

A PROPOSITO DI EDUCAZIONE ED ALFABETIZZAZIONE NELL'EUROPA MODERNA E CONTEMPORANEA*

§ 1. Nella storia dell'alfabetizzazione e dell'istruzione dell'Europa il Settecento ha un posto assicurato. Il secolo dei Lumi gettò le basi per il futuro: confezionò un'ideologia e un programma per l'Ottocento e il Novecento¹. Fu a un tempo un secolo tradizionalista, con importanti elementi di continuità con quanto lo aveva preceduto; un periodo di transizione, indiscutibilmente; il punto di avvio di un processo di trasformazione.

Le speranze di miglioramento sociale e morale si legarono sempre più ad idee relative all'istruzione, e crebbe il riconoscimento dell'alfabetizzazione come fondamento dell'istruzione delle classi inferiori. Molti furono, in Occidente, i fattori che determinarono questa fioritura di interesse intorno al problema educativo, alcuni nuovi, altri frutto di iniziative avviate in passato. Con sempre maggiore convinzione, nell'infanzia fu riconosciuta una fase critica all'interno del ciclo vitale. L'attenzione, comunque, non si rivolse proprio a tutti i bambini: punto di riferimento rimasero le classi medie e alte. Nondimeno, questa nuova consapevolezza della specificità dell'infanzia nel processo di sviluppo portò con sé ovvie implicazioni sul piano pedagogico e stimolò l'interesse per l'istruzione in senso più generale.

Il XVIII secolo fu anche un periodo di riflessione psicologica. Molti esponenti di primo piano dell'Illuminismo speravano, con Locke, che «attraverso l'istruzione si sarebbe potuto promuovere il progresso dell'uomo, anche in chiave morale»².

L'educazione morale costituì spesso il nucleo dei progetti di riforma, e questo perché formazione morale e sviluppo intellettuale venivano avvertiti come momenti strettamente correlati e interdipendenti. L'idea di fondo - e la speranza - era quella di forgiare individui «utili» alla società. L'utilità assunse forme disparate: dal tirocinio per professionisti, impiegati e operatori economici - una dimensione educativa più elevata -, all'istruzione delle masse tesa ad instillare il senso della nazionalità e a favorire omogeneizzazione, produttività e controllo sociale: tutto nel nome della formazione del buon cittadino. Ciò in molti casi condusse a una maggiore, e per certi versi nuova, presenza dello Stato nella promozione e nel controllo dell'istruzione³.

Non tutte le figure di prestigio, peso e potere condivisero gli entusiasmi dei propugnatori dell'istruzione. Molti, al riguardo, si mostrarono pieni di paure: temevano che una sua eccessiva diffusione avrebbe finito

* L'articolo riproduce nelle linee essenziali il testo di una relazione tenuta nell'ottobre 2002 al V *Convegno del Cucciolo dell'Uomo* «Il cittadino Europeo: quale educazione possibile? Il passato il presente ed il futuro», svoltosi a Roma presso la sede del Centro Italiano di Solidarietà (CeIS).

¹ J.A. LEITH, *Unity and Diversity in Education during the Eighteenth Century*, in *Facets of Education in the Eighteenth Century*, a cura di J.A. LEITH, in «Studies in Voltaire and the Eighteenth Century», 167 (1977), p. 14; per delle analogie con altre realtà, vedi H. CHISICK, *The Limits of Reform in the Enlightenment*, Princeton, Princeton University Press, 1981; F. VENTURI, *Italy and the Enlightenment*, New York, New York University Press, 1972, ed. orig. *Settecento riformatore*, vol. I, Torino, Einaudi, 1972; H. HOLBORN, *A History of Modern Germany*, New York, Knopf, (1959-1963), vol. II; W.H. BRUFORD, *Culture and Society in Eighteenth-Century Germany*, Cambridge, Cambridge University Press, 1965; H. LIEBEL, *Enlightened Bureaucracy versus Enlightened Despotism in Baden, 1750-1792*, in «Transactions», American Philosophic Society, 55 (1965), n. 5; M.J. MAYNES, *Schooling the Masses: A Comparative Social History of Education in France and Germany, 1750-1850*, tesi di dottorato alla University of Michigan, 1977, poi pubblicata come *Schooling for the People*, New York, Holmes and Meier, 1985; H.C. PAYNE, *The Philosophes and the People*, New Haven, Yale University Press, 1976; P. GAY, *The Enlightenment: The Science of Freedom*, New York, Knopf, 1969; N. HANS, *New Trends in Education in the Eighteenth Century*, London, Routledge and Kegan Paul, 1951; L.A. CREMIN, *American Education: The Colonial Experience*, New York, Harper and Row, 1970; questi i titoli più validi come introduzione all'argomento. Per un'analisi della storia della scuola italiana, vedi F. DAL PASSO, *Storia della scuola italiana*, in *Il Codice della scuola*, v. II *Commentario*, a cura di L.B. CORSETTI, E. CIARRAPICO, D. CROCE, Brescia, La Scuola, 2003.

² LEITH, *Unity and Diversity*, cit., pp. 14-15; J.H. PLUMB, *The New World of Children in Eighteenth Century England*, in «Past and Present», 67 (1975), pp. 64-95; P. ARIÈS, *Centuries of Childhood*, trad. ingl., New York, Vintage, 1962, trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari, Laterza, 1986; G. SNYDERS, *La pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965; C. TILLY, *Population and Pedagogy in France*, in «History of Education Quarterly», 13 (1973), pp. 113-128; le opere di John Locke; J.A. PASSMORE, *The Malleability of Man in Eighteenth-Century Thought*, in *Aspects of the Eighteenth Century*, a cura di E. R. WASSERMAN, Baltimora, Johns Hopkins University Press, 1965, pp. 21-46; G. BRYSON, *Man and Society: The Scottish Inquiry of the Eighteenth Century*, Princeton, Princeton University Press, 1945; PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit.; GAY, *The Enlightenment*, cit.; LEITH, *Facets of Education*, cit. Sono solo alcuni titoli di una letteratura molto vasta.

³ LEITH, *Unity and Diversity*, cit., p. 16; J.A. LEITH, *The Hope for Moral Regeneration in French Educational Thought, 1759-1789*, in *City and Society in the Eighteenth Century*, a cura di P. FRITZ e D. WILLIAMS, Toronto, Hakkert, 1973, pp. 215-229; LEITH, *Facets of Education*, cit.; PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit.; GAY, *The Enlightenment*, cit.; S. BALLINGER, *The Idea of Social Progress through Education in the French Enlightenment Period*, in «History of Education Journal», 10 (1959), pp. 88-99; J.-R. ARMOGATHE, *Les catéchismes et l'enseignement populaire*, in *Images du peuple au XVII siècle - Colloque d'Aix-en-Provence*, 25-26 ottobre 1969, Paris, Armand Colin, 1973, pp. 103-122.

con l'indebolire l'organismo sociale alienando i suoi membri dal lavoro manuale; con il minacciare il naturale ordine della società; con il favorire, infine, la mobilità verticale. Essi, per contro, caldeggiavano l'ipotesi di una struttura scolastica organizzata piramidalmente, specchio fedele di un sistema sociale fortemente gerarchizzato al suo interno. Sostenevano, altresì, il principio di un più ristretto programma di formazione per le masse⁴. È sintomatico che già un livello minimale di istruzione - la possibilità, ad esempio, per i servitori di leggere la corrispondenza del padrone o della padrona - fosse considerato da alcuni un grado di conoscenza eccessivo, troppo elevato. Le apprensioni legate all'eventualità di una popolazione alfabetizzata e scolarizzata andarono progressivamente scemando, ma, nel secolo successivo, ancora continuavano a serpeggiare in gran parte d'Europa (ed, in misura minore, nel Nord America).

Gli storici concordano nel definire quelli del Settecento anni di progresso. In tempi recenti, poi, l'enfasi è insistentemente caduta sulla «modernità» del secolo. Ponendo l'accento sul definitivo superamento degli ultimi retaggi del Medioevo, gli storici pretendono di parlare, riferendosi al periodo di transizione, di un passaggio da una fase «proto-moderna» a un'età moderna in senso proprio. A essere assunti come fondamentale punto di partenza sono così i rapporti con quanto sarebbe venuto dopo, piuttosto che le connessioni con ciò che era venuto prima⁵.

Particolarmente rilevante è il ruolo che tali interpretazioni assegnano all'alfabetizzazione. Nel sottolineare l'attenzione riservata dai filosofi alla questione dell'integrazione delle diverse componenti della popolazione e di una più piena partecipazione alla vita sociale, alla scolarizzazione viene riconosciuto un ruolo del tutto peculiare.

Altro soggetto cui è dedicata profonda cura, nell'ambito della teoria della modernizzazione, è quello dell'istruzione. Questa, collegata com'è da un lato all'educazione civica e dall'altro alle abilità funzionali richieste per particolari occupazioni, è forse l'indicatore più sensibile della struttura di una società in termini di storia, di potere e di prestigio.

Nella teoria della modernizzazione, lo Stato è inteso come una sorta di impersonale, ultimo arbitro delle umane vicende. I filosofi insistettero sulla necessità di un controllo secolare sull'istruzione pubblica e ribadirono che questo era un problema di cui doveva farsi carico la nazione⁶.

L'angolo prospettico scelto da tale indirizzo teorico resta presuntivo e, comunque, drammaticamente insufficiente. Sicuramente le dinamiche del secolo e l'Illuminismo stesso meritano un approfondimento. Una loro comprensione esige maggiore attenzione al contesto e alle relazioni con il passato così come con il presente. Nello sforzo di dimostrare la fondatezza di un giudizio di novità e modernità per il periodo, e soprattutto per sostenere l'ipotesi di un Illuminismo «pagano», che tagliò i ponti con le tradizionali credenze religiose, storici recenti hanno finito e finiscono con l'extrapolare i pensatori del secolo dei Lumi dal loro contesto spaziale e temporale.

Al contrario, vanno sì riconosciute le emergenti propensioni del periodo verso il futuro e la modernità, ma vanno allo stesso tempo sottolineate le sue connessioni con un «mondo che abbiamo perduto», e il suo posto all'interno di questo mondo. Ciò vale in particolar modo se ci si riferisce alla storia dell'alfabetizzazione e dell'istruzione. La comprensione dei due fenomeni richiede analisi di mutamenti e di progressivi sviluppi che intervengono all'interno di un contesto oscillante tra continuità e contraddizioni: uno stato di cose che conferma che le dinamiche del cambiamento - discrete e irregolari come sono - constano, proprio al loro nucleo, di forze di continuità storica e di processi contraddittori.

