labour: Elementary Education in the Leicestershire and South Derbyshire Coalfield c. 1840-1870”, *History of Education*, 31 (2), 2002, pp. 95-116.

Guidi L. “Le prime educatrici del genere umano. Scuola e alfabetizzazione femminile a Napoli nell'Ottocento preunitario”, in Pelizzari M.R. (a cura di) *Sulle vie della scrittura. Alfabetizzazione, cultura scritta e istituzioni in età moderna*, Napoli, ESI, 1989.

Hedenborg S., “The World is Full of Sorrow: Infant Mortality in Stockholm, 1754-1850”, *Scandinavian Economic History Review*, 48 (1), 2000, pp. 64-80.

Hofmeister A., Prass R. e Winnige N., “Elementary Education, Schools, and the Demands of Everyday Life: Northwest Germany in 1800”, *Central European History*, 31 (4), 1998, pp. 329-484.

Horrel S. e Humphries J., “The Exploitation of Little Children: Child Labour and the Family Economy in the Industrial Revolution”, *Exploration in Economic History*, 32, 1995, pp. 485-516.

Houston R., “Alfabetismo e società in Occidente, 1500-1850”, in Bartoli Langeli A. e Toscani X. (a cura di), *Istruzione, alfabetismo, scrittura: saggi di storia dell'alfabetizzazione in Italia (sec XV-XIX)*, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 13-60, tit. orig. “Literacy and Society in the West, 1500-1850”, in *Social History*, VIII, n. 3, october 1983, pp. 269-293.

Hoyler M., “Small Town Development and Urban Illiteracy: Comparative Evidence from Leicestershire Marriage Registers, 1754-1890”, *Historical Social Research*, 23 (1-2), 1998, pp. 202-230.

Jamison D.T. e Lockheed M.E., “Participation in Schooling: Determinants and Learning Outcomes in Nepal”, *Economic Development and Cultural Change*, 35, 1987, pp. 279-306.

Johansson E., “The History of Literacy in Sweden”, in Graff, H.J., (ed.) *Literacy and Social Development in the West: a Reader*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

Landes W. e E Solmon L., “Compulsory Schooling Legislation: An Economic Analysis of Law and Social Change in the Nineteenth Century”, *Journal of Economic History*, 32, 1972, pp. 54-91.

Laqueur T., "Working-class Demand and the Growth of English Elementary Education, 1750-1850" in Stone L. (ed.), *Schooling and Society. Studies in the History of Education*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1976.

Leibenstein H., "An Interpretation of the Economic Theory of Fertility: Promising Path or Blind Alley?", *Journal of Economic Literature*, 12, 1974, pp. 457-479.

Lockridge K.A., "Literacy in Early America, 1650-1800", in Graff, H.J. (ed.), *Literacy and Social Development in the West: a Reader*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

Lungonelli M., "Dalla manifattura alla fabbrica. L'avvio dello sviluppo industriale pratese (1815 – 95)", in Mori G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Lyons M., "What Did the Peasants Read ? Written and Printed Culture in Rural France, 1815-1914", *European History Quarterly*, 2, 1997, pp. 165-197.

Manacorda M.A., "Istruzione ed emancipazione della donna nel Risorgimento. Riletture e considerazioni", in Soldani S. (a cura di ), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Angeli, 1989.

Mantovani F., "Bilanci di trenta famiglie di contadini in provincia di Treviso", in *La Riforma Sociale*, anno V., vol. VIII, 1898.

Maitte C., *Le monde textile de Prato: XVIII-XIX siècles*, Tesi di dottorato, Firenze, Istituto Universitario Europeo, 1994.

Maitte C., *La trame incertaine. Le monde Textile de Prato, XVIIIe – XIXe siècles*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion, 2001.

Marchesini D., "Sposi e scolari. Sottoscrizioni matrimoniali e alfabetismo tra Sette e Ottocento", *Quaderni Storici*, 53/a. XVIII, n. 2, agosto 1983, pp. 601-623.

Marchesini D., "La fatica di scrivere. Alfabetismo e sottoscrizioni matrimoniali in Emilia tra Sette e Ottocento", in Brizzi G.P. (a cura di), *Il catechismo e la grammatica. Istruzione e controllo sociale nell'area emiliana e romagnola nel '700*, Bologna, Il Mulino, 1985.