La scoperta della centralità dell'istruzione nel pensiero e nella società del Settecento è però importante. Sebbene l'interesse per il problema non fosse di per sé una novità, a questo punto ormai avanzato della

⁴ LEITH, *Unity and Diversity*, cit., p. 18. Sull'ambivalenza, cfr. PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit.; CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.; V. NEUBERG, *Popular Education in Eighteenth Century England*, London, Woburn Press, 1972; C. KAESTLE, «Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education»: *Elites Attitudes toward Mass Schooling in Early Industrial England and America*, in *Schooling and Society*, a cura di L. STONE, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1976, pp. 177-191; K. EPSTEIN, *The Genesis of German Conservatism*, Princeton, Princeton University Press, 1966; L. GERSHOY, *From Despotism to Revolution, 1763-1789*, New York, Harper and Row, 1944; LEITH, *Facets of Education*, cit.

⁵ Vedi per esempio: H.B. APPLEWAITE e D.G. LEVY, *The Concept of Modernization and the French Enlightenment*, in «Studies on Voltaire and the Eighteenth Century», 84 (1971), pp. 53-98; A. WILSON, *The Philosophes in the Light of Present Day Theories of Modernization*, in «Studies on Voltaire and the Eighteenth Century», 58 (1967), pp. 1893-1913; GAY, *The Enlightenment*, cit.; gli scritti di J.O. APPLEBY e T. NIPPERDEY, citati più innanzi; E.A. WRIGLEY, *The Process of Modernization and the Industrial Revolution in England*, in «Journal of Interdisciplinary History», 3 (1972), pp. 225-259. Cfr. con *The Formation of National States in Western Europe*, a cura di C. TILLY, Princeton, Princeton University Press, 1975; *Crises of Political Development*, a cura di R. GREW, Princeton, Princeton University Press, 1978; T. SKOCPOL, *States and Social Revolutions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, trad. it. *Stati e rivoluzioni sociali. Un'analisi comparata di Francia, Russia e Cina*, Bologna, Il Mulino, 1981. Per la critica di questo approccio, vedi i recenti saggi di C. TILLY, J. APPLEBY, R. NISBET e D. TIPPS.

⁶ WILSON, *The Philosophes in the Light*, cit., p. 1908, cita D. APTER, *The Politics of Modernization*, Chicago-London, University of Chicago 1965, p. 1909.

storia della civilizzazione occidentale, tuttavia l'attenzione riservata alla pedagogia lo sottrae agli indirizzi del passato proiettandolo verso quelli futuri. L'Illuminismo fu un movimento di «educazione». A parere dei filosofi, l'analfabetismo dilagante e la mancanza di autonomia nelle masse costituivano un ostacolo alle riforme e alla libertà.

«C'era solo un modo realistico di accettare il mondo presente senza sacrificare le possibilità del futuro: l'istruzione. La logica dell'Illuminismo era questa: se la gran parte degli uomini non sono ancora pronti a essere autonomi, bisogna metterli in condizione di esserlo. Solo col tempo il grande dilemma politico dell'Illuminismo avrebbe trovato soluzione»⁷. Dunque l'istruzione doveva, di necessità, entrare a far parte dei modelli di riforma.

I filosofi, comunque, non furono mai assolutamente certi in questa loro fede nella gente «comune», e non tutti condivisero la fiducia nella validità o anche nella realizzabilità del progetto di istruire tutti, uomini e donne. Voltaire, per esempio, riteneva che «illuminare» la gente appariva, nel migliore dei casi, una utopia o, nel peggiore, un progetto pericoloso⁸.

Più chiaro e franco di tanti altri, egli in generale si mostrava dubbioso riguardo ai tentativi istituzionali di portare l'alfabetismo o la «ragione» al popolo, ma ammetteva: «il volgo diventerà più meritevole quando i cittadini di primo piano coltiveranno virtù e saggezza; il buon esempio porterà la massa sulla retta via: il buon esempio, la più bella e la più grande delle virtù!». Per lui la diffusione istituzionalizzata del sapere era cosa vana; per arrivare a un miglioramento del popolo, fondamentale era, da un lato, l'evidenza della frequentazione e della comprensione della nuova filosofia da parte delle *honnêtes gens* e, dall'altro, conseguenza diretta di ciò, il progressivo indebolimento della superstizione. Egli temeva anche che l'istruzione pubblica istituzionalizzata potesse provocare un decremento della forza lavoro: «Ritengo opportuno - scrive - che dei bambini imparino a leggere, a scrivere e a far di conto, ma anche che la maggior parte di loro e i figli degli operai in particolare, imparino solo a coltivare la terra perché basta una penna per ogni due o trecento braccia». Tuttavia, Voltaire si dimostrò poi un insolito possidente terriero: volle, infatti, che i suoi coloni studiassero⁹.

L'istruzione non era un lusso che ci si poteva permettere agevolmente, un lusso che stabilità e relativa prosperità avevano messo alla portata di molti, come invece hanno sostenuto alcuni storici. Non solo infatti continuò a esistere una forte ostilità al progetto di una scolarizzazione di massa, ma a ostacolarne la sua eventuale realizzazione intervennero condizioni economiche, demografiche e politiche sicuramente difficili e una storia militare non propriamente favorevole. I conflitti ricorrenti, i problemi agricoli e le rivoluzioni si coniugano a fatica con la stabilità. I mutamenti che avrebbero trasformato i processi di diffusione dell'alfabetismo non dovevano verificarsi in questo periodo¹⁰. In vario modo, lo sviluppo sociale, politico ed economico alimentò nuovo interesse per la condizione del popolo, il che ben presto suggerì il bisogno e l'utilità di un'istruzione meno elitaria: per ragioni morali, sociali, economiche e politiche. Al tempo stesso, però, le realtà dell'*Ancien Régime* frenarono per la gran parte quel processo di cambiamento.

⁷ GAY, *The Enlightenment*, cit., pp. 497-499; PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., p. 94; CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.; R. MORTIER, *The Philosophes and the Public Education*, in «Yale French Studies», 40 (1968), pp. 62-78; BALLINGER, *The Idea of Social Progress*, cit.; LEITH, *Facets of Education*, cit.; LIEBEL, *Enlightened Bureaucracy*, cit.; VENTURI, *Italy and the Enlightenment*, cit., ed. orig. *Settecento riformatore*, cit.; E.A. JOHNSON, *The Place of Learning, Occupational Training, and «Art»*, in *Pre-Smithian Economic Thought*, in «Journal of Economic History», 24 (1964), pp. 129-144.

⁸ Lo stesso Voltaire, congratulandosi con Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, per l'*Essai d'éducation nationale* del 1763., affermava: "Vi ringrazio di vietare gli studi ai lavoratori. Io che coltivo la terra, vi presento richiesta per avere degli operai manuali e non dei chierici tonsurati. [...] Mandatemi soprattutto dei frati ignorantelli per condurre i miei aratri e per attaccarveli". Un altro grande personaggio, Fleury, affermava, rivolto ai contadini: "Voi siete nati in campagna, dimoratevi, lavorate i campi dei vostri padri, o se non ve ne hanno lasciato, servite un padrone, lavorate alla giornata, imparate un mestiere [...] lasciate gli studi a coloro che hanno tempo libero, che sono ricchi". D. Diderot pur auspicando una istruzione obbligatoria e gratuita per i più poveri, denunciava "l'ambizione ridicola dei genitori gelosi di far uscire i loro fanciulli dalla condizione subalterna in cui stavano" e riconosceva che "niente è più funesto alla società che questo disdegno dei padri per la loro professione e di queste emigrazioni insensate da una classe all'altra". (Cit. da R. GRANDEROUTE, *Préface*, in LA CHALOTAIS, *Essai d'éducation nationale*, pp. 7-29).

⁹ PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., pp. 95-97; vedi anche EPSTEIN, *The Genesis of German Conservatism*, cit.; CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.; LEITH, *Facets of Education*, cit.; M.J. JONES, *The Charity School Movement*, Cambridge, Cambridge University Press, 1933; *Education in Leicestershire*, a cura di B. SIMON, Leicester, University of Leicester Press, 1968; LIEBEL, *Enlightened Bureaucracy*, cit.; K.M. BAKER, *Scientism, Elitism, and Liberalism: The Case of Condorcet*, in «Studies on Voltaire and the Eighteenth Century», 55 (1967), pp. 129-165; K. WEINTRAUB, *Towards the History of the Common Man: Voltaire and the Condorcet*, in *Ideas in History*, a cura di R. HEER e H.T. PARKER, Durham (N.C.), Duke University Press, 1965, pp. 39-64. Cfr. con Condorcet, vedi *infra*.

¹⁰ PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., p. 97. Vedi anche GERSHOY, *From Despotism to Revolution*, cit.; W. DOYLE, *The Old European Order*, Oxford, Oxford University Press, 1978; P. GOUBERT, *The Ancien Régime*, New York, Vintage, 1974, trad. it. *L'Ancien Régime*, Milano, Jaca Book, 1985; MAYNES, *Schooling the Masses*, cit.; O. HUFTON, *The Poor of Eighteenth-Century France*, Oxford, Oxford University Press, 1974; C. FAIRCHILD, *Poverty and Charity in Aix-en-Provence*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1976; S. KAPLAN, *Bread, Politics and Political Economy in the Reign of Louis XV*, 2 voll., Den Haag, Martinus Nijhoff, 1976.

La crescente attenzione al problema deve essere inquadrata in un contesto più vasto, non limitato rigidamente ai decreti legge, espressione di certo pensiero, a schemi utopistici, o ancora alla realtà di vita, spesso dura, delle classi più basse.

Con il passare degli anni, nel corso del XVIII secolo, l'interesse per l'istruzione aumentò, ma con lentezza. Nuovi vertici furono toccati intorno agli anni sessanta. L'istruzione rappresentò, comunque, solo un elemento di una più ampia rete di modificazioni istituzionali proposte, e a volte avviate, durante una importante era di trasformazione.

In questa fase, sempre più persone acquisirono capacità alfabetiche al di fuori di istituzioni formali spesso progettate ma solo di rado effettivamente realizzate. Furono così le scuole gratuite per i poveri, le *dame schools*, i tutori privati, la buona volontà (per gli autodidatti), ad aprire, in diversi casi, le porte dell'alfabetismo e dell'istruzione. Gli aspetti istituzionali e i programmi dei filosofi o degli Stati restarono ambiti distinti, pur se una qualche influenza degli uni sugli altri può ben essersi verificata¹¹.

§ 2. È piuttosto agevole, e tuttavia importante, accorgersi di quanta cura il XVIII secolo abbia riservato al problema dell'istruzione. Al tempo stesso, sorprendentemente ridotta si è dimostrata l'attenzione che gli studiosi del periodo hanno, in linea di massima, dedicato a questo ambito. O, dunque, la consapevolezza oggi raggiunta circa l'importanza dell'istruzione nel pensiero e negli obiettivi del secolo dei Lumi è male indirizzata, oppure altri fattori sono intervenuti a determinare un simile paradosso. Alcuni di questi sono evidenti.

Innanzitutto, l'enorme divario esistente tra i concreti sviluppi registrati in quel campo, gli sforzi operati per porre in essere i programmi e il fiorire di idee e di una ideologia legate all'educazione, soprattutto nella seconda metà del secolo. In secondo luogo, il cammino seguito nel corso di quegli anni dal pensiero pedagogico. Sebbene segnali di interesse per il settore fossero già avvertibili a partire dalla fine del Seicento, la questione non divenne centrale che alcuni decenni più tardi, vale a dire durante la seconda parte del Settecento, e per cause eterogenee.

Favorita sul Continente, seppure in misura contenuta, dalla espulsione dei Gesuiti, questa accresciuta sensibilità al problema educativo rappresentò un momento del più ampio movimento illuministico e umanitario che rapidamente si affermò dopo la metà del Settecento. Questa concomitanza, sommandosi a una vera e propria esplosione di scritti e dibattiti che investirono virtualmente tutti i piani dell'educazione, è significativa. A paragone, la prima metà del secolo non aveva prodotto che una scarsa, quasi rarefatta riflessione sull'argomento. Ad ogni modo, se si esclude l'avvio di un movimento di scuole gratuite in Inghilterra, l'interesse si concentrò su una istruzione di tipo specializzato e d'élite, persistendo anche dopo il parziale spostamento di prospettiva registratosi intorno agli anni sessanta. L'attenzione all'educazione morale si sviluppò più lentamente, ma si acuì anch'essa nella seconda metà del secolo, interagendo in modi interessanti con le opinioni dei filosofi, per quanto diversi fossero i fini. Fattori sociali ed economici sono alla base, in larga misura, di questo mutamento di indirizzo¹².

Nel complesso, si potrebbe affermare che le opportunità del sapere e le strutture educative continuarono a somigliare più a quelle del passato che non a quelle del futuro. Maggiori novità mostrarono le riflessioni e gli obiettivi legati all'istruzione di massa e a una riforma in campo pedagogico. Alla data dal 1780, i sovrani della gran parte dei paesi d'Europa avevano emanato decreti che puntavano a una certa forma di istruzione universale. La Chiesa Cattolica Romana intensificò gli sforzi, avviati dopo il Concilio di Trento, tesi a disseminare le scuole di villaggio sul territorio di tutte le nazioni che rientravano nel suo «gregge». Questi tentativi furono affiancati da quelli meno centralizzati dei Pietisti, in Germania, di umanitari ed Evangelici, in Inghilterra, delle comunità ecumeniche, in Spagna, e dei feudatari in Francia. La volontà di raggiungere il popolo attraverso l'istruzione aveva radici molteplici. Per i capi religiosi la logica restava la medesima: vincere le menti delle masse. Per gli umanitari, come per i capi del movimento inglese delle scuole gratuite, l'istruzione era un mezzo per fornire abilità economiche e formazione morale. Per i monarchici, l'espulsione dei Gesuiti da Francia, Spagna e Austria, nel corso degli anni sessanta, significava l'aprirsi di nuove possibilità per i sovrani che nell'istruzione scorgevano uno strumento di consolidamento politico.

Per cogliere appieno la varietà di influenze e prospettive in essere, e la loro simultanea comparsa nel terzo

¹¹ Sui primi sviluppi in Inghilterra, vedi JOHNSON, *The Place of Learning*, cit.; per il XVIII secolo, vedi C.F. MALLET, *Community and Communication*, in FRITZ e WILLIAMS, *City and Society*, cit., pp. 125-147; T. LAQUEUR, *Religion and Respectability*, New Haven, Yale University Press, 1976; JONES, *The Charity School Movement*, cit.; SIMON, *Education in Leicestershire*, cit.; infine, gli articoli di SANDERSON citati più innanzi.

¹² PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., p. 100. Si veda inoltre JOHNSON, *The Place of Learning*, cit.; gli studi su John Locke, nonché le opere dello stesso filosofo inglese; ARIÈS, *Centuries of Childhood*, cit., trad. it. *Padri e figli*, cit.; SNYDERS, *La pedagogie en France*, cit.; HANS, *New Trends in Education*, cit.; gli studi sull'istruzione francese citati nelle note seguenti. Del divario si occupa il lavoro di CHISICK.

quarto del secolo, occorre richiamare alla mente la conclusione della guerra, agli inizi degli anni cinquanta, con la fase di relativa crescita demografica ed economica, di stabilità politica e di rafforzamento nazionale che ad essa seguì. A far sentire la propria influenza furono anche fattori specifici: la fine del monopolio sull'istruzione da parte dei Gesuiti, l'avvio dell'industrializzazione, la commercializzazione dell'agricoltura, nuovi elementi emersi in seno al pensiero economico e psicologico, un'ulteriore secolarizzazione e burocratizzazione dello Stato¹³.

Un ruolo di particolare importanza lo svolsero i filosofi. Confluiti a costituire, entro gli anni sessanta, un orientamento intellettuale compatto, essi avevano molteplici ragioni per indirizzarsi verso soluzioni che rinviavano alla sfera dell'istruzione per problemi che erano avvertiti come problemi sociali.

Indebolitasi la religione quale legittima sanzione sociale, fu l'istruzione, sua controparte, a prenderne il posto. La nuova epistemologia, che insisteva sull'importanza e la forza dell'ambiente e della formazione, accrebbe le speranze che l'istruzione potesse essere la via per «illuminare» le classi inferiori.

In Francia i fisiocratici furono tra i primi a sollecitare un'istruzione popolare diffusa. Le ragioni che li ispiravano erano forse più ristrette e utilitaristiche di quelle di altri. In effetti, la loro concezione dell'istruzione di massa era, per certi aspetti, troppo vincolata alla prospettiva delle opportunità di tipo economico che questa poteva garantire allo Stato. I fisiocratici, incontrando resistenze alla proposta da essi avanzata di un libero mercato per il grano, si volsero all'istruzione pubblica per influenzare gli abiti mentali e comportamentali della gente.

Anche in altre nazioni i propugnatori dell'alfabetizzazione di massa portarono a sostegno argomenti di ordine economico, che, nello specifico, si concretizzavano o nella forma di curricula funzionali al lavoro, oppure nella riaffermazione di un principio più generale, secondo il quale i lavoratori in possesso di un grado di istruzione almeno minimo risultano più pronti e disponibili ad accettare idee e tecniche nuove. Tali argomentazioni, in certa misura relativamente originali e «moderne», godettero di crescente popolarità in un contesto di avviati mutamenti socio-economici. Un consenso cominciò a prendere corpo, e in parte si trattò di un consenso dettato da ragioni pragmatiche: la gente aveva bisogno di istruzione; il «progresso», la crescita economica e la stabilità politica lo richiedevano. A poco, a poco si diffuse il timore che *senza* la garanzia dell'istruzione di massa lo stesso ordine sociale, la moralità e la produttività fossero sempre più esposti a minacce. Un mutamento epocale stava avendo inizio¹⁴. Durante gli anni sessanta e settanta, i membri dei circoli filosofici cominciarono a promuovere piani per l'istruzione popolare. Obiettivo dei fisiocratici era, ad esempio, una scuola laica, controllata dallo Stato, che insegnasse agli alunni a leggere, scrivere e far di conto e instillasse in loro i fondamenti della morale. In un periodo in cui spesso si discuteva degli obblighi dei governi, degli Stati e dei sovrani, gli intellettuali presero a sostenere che l'istruzione popolare era un dovere statale. Despoti illuminati e benevoli cominciarono a dar loro ascolto.

Altri filosofi francesi attinsero a idee e spunti contenuti nei piani educativi dei fisiocratici. Turgot, per citarne uno, scrisse nel 1775 una *Mémoire sur les municipalités*, in collaborazione con Dupont de Nemours. Questo testo, tipico dei tempi, articolava come punto primo un sistema di istruzione pubblica presentato «con un ottimismo facile, che non conosce limiti». Le strutture già esistenti vi erano criticate per il loro eccessivo tecnicismo e accademismo, che le rendeva inadatte a formare i cittadini. Turgot suggeriva la creazione di un Consiglio per la Pubblica Istruzione, che avesse il compito di approntare un curriculum di educazione sociale, di assicurare la presenza di un maestro in ciascuna parrocchia e di provvedere alla pubblicazione di libri di testo che trattassero dei doveri del buon cittadino. L'istruzione di grado superiore veniva demandata ai Collegi e alle Università, istituti dai quali sarebbero venuti fuori gli insegnanti, con opportunità per chiunque avesse del talento. Nel giro di dieci anni la nazione «sarebbe divenuta irriconoscibile»¹⁵.

Con gli anni settanta, i filosofi - e i loro protettori e adepti - fecero dell'istruzione pubblica un obiettivo primario. L'influenza esercitata fu enorme. La possibilità di muoversi nella direzione che essi indicavano fu

¹³ PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., pp. 97-98; LEITH, *Facets of Education*, cit.; LIEBEL, *Enlightened Bureaucracy* cit.; EPSTEIN, *The Genesis of German Conservatism*, cit.; CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.; MAYNES, *Schooling the Masses*, cit.; H.C. BARNARD, *The French Tradition in Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1922; Id., *Education and the French Revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.

¹⁴ PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., pp. 98-99. Si veda in generale anche GAY, *The Enlightenment*, cit.; CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.; BALLINGER, *The Idea of Social Progress*, cit.; SNYDERS, *La pédagogie en France*, cit.; R. CHARTIER et al., *Education et Société en France*, Paris, Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1976; L.G. CROCKER, *Nature and Culture*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1965; E.F. GENOVESE, *The Physiocrats*, Ithaca (N.Y.), Cornell University Press, 1976 ed i rimandi sull'Inghilterra, sulla Spagna e sulla Germania. Sull'opposizione in Germania, vedi per esempio EPSTEIN, *The Genesis of German Conservatism*, cit.

¹⁵ D. DAKIN, *Turgot and the Ancien Régime in France*, London, Methuen, 1959, pp. 274-275. Si veda inoltre SNYDERS, *La pédagogie en France*, cit.; PAYNE, *The Philosophes and the Peoples* cit.; GAY, *The Enlightenment*, cit.; BALLINGER, *The Idea of Social Progress*, cit.; W.H. WICKWAR, *Saron D'Holbach*, London, Allen and Unwin, 1935, pp. 135-136; A.M. WILSON, *Diderot*, New York, Oxford University Press, 1972; CROCKER, *Nature and Culture*, cit.; gli studi su Rousseau.

discussa e, in alcuni casi, sforzi concreti furono tentati da diversi sovrani del Centro-Europa. Un grado minimo di competenza alfabetica fu ritenuto indispensabile persino per i contadini, al fine di favorire la diffusione delle nuove idee che andavano emergendo in campo agricolo. Richieste di un programma di istruzione popolare furono avanzate anche nella regione basca e negli stati controllati dal Papato¹⁶.