Marchesini D., "L'analfabetismo femminile nell'Italia dell'800: caratteristiche e dinamiche", in Soldani, S. (A cura di ), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'800*. Milano, Franco Angeli, 1989.

Marchesini D., *Il bisogno di scrivere: usi della scrittura nell'Italia moderna*, Bari, Laterza, 1992.

Marchesini D., "Città e campagna nello specchio dell'alfabetismo (1921-1951)", in Soldani S. e Turi T. (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, vol. 2: *Una società di massa*.

Maynes M.J., *Schooling for the People. Comparative Local Studies of Schooling History in France and Germany, 1750-1850*, New York, Holmes and Meier, 1985.

Mendels F., "Protoindustrialization: the First Phase of the Industrialization Process", *Journal of Economic History*, n. 32, 1972, pp. 241- 261.

Miller P., "Historiography of Compulsory Schooling: What Is the Problem?" *History of Education*, 18 (2), 1989, pp. 123-144.

Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio (MAIC), Direzione generale della Statistica, *Statistica dell'istruzione elementare dell'anno 1881-82*, Roma, Tipografia della Camera dei Deputati, 1885.

Mironov B.N., "The Effect of Education on Economic Growth: The Russian Variant, Nineteenth-Twentieth Centuries", in Tortella, G., (ed.), *Education and Economic Development Since the Industrial Revolution*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1990.

Mitch D.F., *The Rise of Popular Literacy in Victorian England: The Influence of Private Choice and Public Policy*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1992.

Mori G., "Dall'Unità alla Guerra: aggregazione e disaggregazione di un'area regionale", in Mori G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Mori G. e Roggi P. (a cura di), *Firenze, 1815-1945, un bilancio storiografico*, Firenze, Le Monnier, 1990.

Nicholas S.J. e Nicholas J.M., "Male Literacy, 'Deskilling' and the Industrial Revolution", in *Journal of Interdisciplinary History*, 23 (1), Summer 1992, pp. 1-18.

Nilsson A., Pettersen L. and Svensson P., "Agrarian Transition and Literacy: the Case of Nineteenth Century Sweden", *European Review of Economic History*, 3, 1999, pp. 79 – 96.

Nuñez C.E., "Literacy and Economic Growth in Spain, 1860-1977" , in Tortella G. (ed.), *Education and Economic Development Since the Industrial Revolution*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1990.

Nuñez C.E., *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.

O' Rourke K.H. e Williamson J.G., "Education, Globalization and Catch-up: Scandinavia in the Swedish Mirror", *Scandinavian Economic Review*, 43, 1995, pp. 287-309.

Pazzagli C., "Le campagne e i contadini fra la permanenza della mezzadria e l'attrazione urbana", in Mori G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Pelizzari M.R. (a cura di), *Sulle vie della scrittura. Alfabetizzazione, cultura scritta e istituzioni in età moderna*, Napoli, ESI, 1989.

Pescarolo A. “Modelli di industrializzazione, ruoli sociali, immagini del lavoro (1895-1943)”, in Mori G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Pescarolo A. e Ravenni G.B., *Il proletariato invisibile. La manifattura della paglia nella Toscana mezzadrile (1820-1950)*, Milano, Angeli, 1991.

Petrucci A., *La scrittura. Ideologia e rappresentazione*, Torino, Einaudi, 1986.

Petterson L. e Svensson P., *Literacy and Scanian Economic Development – The Transaction Technology Hypothesis*, paper presentato alla XXIIth International Economic History Conference, Madrid, 1998.

Pivato S., *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'800*, Milano, Angeli, 1983.

Pritchett L., *Where has all the education gone?*, Washington D.C., The World Bank, 1995.

Psacharopoulos G. e Arriagada A.M., “The Determinants of Early Age Human Capital Formation: Evidence from Brazil”, *Economic Development and Cultural Change*, 37, 1989, pp. 683-708.

Ragazzini D., “Il governo della scuola” in A.A.V.V., *Storia della scuola e storia d'Italia. Dall'Unità a oggi. Saggi di Santoni Rugiu, Vigo, Tomasi, Ricuperati, Talamo, Ragazzini, Bonetta, De Fort, Ambrosoli, Porciani*, Bari, De Donato, 1982.