Nel disegnare la legislazione, i nuovi propugnatori dell'istruzione spesso si rivolsero al modello della Chiesa. Paradossalmente - ma la cosa non deve sorprendere più di tanto considerata la posizione di assoluta preminenza di cui proprio la Chiesa aveva goduto nel settore dell'educazione, negli anni e nei secoli precedenti - i riformatori, mentre tentavano di spingersi al di là delle istituzioni ecclesiastiche, davano nuovo indirizzo ed espandevano le basi del sistema di tutela¹⁷. Notevole fu così il numero di programmi elaborati facendo leva sui consolidati schemi dell'educazione clericale, con preti in funzione di maestri, anche se integrati da precettori laici. Il Consiglio per l'Istruzione proposto da Turgot e Dupont de Nemours avrebbe assunto il controllo di tutte le strutture didattiche e promosso l'insegnamento della moralità sociale, avendo come esempio e guida l'uniformità del modello religioso. Molti filosofi, però, erano anticlericali: questi cercarono i modi per allentare la stretta della Chiesa. Nessuno comunque pensò mai di privare l'istruzione di una rigorosa base morale. Si era infatti convinti che una crescita intellettuale e morale era indispensabile perché vi fosse progresso nel senso più pieno del termine¹⁸.

Due fattori intervennero a favorire questa lievitazione di interesse per l'istruzione: la raggiunta consapevolezza che una riforma del sistema educativo doveva includere le masse popolari e l'emergere di una concezione dell'istruzione pubblica, che aveva al suo centro la moralità, pur se vincolata dalla Chiesa. A dispetto del liberalismo, della tolleranza di cui vengono comunemente accreditati, i filosofi mostrarono con le masse popolari (e con la religione) un rapporto che, nel migliore dei casi, deve dirsi ambiguo. Molti dei loro scritti e delle loro lettere lasciano trasparire disprezzo per il popolo, giudicato rozzo e incapace di ragionare, e per ciò stesso quasi privo di dignità umana. Non era certo questa una base promettente sulla quale fondare un diverso, illuminato ordine sociale. Sempre più, però, i filosofi si resero conto che era proprio il popolo, innegabilmente, a costituire il tessuto connettivo della società, l'organo dal quale dipendevano le condizioni del corpo sociale nel suo complesso. Poiché i contadini e le classi lavoratrici erano utili e parte della società, ad essi andava garantito un trattamento più consono. Se governati da leggi giuste, se sottoposti a un regime fiscale equo, se tutelati dall'introduzione di valide misure tese ad assicurare loro un'adeguata istruzione, essi avrebbero potuto assumere, all'interno della società, una posizione più responsabile e vantaggiosa¹⁹.

Presupposto di una istruzione delle masse era un'alfabetizzazione funzionale, ma soprattutto una educazione del singolo ai doveri connessi con la propria posizione e condizione sociale. Tale processo di crescente attenzione al popolo rappresenta una revisione degli orientamenti generali dei filosofi e anche, almeno in parte, del loro modo di guardare alle sue potenzialità e di valutarle. «I nuovi propugnatori dell'istruzione pubblica furono costretti a riconoscere a tutti gli uomini, indistintamente, una qualche, seppur modesta, capacità di cogliere e accettare verità astratte»²⁰. Con lo sviluppo dei loro programmi, aumentò il senso della indifferibile necessità di raggiungere le masse. Ottimismo e cautela dividevano i filosofi. Li riuniva l'enfasi comunemente posta sugli aspetti morali dell'educazione²¹.

Si trattava in primo luogo di una moralità sociale e civile. L'obiettivo era quello di creare persone preoccupate del benessere proprio e della propria famiglia, sensibili alle condizioni della società, al problema dell'obbedienza al governo e allo Stato. La società sarebbe stata la beneficiaria di tali individui moralmente formati, residenti al suo interno. Per costruire una società di questo tipo era indispensabile una

¹⁶ PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., p. 100. Si veda anche LIEBEL, *Enlightened Bureaucracy*, cit.; CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.; F. HERTZ, *The Development of the German Public Mind*, London, Allen and Irwin, 1962; JONES, *The Charity School Movement*, cit.; VENTURI, *Italy and Enlightenment*, cit., trad. it. *Settecento Riformatore*, cit.; LEITH, *Facets of Education*, cit.; MAYNES, *Schooling the Masses*, cit.; ma la letteratura attinente è vasta.

¹⁷ PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., p. 101-102.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 102, 104-105. Vedi anche LIEBEL, *Enlightened Bureaucracy*, cit.; HOLBORN, *A History of Modern Germany*, cit.; MAYNES, *Schooling the Masses*, cit.; LEITH, *Facets of Education*, cit.; G. BOLLEME, *Les Almanaches populaires*, Paris, Mouton, 1969; infine, l'opera di H.J. MARTIN citata più innanzi.

¹⁹ Si veda per esempio Condorcet, citato in WEINTRAUB, *Towards the History*, cit., p. 56.

²⁰ O. HUFTON, *Review Article*, in «*Historical Journal*», 20 (1977), p. 975; PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., pp. 106-108. Si vedano inoltre i lavori di GAY, WADE, e gli studi di WEINTRAUB su Voltaire; J.A. LEITH, *Modernisation, Mass Education, and Social Mobility in French Thought, 1750-1789*, in «*Eighteenth Century Studies*», 2 (1973), pp. 223-238; BALLINGER, *The Idea of Social Progress*, cit.

²¹ LEITH, *The Hope of Moral Regeneration*, cit., pp. 215, 218, *passim*; N. SUCKLING, *The Enlightenment and the Idea of Progress*, in «*Studies in Voltaire and the Eighteenth Century*», 58 (1967), pp. 1461-1480; C. FRANKEL, *The Faith of Reason*, New York, King's Crown Press, 1948; BALLINGER, *The Idea of Social Progress*, cit.; CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.; GAY, *The Enlightenment*, cit.; si vedano inoltre le opere di Locke; PASSMORE, *The Malleability of Man*, cit.; SNYDERS, *La pedagogie en France*, cit.

istruzione pubblica, nazionale, da avviarsi molto per tempo e che avesse un nucleo morale ed etico. Premi e punizioni sarebbero stati utilizzati a sostegno delle lezioni, per accrescerne la presa; la preparazione morale avrebbe permeato l'intero curriculum di studi. Ogni materia trattata, dalla grammatica alla storia, poteva e doveva essere insegnata in modo tale da esercitare una influenza morale sugli alunni²².

Secondo i filosofi, solo i pochi veramente illuminati erano in grado di comprendere l'ordine sociale ed etico e dunque assumere un ruolo di preminenza culturale e di comando. I molti, se appropriatamente istruiti, sarebbero arrivati a interiorizzare le regole dell'ordine sociale: a loro non serviva cogliere le basi intellettuali della moralità. Le nuove scuole e il catechismo avrebbero insegnato alla gente quanto occorreva sapere per vivere in modo migliore e contribuire alla crescita della società. Le scuole per i cittadini divennero l'obiettivo dichiarato di tutti. L'istruzione formale avrebbe rappresentato un momento di quello sforzo sistematico teso a fare del governo uno strumento finalizzato alla preparazione del popolo alla socialità e alla convivenza civile.

Le proposte dei filosofi non ignorarono l'esistenza di differenze sociali. Si cercò, in buona sostanza, di riconciliare la massa con la propria condizione, piuttosto che di far nascere un'intelligenza critica che potesse scatenare il desiderio di fornire i mezzi per fuggire da essa. L'istruzione avrebbe garantito alla gente le abilità e la prospettiva morale necessarie per svolgere le funzioni sociali in modo produttivo e pacifico.

Il saper leggere, scrivere e far di conto avrebbe assicurato un *background*, adeguato e indispensabile per qualsiasi occupazione. Al di là di questo, l'istruzione avrebbe stimolato in ciascuno il senso del dovere. I diversi piani per l'educazione prevedevano una barriera per i figli del popolo a livello dell'istruzione secondaria, e questo in stridente contrasto con i proclami dei filosofi circa un accesso al servizio pubblico aperto, attraverso l'istruzione, alla libera competizione. Ben pochi credevano che virtù, talento e genio potessero ritrovarsi in molti contadini e lavoratori. Un ristretto numero di borse di studio sarebbe quindi stato sufficiente per garantire la possibilità di proseguire negli studi, ai ragazzi di basso ceto veramente meritevoli. Tutti gli altri, il numero di gran lunga più consistente, avrebbe trovato posto nel mondo del lavoro²³. Comunque, proprio scoprire quelle abilità non comuni, nascoste tra la gente di bassa condizione, fu uno degli obiettivi fondamentali perseguiti dai filosofi. Il sistema educativo ipotizzato doveva, perciò, insegnare ai più i doveri e le competenze fondamentali, ma doveva anche consentire di riconoscere l'individuo eccezionale tra la normalità di tanti²⁴.

Le realtà sociali ed economiche e le opinioni del momento limitarono i piani illuministici per l'educazione. Considerato quanto necessario fosse il lavoro dei bambini e viste le scarse risorse convogliate verso i sistemi nazionali di istruzione pubblica, persino allargare la soglia di accesso al sapere sarebbe stato probabilmente chiedere troppo. Interrogativi sull'educabilità delle masse e sulla saviezza di un programma mirato alla loro alfabetizzazione contribuirono a condizionare le proposte e a contrarre gli interventi. Molti temevano che la diffusione dell'istruzione avrebbe condotto a una diminuzione della manodopera e ad un aumento della insoddisfazione tra il popolo. I filosofi propugnatori dell'educazione aspiravano a una nazione formata alla base da lavoratori e agricoltori istruiti il minimo indispensabile, virtuosi e pacifici. Questo avrebbe significato un cruciale passo in avanti verso la creazione di una società fondata su una popolazione in grado di essere ben governata. Se correttamente indirizzato, ciascuno avrebbe compreso e accettato il proprio posto nella vita e nella società²⁵.

Solo di rado queste limitazioni forzose appaiono superate nelle riflessioni dei filosofi. Adam Smith, nell'opera *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* del 1776, sollecitò il patrocinio statale per l'istruzione pubblica. A tutti i cittadini, affermava, doveva essere richiesto di imparare a leggere, a scrivere e a far di conto, per ragioni di ordine economico. Egli avvertì anche che l'isolamento cui costringeva la fatica quotidiana, nei lavori manuali, poteva essere in qualche misura bilanciato dall'istruzione. Mirabeau, d'altra parte, riteneva che la moralità e l'educazione civica, attraverso l'istruzione universale, potessero aiutare a cementare nuovamente una società frantumata, senza per questo azzerare la realtà di fatto della esistenza di differenze sociali. Tanto il progresso della società che il miglioramento della qualità della vita del popolo avrebbero potuto essere agevolati. Era questa la logica dell'Illuminismo, il sogno del XVIII secolo,

²² Citato in LEITH, *The Hope of a Moral Regeneration*, cit., p. 226; si veda inoltre J.A. LEITH, *The Idea of Inculcation of National Patriotism in French Educational Thought, in Education in the Eighteenth Century*, a cura di J.D. BROWNING, New York, Garland, 1979, pp. 59-77; BALLINGER, *The Idea of Social Progress*, cit., pp. 90, 92-93.

²³ Citato in PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., pp. 109-111. Per le analogie vedi anche LEITH, *Modernisation*, cit.; Id., *Facets of Education*, cit.; ma cfr. CHISICK, *The Limits of Reform*, cit. Attinenti anche le opere di BURY, FRANKEL, MANUAL, TUVESON, RANDALL, SMITH, K. MARTIN e WEINTRAUB.

²⁴ Citato in PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., p. 111.

²⁵ *Ibidem*, p. 114. Vedi anche CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.

rimasto potente nei molti che lo hanno condiviso²⁶. In esso è racchiuso uno degli usi fondamentali dell'alfabetizzazione.

Condorcet, il grande promotore della scolarizzazione, fu il principale propugnatore di modelli di istruzione durante il periodo rivoluzionario²⁷. Il suo famoso *Rapporto sull'Istruzione* fu presentato all'Assemblea Legislativa nell'aprile del 1792²⁸. Vero figlio dei tempi, il *Rapporto* comprendeva cinque trattati filosofici sull'educazione e un curriculum, completo per ogni grado e tipo di istruzione. Condorcet esordiva con una programmatica enunciazione di fede: «L'istruzione pubblica è un obbligo dovuto dalla società a tutti i cittadini». La creazione di un sistema scolastico nazionale aveva, conseguentemente, il fine di «assicurare a ciascuno la possibilità di svolgere con maggiore efficienza il proprio lavoro, con maggiore consapevolezza le proprie funzioni civili, e di sviluppare al massimo i talenti ricevuti dalla Natura. Ciò - egli continua - istituisce una effettiva parità tra i cittadini e crea i presupposti per attualizzare, in concreto, il principio di uguaglianza politica sancito dalla legge».

Ecco un programma per tradurre nel reale la logica dell'Illuminismo: una logica che il XVIII secolo non riuscì a rendere operativa, ma con la quale si sarebbe parimenti confrontato il secolo successivo.

Gli assunti implicitamente veicolati dal rapporto sono senz'altro suggestivi. Tra le righe, Condorcet affermava che l'istruzione era una funzione pubblica piuttosto che privata. Le scuole private dell'*Ancien Régime*, rispondendo ai bisogni dei soli ceti ricchi, erano state l'espressione di una struttura sociale rigida, in cui l'istruzione diveniva simbolo di un certo status sociale e di agiatezza economica. Se si voleva fondare una società nuova, più equa, in cui maggiori opportunità fossero alla portata di molti, lo Stato doveva agire in modo da ridurre la discriminazione derivante dall'ignoranza. Lo Stato, attraverso una istruzione pubblica, universale e gratuita, poteva alleggerire l'incidenza della disuguaglianza sociale, garantendo una possibilità di acculturazione a ciascun cittadino. Per Condorcet l'ignoranza non solo conduceva alla povertà, ma essa stessa, in sé, era una forma di povertà, in quanto condannava alla dipendenza da chi possedeva il sapere.

Non tutti avevano bisogno del medesimo grado di istruzione: ciascuno necessitava di quel tanto sufficiente a permettergli di godere consapevolmente dei propri diritti. Condorcet aborrisce in particolar modo l'esistenza di una classe depositaria dell'istruzione (a scapito di tutte le altre), e ne teme il potere. Al di là del talento e del sapere che i suoi componenti potevano esibire, la sua presenza rappresentava un ostacolo per lo sviluppo sociale. Il progresso avrebbe compiuto dei passi in avanti se gli elementi più dotati prodotti dalla massa fossero entrati a far parte del nucleo delle persone di qualità operanti in seno allo Stato. Uno dei compiti dell'educazione doveva essere proprio quello di far emergere, su base meritocratica, i più capaci all'interno di ciascuna classe. Solo attraverso l'istruzione una popolazione turbolenta, superstiziosa e indisciplinata avrebbe potuto essere trasformata in un popolo ordinato, illuminato ed economicamente indipendente. L'istruzione era un requisito imprescindibile perché vi fosse democrazia. E in effetti come potrebbe un popolo, altrimenti, vivendo nell'ignoranza, rendersi consapevole dei propri diritti ed essere in grado di adempiere ai propri doveri? «La diffusione del sapere permette a una società di creare buone leggi, una amministrazione saggia e una costituzione veramente libera»²⁹.

L'istruzione aveva altri modi di utilizzazione: era un elemento vitale nella promozione del progresso economico. Una ricchezza meglio distribuita avrebbe favorito e indotto una crescita anche a livello individuale; il benessere di pochi era, invece, di ben scarsa utilità sociale. Con gli inizi dell'industrializzazione e l'avvento della meccanizzazione, Condorcet intuì che l'allargamento a tutti dell'istruzione non poteva più essere differito, se non si voleva che la mente dei lavoratori venisse distrutta dalla monotonia dei compiti quotidiani loro assegnati. L'istruzione avrebbe fornito i mezzi per contrastare l'alienazione, la nuova malattia sociale prodotta dall'era delle macchine e della serializzazione industriale del lavoro. Alla stregua dei suoi predecessori e pari, Condorcet sosteneva che l'istruzione era un diritto naturale anche per le donne. Facendo parte del corpo sociale a tutti gli effetti, esse necessitavano, al pari degli uomini, di un livello di conoscenze tale da consentire loro di prendere coscienza dei propri diritti e di

²⁶ PAYNE, *The Philosophes and the People*, cit., p. 115; GAY, *The Enlightenment*, cit. Sulla effettiva sorte degli esperimenti francesi si veda CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.

²⁷ Cfr. il testo della Costituzione rivoluzionaria del 1791: «Titre premier. Dispositions fondamentales garanties par la Constitution [omissis] - Il sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuit à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement, dans une rapport combiné avec la division du royaume».

²⁸ L'opera di Jean-Antoine Nicolas Caritat marchese di CONDORCET, intitolata *Rapport et Projet de décret sur l'organisation generale de l'Instruction publique*, redatta nel 1792, risulterà essere un'altra fondamentale tappa nella formulazione delle norme e delle forme dell'apparato scolastico per la società liberale e capitalistica dei successivi due secoli.

²⁹ J.S. SCHAPIRO, *Condorcet and the Rise of Liberalism*, New York, Harcourt Brace, 1934, pp. 106, 198-201. Si veda anche CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.; le opere di BALLINGER, KOYRE e WEINTRAUB.

assolvere i propri doveri. Riguardo alla programmazione, Condorcet era favorevole all'educazione mista a livello di istruzione elementare perché, a suo dire, avrebbe stimolato il cameratismo tra i sessi e fatto scattare il desiderio di emulazione. Condorcet osteggiò aspramente l'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche, da lui pensate come luogo di incontro e di fusione di giovani di ogni credo e fede. L'istruzione morale costituiva il nucleo del curriculum da lui tratteggiato, ma si trattava di un insegnamento svincolato dal rituale e dal dogma religioso, e centrato invece su di una moralità più intellettuale, più razionalista di quella offerta, a suo giudizio, dalle scuole dell'*Ancien Régime* e dalla Chiesa. La seconda parte del rapporto conteneva un programma completo di istruzione per un sistema scolastico nazionale. I gradi previsti erano quattro: uno primario, uno secondario, gli istituti e i licei; tutti gratuiti e aperti alla co-educazione. Le scuole di primo livello, obbligatorio, avrebbero dovuto essere istituite in ogni distretto di Francia. Il curriculum di studi si articolava in un corso quadriennale in cui sarebbero state presentate le materie letterarie e nozioni di geometria, geografia e agricoltura. Quanto all'educazione morale, questa «doveva essere proposta sotto forma di storie capaci di stimolare solidarietà e comprensione verso tutti gli esseri viventi». Vi rientrava anche una educazione ai diritti e ai doveri del cittadino. Ogni villaggio con almeno 400 residenti doveva avere una scuola; si sarebbero compiuti sforzi per renderle accessibili anche ai figli dei contadini. L'istruzione di secondo grado, anche questa di durata quadriennale, sarebbe invece stata assicurata nelle maggiori città di ciascun distretto (4.000 o più residenti). Questo secondo livello prevedeva lo studio delle scienze, delle lingue, dei rudimenti delle tecniche commerciali e delle discipline sociali. Quanto agli insegnanti, per loro erano previsti corsi di formazione e il conseguimento di un certificato di abilitazione.

I primi quattro gradi, insieme, costituivano, almeno in teoria, un sistema aperto. Per sradicare l'analfabetismo tutti i bambini dovevano obbligatoriamente frequentare il primo livello, in modo tale da ricevere almeno i rudimenti del sapere. Gli altri livelli, per quanto anch'essi aperti e gratuiti, erano di fatto preclusi a tanti, perché vi erano genitori che avevano bisogno del lavoro dei figli o che non potevano permettersi di mantenere un figlio a scuola, lontano da casa. Condorcet sperava che l'assegnazione di un certo numero di borse di studio avrebbe consentito, almeno ad alcuni dei meno abbienti, di superare difficoltà di questo tipo. La gran parte dei futuri cittadini si poneva fuori dal sistema dopo i primi quattro anni. In questi casi, l'istruzione per adulti, con lezioni e corsi di lettura domenicali, avrebbe consentito la continuazione del programma di formazione morale e civile. Agli agricoltori sarebbero stati insegnati metodi scientifici di sfruttamento della terra, ai genitori il modo di allevare ed educare i figli e così via³⁰.

Il rapporto, *summa* di ideali pedagogici illuministici, fu presentato all'Assemblea Legislativa nell'aprile del 1792. Non fu mai adottato. Quindici mesi più tardi, nel luglio 1793, una nuova Commissione per l'Istruzione era al lavoro. Un piano per un sistema elementare a monopolio statale, per nulla simile a quello di Condorcet, veniva approvato in dicembre. La frequenza era gratuita e obbligatoria tanto per i ragazzi che per le ragazze, ma limitata a tre anni. Lo Stato avrebbe pagato un salario ai maestri, in percentuale però al numero di alunni frequentanti. Anche i membri di ordini religiosi potevano esercitare l'insegnamento ma, al pari degli altri maestri, solo se in possesso di una autorizzazione delle autorità laiche. Negli alunni dovevano essere instillati i dettami, lo spirito ed i principi ispiratori della *Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino*.

Comunque, nemmeno questi obiettivi più limitati furono conseguiti. Mancanza di fondi e di tempo influirono per certa parte, insieme con i problemi più pressanti che il governo si trovò a dover affrontare e che ne assorbirono le energie. Inoltre, il rifiuto di questo tipo di istruzione da parte di un'ampia fetta di popolazione ridusse ulteriormente l'efficacia dei provvedimenti. Nel decennio che precedette il nuovo secolo, mai, ad alcun livello, l'istruzione fu resa effettivamente obbligatoria.