Ragazzini D., “Silenzi, tendenze e problemi della storiografia”, in Cambi F. e Ulivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994.

Ragazzini D., *Tempi di scuola e tempi di vita. Organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella storia moderna*, Milano, Mondadori, 1997.

Raicich M., *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981.

Ravà V., *Attuazione delle disposizioni legislative sull'istruzione obbligatoria*, in Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, XXXIII, 1906, vol. I.

Reeder L., “Women in the Classroom: Mass Migration, Literacy and the Nationalization of Sicilian Women at the Turn of the Century”, *Journal of Social History*, 32 (1), 1998, pp. 101-124.

Reis J., “O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação”, in Reis J., *O atraso económico português em perspectiva histórica: estudos sobre a*

*economia portuguesa na segunda metade do século XIX, 1850-1930*, Lisbona, Imprensa Nacional Casa de Moeda, 1993.

Reis J., *Non-Material Goods and the Debate on The Standard of Living in Pre-Industrial Europe*, paper presentato presso l'Istituto Universitario Europeo (San Domenico, Fiesole) nel giugno 2001.

Repetti E., *Dizionario geografico fisico storico della Toscana*, Firenze, 1841.

Resti G., *L'istruzione popolare a Siena nella seconda metà dell'Ottocento*, Roma, Bulzoni, 1987.

Ricuperati G., *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, vol. 5., t. 2., *I documenti*, Torino, Einaudi, 1973.

Ricuperati G., "La storia dell'istruzione nella storiografia contemporanea", in A.A.V.V., *Storia della scuola e storia d'Italia. Dall'Unità a oggi. Saggi di Santoni Rugiu, Vigo, Tomasi, Ricuperati, Talamo, Ragazzini, Bonetta, De Fort, Ambrosoli, Porciani*, Bari, De Donato, 1982.

Roggero M., *L'alfabeto conquistato: apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 1999.

Roggero M., "L'alphabétisation en Italie: une conquête féminine ?", *Annales HSS*, n° 4-5, Juillet-October 2001, pp. 903-925.

Rosés J.R., "Measuring the Contribution of Human Capital to the Development of the Catalan Factory System (1830-61)", *European Review of Economic History*, 2, 1998, pp. 25-48.

Rossi P. (a cura di), *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Milano, Mondadori, 1989.

Salvadori R.G., *Arezzo nella prima metà dell'Ottocento*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 1992.

Sanderson M., "Social Change and Elementary Education in Industrial Lancashire 1780-1840", *Northern History*, 3, 1968, pp. 131-154.

Sanderson M., "Literacy and Social Mobility in the Industrial Revolution in England", *Past and Present*, 56, 1972, pp.74-104.

Schenda R., "Canali e processi di circolazione della letteratura scritta e semiorale tra gli strati subalterni europei nel '700 e '800", in Cerina G., Lavinio C. e Mulas L. (a cura di), *Oralità e scrittura nel sistema letterario*, Roma, Bulzoni, 1982.

Schofield R., "Dimension of Illiteracy in England 1750-1850", in Graff H.J. (ed.), *Literacy and Social Development in the West: a Reader*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

Semeraro A., *Cattedra Altare Foro. Educazione e istruzione nella società di terra d'Otranto fra Otto e Novecento.*, Lecce, Milella, 1984.

Sen A., *Mortality as an Indicator of Economic Success and Failure*, Firenze, Innocenti Lecture, 1995.

Soldani S., "Osservazioni sulle iniziative dei moderati nel campo dell'istruzione popolare e tecnica", in A.A.V.V., *Contadini e proprietari nella Toscana moderna. Atti del convegno di studi in onore di Giorgio Giorgetti (Siena 1977)*, vol. II: Dall'età moderna all'età contemporanea, Firenze, Olschki, 1979.

Soldani S., "Vita quotidiana e vita di società in un centro industrioso", in Mori G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Soldani S. (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'800*, Milano, Angeli, 1989.

Soldani S., "La scuola", in Mori G. e Roggi P. (a cura di), *Firenze, 1815-1945, un bilancio storiografico*, Firenze, Le Monnier, 1990.