Nel 1795, alle soglie ormai del declino, la convenzione approvò un nuovo decreto per l'istruzione pubblica. Prospettive più conservatrici si erano fatte largo. Gli alunni avrebbero dovuto, secondo questo ulteriore progetto, pagare per la propria educazione, anche se 1/4 della retta poteva essere decurtata in caso di accertata indigenza. L'autorità amministrativa centrale veniva ridimensionata.

Le iniziative promosse dall'Atto dell'ottobre 1795 registrarono un successo maggiore ai livelli post-elementari che non a quelli inferiori. Fu sviluppato un sistema di istruzione secondaria di grande rilievo. Nacquero diverse scuole di medicina, di veterinaria, di musica, arte, storia naturale e vennero sviluppati metodi per l'insegnamento ai ciechi e ai sordi.

Furono creati i presupposti, solidi e fecondi, di un sistema nazionale attraverso la scuola normale, il politecnico, la scuola per minatori, l'istituto militare; e ancora attraverso i musei, la Biblioteca Nazionale, gli

³⁰ SCHAPIRO, *Condorcet, cit.*, pp. 201, 203, 205-206, 209-210. Si osservino le analogie con *l'Utopia* di Tommaso Moro. Vedi anche A. WILSON, «Treated Like Imbecile Children» (Diderot): *The Enlightenment and the Status of Women, in Women in the Eighteenth Century*, pp. 89-104; CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.

archivi nazionali e dipartimentali.

Tali strutture, virtualmente già esistenti sotto l'*Ancien Régime*, in questa fase si rinnovarono allargandosi ad abbracciare fasce sempre più ampie di popolazione. La promozione dell'alfabetizzazione e della moralizzazione delle masse era questione diversa. E sotto questo aspetto passi in avanti non se ne registrarono nonostante la potente eredità lasciata dai filosofi e i molteplici progetti da essi elaborati³¹.

§ 3. Nel corso del secolo, ordinamenti tradizionali in campo scolastico restarono generalmente in vigore nella gran parte dell'Europa. Fino alla fine del Settecento le poche riforme illuminate che vennero attuate non poterono avere alcuna rilevante incidenza sui livelli popolari di scolarizzazione o di alfabetizzazione³². Questi ultimi, comunque, nella misura in cui si è oggi in grado di ricostruirli, crebbero nel corso del secolo in Francia, Inghilterra, Nord America e, probabilmente, anche in Scandinavia e negli stati germanici, che già vantavano valori percentuali piuttosto elevati. Le dimensioni del cambiamento non furono regolari né costanti e il progresso si dimostrò diseguale e sporadico.

Il comportamento e i sentimenti popolari sono fattori fondamentali, per quanto - è ovvio - non i soli, di cui tener conto per comprendere i vari modelli di alfabetizzazione e istruzione. Mary Jo Maynes, cui si deve una importante storia comparata dell'educazione in Germania e Francia, ci ricorda non soltanto il peso di variabili locali o comunali, ma anche l'importanza del ruolo svolto dalla famiglia: per la maggioranza delle famiglie della prima fase dell'era moderna, lo scarso entusiasmo mostrato nei riguardi dell'istruzione era in effetti il riflesso di una scelta consapevole e meditata. Le famiglie di agricoltori, dappertutto, contavano molto sul lavoro stagionale dei figli, anche di quelli più piccoli. Poche erano le scuole gratuite: mandare un figlio a scuola significava perciò gravare troppo su bilanci familiari spesso angusti. Per la gran parte delle famiglie contadine il ritorno economico assicurato dall'istruzione era minimo, anche se l'istruzione elementare stava indubbiamente acquistando di importanza con l'avvento della commercializzazione dell'economia rurale³³.

Questo ci riporta ai contrasti esistenti al fondo degli sviluppi registrabili nel settore dell'istruzione. Pensatori e legislatori sempre più si volsero a concezioni istituzionali e burocratiche di vasta portata, prospettando una istruzione pubblica aperta virtualmente a tutti. Ma proprio tra il popolo molti mostrarono di non essere affatto pronti a recepire, o meglio disposti a condividere, simili valutazioni sul posto che l'istruzione formale doveva occupare nella loro vita.

Il mondo restava fondamentalmente tradizionale per la maggior parte di quanti lo abitavano. Il disprezzo racchiuso nella denominazione *Ancien Régime* troppo semplicisticamente maschera gli elementi di continuità e di stretta connessione del presente con il passato. Questa realtà vivevano molti di coloro che risiedevano nelle aree rurali, nonostante i mutamenti sociali, economici e demografici che cominciavano a cambiare il volto del continente. Anche per la gente di città la vita non si era ancora trasformata in modo irreversibile. Le risposte del popolo alle forze del mutamento - commercializzazione dell'agricoltura, proto-industrializzazione, migrazioni, urbanizzazione e così via - sono rivelatrici di come i costumi e i comportamenti tradizionali condizionassero le reazioni umane ai nuovi sviluppi³⁴.

Quanto all'istruzione, i modelli non erano così differenziati. «L'istruzione nel vecchio, tradizionale mondo, il "mondo che abbiamo perduto", non ebbe luogo nella scuola». L'esempio, l'imitazione e l'esperienza costituivano il punto di riferimento primario; la scuola, in senso formale, si collocava in posizione decisamente subalterna. La Bibbia era il principale libro di testo³⁵.

Istruito o no (e se sì, soprattutto per scopi religiosi), il mondo del XVIII secolo comunemente non richiedeva un alto livello di alfabetizzazione: solo per poche occupazioni o stili di vita il saper leggere e scrivere era

³¹ S.T. MC CLOY, *The Humanitarian Movement in Eighteenth-Century France*, Lexington, University of Kentucky Press, 1957, pp. 233-234. Si veda anche MAYNES, *Schooling the Masses*, cit.; F. FURET e J. OZOUF, *Lire et écrire*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977; GERSHOY, *From Despotism to Revolution*, cit.; gli studi di BARNARD; LEITH, *Facets of Education*, cit.; CHISICK, *The Limits of Reform*, cit.; *The Making of Frenchmen*, a cura di D.N. BAKER e P.J. HARRIGAN, Waterloo (Ontario), Historical Reflections, 1980.

³² Si veda per esempio J. SIMON, *Was There a Charity School Movement? The Leicestershire Evidence*, in SIMON, *Education in Leicestershire*, cit.; cfr. con JONES, *The Charity School Movement*, cit.; anche l'interpretazione di LAQUEUR va confrontata con SANDERSON, CHISICK e MAYNES.

³³ M.J. MAYNES, *The Virtues of Anachronism: The Political Economy of Schooling in Europe*, in «Comparative Studies in Society and History», 21 (1979), p. 613; Id., *Schooling the Masses*, cit.; Id., *Schooling in Western Europe*, Albany, State University of New York Press, 1985.

³⁴ Si veda per esempio L. TILLY e J. SCOTT, *Women, Work, and the Family*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978; D. LEVINE, *Family formation in an Age of recent Capitalism*, New York, Academic Press, 1977.

³⁵ T. NIPPERDEY, *Mass Education and Modernization - The Case of Germany; 1780-1850*, in «Transactions», Royal Historical Society, 27 (1977), p. 157; C. FRIEDRICH, *Urban Society in an Age of War: Nordlingen, 1580-1720*, Princeton, Princeton University Press, 1979, p. 234, cap. VIII, *passim*. Si veda inoltre G. STRAUSS, *Lutheranism and Literacy: a Reassessment*, in *Society in Early Modern Europe*, a cura di K. VON GREYERZ, London, Allen and Unwin, 1984, pp. 109-123; G. STRAUSS e R. GAWTHROP, *Protestantism and Literacy in Early Modern Germany*, in «Past and Present», 104 (1984), pp. 31-56.

un'esigenza irrinunciabile. La cultura orale e la comunicazione orale supplivano, se non a tutti, almeno a molti dei bisogni della maggioranza della popolazione. La vita per coloro che erano istruiti era di poco differente da quella di quanti istruiti non erano. Il grande incremento registratosi nella diffusione dei libri e dei materiali a stampa non interessò tutti uniformemente; d'altro canto, chi non era in grado di leggere non per questo risultò tagliato fuori dai loro contenuti. Libri e materiali a stampa cominciarono a influenzare la vita della gente e a modellare la cultura popolare come mai era avvenuto prima. Nonostante ciò, la tradizione mantenne tutta la sua forza³⁶.

§ 4 Il XIX secolo vide concretizzarsi molte delle speranze illuministiche che avevano percorso il Settecento; e ciò avvenne sullo sfondo di più generali trasformazioni sociali che spinsero un mondo, quello occidentale, per la gran parte preindustriale e contadino, ad assumere forme e connotati più vicini ai panorami contemporanei. L'Ottocento fu un secolo chiave per l'istruzione: in questi cento anni la sua diffusione toccò nuovi vertici; le sue eredità e tradizioni interagirono in maniera complessa con i più recenti processi di mutamento. Un insieme di modificazioni integrate, del massimo rilievo, stava avendo luogo: le origini del nostro tempo³⁷. Forze relativamente giovani entrarono in scena e combinandosi con altre più sedimentate diedero vita a nuove configurazioni. Il rapporto tra istruzione, industrializzazione, urbanizzazione, crescita commerciale, emigrazione, modificazioni del quadro politico, centralizzazione e istituzionalizzazione, progresso tecnologico, variazioni demografiche e aspetti correlati di mutamento sociale, è stato spesso ritenuto lineare.

Al contrario, si tratta di una relazione estremamente articolata, di una realtà spesso contraddittoria che richiede un'attenzione più avvertita e un'analisi più sottile di quelle ad essa solitamente riservate. L'opinione corrente individua nel periodo una fase di riforma e di crescita nel campo dell'educazione pubblica, istituzionale. Le maggiori trasformazioni sociali sono viste come forze promotrici dello sviluppo delle strutture scolastiche, almeno nel lungo periodo, con evidenti riflessi sia sulla scolarizzazione che sulla diffusione dell'alfabetismo. Mentre le interpretazioni divergono sulla valutazione da dare a queste propensioni verso l'educazione - se cioè considerarle il frutto di una spinta proveniente dal basso oppure di un impulso intervenuto dall'alto, e sul come interpretarne le ragioni (se filantropiche o, piuttosto, coercitive), esse concordano nel considerare complessivamente positivi gli esiti di tale processo, alla luce di alcuni chiari indicatori di crescita: incremento delle percentuali di iscrizione scolastica e di frequenza, aumento dei fondi e delle strutture, formazione e assunzione di maestri, evoluzione istituzionale sistematica, centralizzazione, burocratizzazione, aumento dei livelli di alfabetizzazione³⁸.

Sebbene all'inizio fattori potenzialmente negativi, il corso dello sviluppo urbano ed economico e l'accresciuto ruolo dello Stato sono reputati elementi induttori dell'alfabetizzazione e del progresso della scolarizzazione. Rispetto alle epoche precedenti, educazione e scolarizzazione appaiono termini più vicini, ma anche realtà spesso collegate solo casualmente. La relativa novità dell'avanzata dell'alfabetizzazione nelle regioni più «moderne», o presunte tali, dell'Occidente è stata ed è solitamente sottolineata. Come è ovvio, poi, le trasformazioni tecnologiche che sottendono alla rapida crescita del volume, della distribuzione e della diversificazione stessa dei materiali a stampa, vengono subordinate, in sede di interpretazione, a ipotetici focolai di domanda proveniente da «nuovi pubblici di lettori» che avrebbero agito da stimolo, determinando una risposta pronta e diretta. Alcuni assumono questi sviluppi come un elemento positivo, liberatorio e democratico; altri vi scorgono, invece, il segno dell'avvio di divisioni sociali e di un declino culturale. Quando la semplicità di spiegazioni fin troppo lineari viene messa in crisi da prove e analisi

³⁶ GOUBERT, *The Ancien Régime*, cit., p. 263, trad. it. *L'Ancien Régime*, cit. Si veda inoltre J. DELUMEAU, *Catholicism between Luther and Voltaire*, trad. ingl., Philadelphia, Westminster Press, 1977, trad. it. *Il Cattolicesimo dal XVI al XVIII secolo*, Milano, Mursia, 1976, e il lavoro di M. VOVELLE sulla cristianizzazione; G. BOLLÈME, *La Bibliothèque Bleue, littérature populaire en France du XVIIe au XIXe siècle*, Paris, Julliard, 1971; R. MANDROU, *De la culture populaire*, Paris, Stock 1975; BOLLÈME, *Les almanaches populaires*, cit.; P. BURKE, *Popular Culture in Early Modern Europe*, New York, Harper and Row 1978, trad. it. *Cultura popolare nell'Europa moderna*, Milano, Mondadori, 1980.

³⁷ C. CIPOLLA, *Literacy and Development in the West*, Harmondsworth, Penguin, 1969, trad. it. *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971; D.C. TIPPS, *Modernization Theory and the Comparative Study of Societies*, in «Comparative Studies in Society and History», 15 (1973), pp. 199-266; R. NISBETH, *History and Social Change*, New York, Oxford, 1969, trad. it. *Storia e cambiamento sociale. Il concetto di sviluppo nella tradizione occidentale*, Milano, ISEDI, 1977; I. WEINBERG, *The Problem of Convergence*, in «Comparative Studies in Society and History», 11 (1969), pp. 1-15; gli scritti di C. TILLY, S. CHODAK, M. STANLEY; E.A. WRIGLEY, *The Process of Modernization and the Industrial Revolution*, in «Journal of Interdisciplinary History», 3 (1972), pp. 225-259; J. APPLEBY, *Modernization Theory and the Formation of Modern Social Theories in England and America*, in «Comparative Studies in Society and History», 20 (1978), pp. 259-285. Per un panorama degli sviluppi ottocenteschi nel campo dell'alfabetizzazione, vedi H.J. GRAFF, *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*, New York, Academic Press, 1979. Si veda inoltre M.J. MAYNES, *Schooling in Western Europe*, Albany, State University of New York Press, 1985.

³⁸ Si veda P. MEYERS, *The Modernization of Education in Nineteenth Century Europe*, St. Louis, Forum Press, 1977. Si tratta di un titolo citato a puro scopo esemplificativo.

concettualmente fondate, l'intera impalcatura di tali impostazioni monolitiche e monogenetiche cade miseramente.

Discordi appaiono le opinioni circa le motivazioni alla base del programma di allargamento dell'istruzione a fasce sempre più ampie del corpo sociale, e delle reazioni popolari a queste opportunità nuove, ora a portata di mano. Alcuni studiosi attribuiscono il mutamento di indirizzo agli sforzi «illuministici» di singole, generose personalità impegnate ad operare per il bene del popolo e della società, combattendo l'ostracismo di élites tradizionaliste e di leaders politici che non riconoscevano il bisogno di una istruzione popolare, e sfidando l'evidenza dell'ignoranza e dell'egoismo materialistico delle masse. Altri storici riconoscono, invece, proprio nella classe operaia la forza motrice del processo. Una classe operaia tesa a sfruttare al meglio la disseminazione delle scuole, a difesa dei propri interessi e a sostegno delle possibilità di vedere migliorare il proprio posto in seno alla struttura sociale. Una terza corrente interpretativa sottolinea, infine, il ruolo centrale avuto dallo Stato nello sviluppo del sistema scolastico, con un'azione ispirata da precisi fini politici, sociali ed economici, riassumibili nella volontà di instillare nelle masse «sani» valori e giuste attitudini, e di favorire lo sviluppo delle capacità lavorative indispensabili. Ognuno di questi approcci rinvia, al fondo, a un modello di cambiamento lineare, naturalistico, cioè progressivo o evolutivo. La circolarità viziosa di simili interpretazioni normative fa nascere l'esigenza di prospettive diverse e di nuovi approcci.

Per l'Europa ottocentesca, post-illuministica, l'istruzione si configurò come una divinità, uno strumento certo di progresso. La fede nei suoi benefici effetti - per gli Stati, le società e gli individui - fu uno degli assiomi che, su scala mondiale, si affermò in quell'epoca. I molteplici tentativi di promuovere certi ideali, e la varietà dei mezzi messi in campo per vederli realizzati, portarono alla creazione di istituzioni di massa in percentuali mai registrate prima; la scuola stessa assunse, in tale contesto, una forma e un significato nuovi, e con essa l'educazione. Fu proprio questo uno dei contributi più rimarchevoli assicurati dal XIX secolo.

I significati e i valori dell'istruzione, sia tradizionali che «moderni» furono amalgamati in un tutt'uno: nel pensiero e nella teoria così come negli sforzi per tradurli in pratica. Essi, inoltre, si estesero, facendone, come mai in passato, una realtà di fatto, e un simbolo. Con i mutamenti intervenuti nei modelli occupazionali e nella geografia degli insediamenti, e con il crescere del settore del lavoro tecnico e di manutenzione, si moltiplicò in progressione esponenziale il bisogno funzionale della capacità di leggere e scrivere. Ci sono buone ragioni, comunque che inducono a non esagerare né a deificare la portata di questo sviluppo pure cruciale. Alcuni contemporanei allora lo fecero - lo hanno fatto anche recenti studiosi e teorici della «modernizzazione». Si tratta certo di un'eredità importante; i bisogni e gli usi dell'alfabetizzazione di due secoli fa sono stati però più sottili.

Fu nel corso dell'Ottocento che la necessità per l'individuo, di un grado di istruzione almeno minimo venne ad essere un requisito pregiudiziale all'avanzamento o alla mobilità sociale. Per i datori di lavoro ribadire l'importanza di «una manodopera istruita» diventò un *refrain* abituale. Una manodopera istruita, vale a dire accuratamente formata, dava sicure garanzie di puntualità, rispetto, pulizia, disciplina, subordinazione e via discorrendo. Una forza lavoro facile da controllare, docile, ossequiosa, desiderosa e capace di eseguire gli ordini, era quanto di più occorreva alle imprese, commerciali e industriali, in un secolo di incalzanti trasformazioni economiche. Il posto dell'alfabetizzazione in simili formulazioni non sempre equivaleva a quello di una abilità o di una tecnologia. Era piuttosto il veicolo elettivo per tutelare calori e moralità, e in questa veste fu una scoperta della prima metà dell'Ottocento. Con il modificarsi delle società sotto la spinta delle massicce alterazioni strutturali che interessarono l'Occidente, si andò alla disperata ricerca di nuovi e diversi tipi di aggregazione sociale e di formazione individuale. Nel battere questa strada, mentre cioè si tentava di dare soluzione al problema sociale, furono comprese le potenzialità e la forza proprie di istituzioni formali operanti su vasta scala³⁹.

§ 5. I primi decenni del secolo videro cadere molte delle barriere che in Occidente erano state sollevate contro il progetto di istruire le masse. Questo non significa però che la scolarizzazione di massa arrivò subito dopo, come logica conseguenza. La storia di Spagna, Portogallo e Italia è significativa ed emblematica al riguardo⁴⁰. Per quanto le forme di opposizione variarono da luogo a luogo, sorprendentemente simili

³⁹ Tra i recenti lavori sul progresso istituzionale si annoverano D. ROTHMAN, *The Discovery of the Asylum*, Boston, Little Brown, 1971; M.B. KATZ, *The Origins of Public Education: A Reassessment*, in «History of Education Quarterly», 16 (1976), pp. 381-408; Id., *Origins of the Institutional State*, in «Marxist Perspectives», 1 (1978), pp. 6-23; GRAFF, *The Literacy Myth*, cit. Si veda anche P. FLORA, *Historical Processes of Social Modernization, Urbanisation, and Literacy, 1850-1965*, in *Building of States and Nations*, a cura di S.N. EISENSTADT e S. ROKKEN, Beverly Hills, Sage, 1973, vol. I, pp. 213-258; W. FISCHER, *Social Tensions at Early Stages of Industrialization*, in «Comparative Studies in Society and History», 9 (1966), pp. 64-83.

⁴⁰ Per un confronto analitico dei sistemi educativi nei paesi europei, cfr. F. VANISCOTTE, *L'Europa dell'educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Brescia, La Scuola, 1994; G. RESCALLI, *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di*

risultarono le soluzioni educative prospettate o adottate, almeno per quel che concerne i contenuti e i fini, se non proprio la scelta del momento, la portata dei provvedimenti, la legislazione specifica e le strutture. I mutamenti intervenuti nel contesto sociale, a livelli molto diversi, mutamenti che implicarono trasformazioni sul piano delle relazioni economiche e sociali si combinarono con più nuove forme di risposta sociale, allo scopo di promuovere nuovi obiettivi per l'istruzione, come anche una ridefinizione del posto e del ruolo dell'alfabetismo. Andavano scomparendo i radicali atteggiamenti delle *élites*, che avevano soffiato sul fuoco dei timori generati dall'ipotesi di istruire e alfabetizzare una classe operaia insoddisfatta della propria posizione tradizionale di sottomissione. Si fece invece strada il principio che le masse dovessero essere educate, ma in modo «adeguato»⁴¹. Il consenso emergente insisteva sull'importanza dell'istruzione come fattore determinante per favorire la stabilità sociale e l'affermazione di precise funzioni egemoniche. Questa prospettiva poneva l'accento sui risultati sociali complessivi - riduzione della criminalità e del disordine, incremento della produttività economica e, al di sopra di tutto, l'instillazione della moralità - piuttosto che sugli obiettivi più ristretti e individualistici dello sviluppo intellettuale e del miglioramento del singolo. In un'atmosfera impregnata di una retorica tutta volta a esaltare sistemi di istruzione di massa, questi fini rappresentavano le ragioni primarie a sostegno di un avviamento *controllato* all'alfabetismo. L'alfabetizzazione, in sé, isolata cioè da una rigida base morale, continuava ad essere temuta, in quanto ritenuta potenzialmente sovversiva. L'istruzione di uomini e donne «correttamente» addestrati e moralmente vincolati rappresentava il traguardo ambito dai promotori della scuola⁴².