Soldani S. e Turi G. (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna, 1993, vol. 1: *La nascita dello stato nazionale*; vol. 2: *Una società di massa*.

Soltow L. e Stevens E., "Economic Aspects of School Participation in Mid-Nineteenth-Century United States", *Journal of Interdisciplinary History*, 8 (2), 1977, pp. 221-243.

Sorri S., *Una famiglia di imprenditori ebrei e le loro fabbriche tessili: i Forti di Prato (1861-1926)*, tesi di laurea, Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Lettere e Filosofia, corso di laurea in Storia, anno accademico 1996-97.

Stephens W.B., *Education, Literacy and Society, 1830-1870: The Geography of Diversity in Provincial England*, Manchester, University of Manchester Press, 1987.

Stephens W.B., "Literacy in England, Scotland and Wales, 1500-1900", in *History of Education Quarterly*, 30, 1990, pp. 545-572.

Stone L., "Literacy and Education in England 1640-1900", *Past and Present*, 42, 1969, pp. 69-139.

Stone L., (ed.) *Schooling and Society. Studies in the History of Education*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1976.

Talamo G., *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960.

Talamo G., "Centralismo e autonomia nell'organizzazione scolastica dalla legge Casati alla Prima guerra mondiale", in A.A. V.V. *Storia della scuola e storia d'Italia*.

*Dall'Unità a oggi. Saggi di Santoni Rugiu, Vigo, Tomasi, Ricuperati, Talamo, Ragazzini, Bonetta, De Fort, Ambrosoli, Porciani*, Bari, De Donato, 1982.

Toniolo G. (a cura di), *Lo sviluppo economico italiano 1861-1940*, Bari, Laterza, 1973.

Tortella G. (ed.), *Education and Economic Development Since the Industrial Revolution*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1990.

Toscani X., “Gli analfabeti nella campagna milanese nel primo Ottocento”, in *Mondo popolare in Lombardia: Milano e il suo territorio*, Milano, Silvana, 1985.

Toscani X., *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993.

Turi G., “La vita culturale” in Mori G. (a cura di), *Prato, storia di una città. Il tempo dell'industria*, Firenze, Le Monnier, 1988.

Ulivieri S., *Gonfalonieri, maestri e scolari in Val di Cornia. Storia locale di istruzione popolare*, Milano, Angeli, 1985.

United Nations Development Programme (UNDP), *Human Development Report 1990*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

Viazzo P.P., *Comunità alpine. Ambiente popolazione, struttura sociale nelle Alpi dal XVI secolo a oggi*, Bologna, Il Mulino, 1990.

Vigo G., “Il contributo della spesa pubblica all'investimento in capitale umano in Italia”, in *Annales Cisalpines d'histoire sociale*, serie 1., n.2., Università di Pavia, 1971.

Vigo G., “Gli italiani alla conquista dell'alfabeto”, in Soldani S. e Turi G. (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, vol. 1: *La nascita dello stato nazionale*.

Vincent D., *Literacy and Popular Culture: England 1750-1914*, Cambridge, Polity Press, 1989.

Vincent D., *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*, Cambridge, Polity Press, 2000.

Volpi F., *Le finanze dei comuni e delle provincie del regno d'Italia, 1860-1890*, Torino, Ilte, 1962.

West E.G., *Education and the Industrial Revolution*, London, Batsford, 1975.

Zamagni V., “Istruzione e sviluppo economico in Italia: 1861-1913”, in Toniolo G. (a cura di), *Lo sviluppo economico italiano 1861-1940*, Bari, Laterza, 1973.

Zamagni V., *L'offerta di istruzione in Italia 1861-1987: un fattore guida dello sviluppo o un ostacolo*, WP n.4, serie economica e storia economica, Università degli Studi di Cassino, Dipartimento Economia e Territorio, 1993.

Zuccagni Orlandini A., *Ricerche statistiche sul Granducato di Toscana raccolte e ordinate da Attilio Zuccagni Orlandini*, tomo primo, Firenze, Tipografia del Vulcano, 1848.

Zuccagni Orlandini A., *Sopra il riordinamento della pubblica istruzione in Toscana progettato dalla Commissione che S.A.I. e R. il Granduca istituì con motuproprio de' 28 novembre 1846. Osservazioni*, Firenze, Tipografia del Vulcano, 1848.

## **Fonti Archivistiche.**

### **Archivio Centrale dello Stato (ACS).**

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (MPI), *Divisione per le Scuole Primarie e Normali(DSPN)*, 1860 – 1896, titolo XVI, buste n°178, 299 bis, 614.

### **Archivio di Stato di Firenze (ASF)**

STATO CIVILE DI TOSCANA, Censimento del 1841, n° 63 e 64.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE E BENEFICENZA, registri n° 412 e 589, filza n° 605, 616, 620, 782.

### **Sezione di Archivio di Stato di Prato (SASP)**

COMUNE, filza n° 811; COMUNE, Rendimento di conti, registri n° 1241, 1242, 1244, 1245, 1246.

### **Archivio Postunitario del Comune di Prato (ACP)**

PROTOCOLLI DEL CONSIGLIO COMUNALE, registri n° 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43.

ATTI DEL CONSIGLIO COMUNALE, filze n° 14, 15, 25, 28, 31, 45, 47, 61, 74, 78, 85, 87, 96, 122, 134, 141, 155, 158, 163, 167.

ATTI DELLA GIUNTA MUNICIPALE, filze n° 72, 73, 110.

CARTEGGIO DEGLI AFFARI COMUNALI:

Istruzione, filze n° 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226;

Statistica, filze n° 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329.

Ministeri e Uffici dello Stato, filze n° 335, 337, 338, 339, 340.

UFFICIO TECNICO, Immobili comunali, edifici scolastici, filze n° 372-381, 382-391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 403, 404.

BILANCI CONSUNTIVI, registri n° 2, 12, 16, 22, 32, 42, 52, 62, 72, 74, 76, 78, 80, 82, 88, 92, 94, 96, 102.



CENSIMENTO DEL 1871, busta n° 7, Classificazione delle persone secondo i modelli K.I.L.M. (età, sesso, professione, origine, istruzione, stato civile, religione, infermità).  
CENSIMENTO DEL 1911, filze n° 52, 53, 54 e 55, Elenchi delle famiglie e persone censite.  
REGISTRO DELLA POPOLAZIONE, Schede individuali, 1881-1931, presso l'archivio storico dell'Anagrafe.  
REGISTRI DELLO STATO CIVILE, Registri dei Matrimoni, dal 1891 al 1921, presso l'archivio storico dell'Ufficio di Stato Civile.

### **Fonti a stampa.**

Repetti E., *Dizionario geografico fisico storico della Toscana*, Firenze, 1841.

Guasti C., *Sulle scuole del Comune di e sull'istruzione popolare in Prato. Memorie e desideri*, in "Pel Calendario pratese del 1848", Prato, 1847.

Zuccagni Orlandini A., *Ricerche statistiche sul Granducato di Toscana raccolte e ordinate da Attilio Zuccagni Orlandini*, tomo primo, Firenze, Tipografia del Vulcano, 1848.

Zuccagni Orlandini A., *Sopra il riordinamento della pubblica istruzione in Toscana progettato dalla Commissione che S.A.I. e R. il Granduca istituì con motuproprio de' 28 novembre 1846. Osservazioni*. Firenze, Tipografia del Vulcano, 1848.

Buonazia G., *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia. Attuazione della legge 15 luglio 1877*, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1877.

Ministero dell'agricoltura industria e commercio (MAIC), Direzione generale della Statistica, *Statistica dell'istruzione elementare dell'anno 1881-82*, Roma, Tipografia della Camera dei Deputati, 1885.

"La Luce: giornale indipendente, politico, sociale, educativo", 14 ottobre 1893 (n° 3); 8 aprile 1894 (n° 14), 12-13 ottobre 1895 (n° 44).

Mantovani F., "Bilanci di trenta famiglie di contadini in provincia di Treviso", in *La Riforma Sociale*, anno V., vol. VIII, 1898.

Ravà V., *Attuazione delle disposizioni legislative sull'istruzione obbligatoria*, in Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, XXXIII, 1906, vol. I.

Corradini C., *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-08*, Relazione presentata a S.E. il ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore generale per l'istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini, Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, vol I, 1910. e vol. IV 1912.