L'enfasi posta su una diffusione e un uso vigilati del «sapere» non costituiva una novità per il XIX secolo. C'erano stati precedentemente dei tentativi molto simili operati da gruppi religiosi che, partendo dal comune riconoscimento dell'indifferibilità dell'elevazione morale delle classi inferiori, erano scesi in lizza per contendersi la conversione di quelle anime.

La religione, soprattutto il Protestantismo riformatore, costituì una forza motrice cruciale in quelle società che giunsero a toccare (o comunque vi si avvicinarono) il picco dell'alfabetizzazione universale, prima dell'Ottocento. La lettura della Bibbia veicolò questo impulso; l'indottrinamento religioso scaturiva dal messaggio morale contenuto in quel testo. Il livello di alfabetizzazione, inoltre, non doveva essere necessariamente elevato: una comprensione profonda e puntuale di tutte le parole lette era inessenziale. L'alfabetizzazione significava, in teoria, l'osservanza di un codice sociale sancito e approvato. Né l'Illuminismo, né la «secolarizzazione» mutarono questo stato di cose. Intorno alla metà del secolo diversi promotori dell'istruzione e alcuni gruppi religiosi si trovarono concordi nelle ragioni che li portavano a propugnare l'alfabetizzazione universale; il loro obiettivo era quello di dare carattere istituzionale allo sviluppo di sistemi di istruzione di massa, senza curarsi degli organi direttivi. Gli addetti ai lavori se da un lato con sempre maggiore foga proclamavano l'assoluta necessità per l'istruzione di essere *super partes*, dall'altro continuavano a insistere sull'etica cristiana e sulla formazione morale⁴³.

Il progetto di un'alfabetizzazione ancorata a una forte base morale accompagnò il trapasso da un'economia *morale* a un'economia *politica*, uno spostamento che interessò l'Europa e il Nord America, a partire dagli ultimi anni del Settecento, per tutto il secolo diciannovesimo. Fu in un certo senso una risposta alle ampie trasformazioni sociali intervenute e agli sforzi fatti per comprendere e interpretare quelle trasformazioni. Ci si attendeva che l'alfabetizzazione contribuisse in modo attivo a riordinare e reintegrare la «nuova» società dell'Ottocento. Doveva essere uno strumento centrale, un mezzo per tentare di assicurare coesione sociale, culturale, economica e politica all'espansione e al consolidamento del sistema capitalistico. Il comportamento popolare e la presunta esigenza di un'acculturazione sociale attrassero l'attenzione di molti pensatori interessati al problema, così come di alcuni di coloro che già erano impegnati nel progetto di riformare la società e di rimodellare le masse che di quella società costituivano il tessuto connettivo. Attraverso iniziative mirate a ricreare equilibrio e integrazione sociale, essi portarono avanti una concezione dell'alfabetizzazione imperniata sulla moralità, strumento di stabilizzazione sociale in grado di agevolare il progresso e lo sviluppo senza offrire il fianco ai pericoli del disordine e del caos.

L'istruzione formale, attraverso la diffusione «strutturata» dell'alfabetizzazione, era intesa ad elevare e amalgamare la popolazione al fine di assicurare pace, prosperità e coesione sociale. Sostituita efficace e necessaria della deferenza, l'istruzione avrebbe prodotto disciplina e aiutato a inculcare i valori ritenuti

riforma e modelli europei a confronto, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

⁴¹ Si veda per esempio V. NEUBERG, *Popular Education in Eighteenth Century England*, London, Woburn Press, 1971; nonché le pubblicazioni di gruppi quali la London Central Society of Education.

⁴² S. HOUSTON, *The Victorian Origins of Juvenile Delinquency*, in «History of Education Quarterly», 12 (1972), p. 259.

⁴³ Per lo sviluppo di questo concetto, vedi GRAFF, *The Literacy Myth*, cit., cap. I. e. P. THOMPSON, *The Moral Economy of the English Crowd*, in «Past and Present», 50 (1971), pp. 78-79. Riguardo all'economia morale, vedi anche L. TILLY sui tumulti per il pane, S. KAPLAN sulla Francia settecentesca; C. TILLY, *The Formation of National States in Western Europe*, cit.

indispensabili per una società commerciale, urbana e industriale⁴⁴.

I diversi modi di approccio e di preparazione alla moralità sociale e al controllo di sé, e, con essi, l'affermarsi di un nuovo ruolo per l'istruzione rappresentarono una reazione ai complessi cambiamenti sociali in corso; cambiamenti che affondavano le loro radici nel processo di transizione a una società mercantile e poi industriale e capitalistica. Le istituzioni si proposero come risposta a precise richieste ed esigenze: fronteggiare l'avvertita minaccia della criminalità, del disordine e della povertà; bilanciare gli squilibri culturali; preparare e disciplinare la forza lavoro; sostituire la cultura popolare tradizionale con nuovi valori e costumi. Queste problematiche, interagendo tra di loro, accrebbero il bisogno di interventi e ridussero i tempi di reazione delle istituzioni stesse⁴⁵.

Culturalmente, abitudini e ritmi radicati dovevano lasciare il posto a puntualità, obbedienza e ordine: qualità indispensabili alla nuova società. Socialmente, alle tradizionali aspettative legate al rango si sostituì una speranza spesso implicita nella nozione di istruzione: il trionfo cioè della capacità sul privilegio di nascita, o almeno la centralità del risultato personale. A dispetto di questo ideale, però, le specifiche abilità di lavoro, il bagaglio di nozioni, rimasero, nelle formulazioni economico-morali, tratti meno determinanti del carattere e degli abiti mentali e comportamentali. Il ruolo dell'alfabetizzazione, in questa trama, fu complesso perché, come è ovvio, il modo in cui essa doveva essere acquisita e il contesto in cui veniva svolta l'azione educativa restavano fondamentali. Sia il metodo pedagogico che la struttura istituzionale erano variabili importanti nel programma teso a inculcare i principi della moralità, e nella battaglia volta a imprimere nell'individuo il senso dell'autolimitazione e a fargli apprendere la giusta maniera di condursi. Questi indirizzi, e la parte avuta dall'alfabetizzazione al loro interno, rispondevano alla logica di potere del controllo e dell'egemonia; relazioni sociali e modelli occupazionali furono modificati in accordo con altre trasformazioni⁴⁶.

Il principale fine della scolarizzazione e di una diffusione sorvegliata e mediata dell'alfabetismo era quello di imporre una nuova egemonia culturale. Quest'ultima è il risultato, complesso e sottile, di un processo, conscio e inconscio, di sviluppo del controllo, in virtù del quale una classe giunge ad affermare il proprio dominio sulle altre facendo leva sul consenso piuttosto che sulla forza. Tale almeno è la fisionomia che essa assume quando ad agire sono le istituzioni di una società civile⁴⁷. Ed è precisamente quanto la gran parte dei promotori dell'istruzione cercarono di realizzare. Meta dei loro sforzi era la soluzione del problema di riformare e strutturare l'educazione per riuscire a coinvolgere tutti i ragazzi in un sistema di formazione vigilato. Arrivare o meno a imporre l'egemonia, lo si era compreso, dipendeva «dal livello di compattezza, autoconsapevolezza e organizzazione» raggiunto da una classe sociale. Le loro azioni, per nulla condizionate da una logica economica, né brutalmente imposte, né cospiratorie, derivavano da un riconoscimento dei bisogni della società e della specificità degli interessi sociali. Questo era il traguardo: la scuola e l'alfabetismo, favorendo la disseminazione del messaggio dell'economia morale, sarebbero stati strumenti elettivi di stabilità e coesione.

§ 6. Il XX secolo ha assistito a nuovi sforzi volti alla promozione di alti livelli di istruzione, sia in Europa che in Occidente e nelle altre regioni del mondo. A dispetto degli straordinari incrementi, ci troviamo tuttavia nel bel mezzo di una «crisi dell'alfabetismo». Non è la prima crisi del genere che viene avvertita; in periodi di trasformazione rapida, su vasta scala, e di confusione riguardante la situazione della civiltà e della moralità, sembra che l'alfabetismo abbia sofferto un «declino» quasi generazionale nel breve corso della storia documentata. Dati i massicci investimenti che l'Europa ha posto nell'istruzione, in termini economici, intellettuali ed emozionali, e date le numerose eredità dell'alfabetismo, non desta meraviglia la delusione per gli effetti del processo di scolarizzazione; si tratta di una reazione persistente, forse inevitabile, e sostanzialmente storica: una delle contraddizioni centrali nel corso della storia dell'alfabetizzazione stessa.

⁴⁴ A. PRENTICE, *The School Promoters*, tesi di dottorato alla University of Toronto, 1974, p. 200; si veda anche della medesima autrice il libro *The School Promoters*, Toronto, McClelland and Stewart, 1977.

⁴⁵ KATZ, *The Origins of Public Education*, cit., p. 391; M.J. MAYNES, *Schooling the Masses*, cit.; R. JOHNSON, *Notes on the Schooling of the English Working Class, 1750-1850*, in *Schooling and Capitalism: A Sociological Render*, a cura di R. DALE, G. ESELD e M. MCDONALD, London, Routledge and Kegan Paul, 1976, pp. 44-54.

⁴⁶ *Selections from the Prison Notebooks*, a cura di Q. HOARE e G.N. SMITH, London, NLB, 1971, p. 242, ma soprattutto A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975. Si notino le analogie con tanta parte degli scritti dei riformatori e degli insegnanti del periodo.

⁴⁷ HOARE e SMITH, *Selections*, cit., p. 12; J. CAMMETT, *Antonio Gramsci and the Origins of Italian Communism*, Stanford, Stanford University Press, 1967, p. 204, trad. it. *Antonio Gramsci e le origini del comunismo italiano*, Milano, Mursia, 1974; G. WILLIAMS, *The Concept of «Egemonia»*, in «Journal of the History of Ideas», 21 (1966), p. 587. Si veda inoltre E.J. HOBSBAWM, *Religion and Socialism*, in «Marxist Perspectives», 1 (1978), p. 22. Questa interpretazione è debitrice dell'opera di D.B. DAVIS, A.S. KRADITOR, R. WILLIAMS, W. ADAMSON, E. GENOVESE, R.W. CONNELL, R. JOHNSON, M KATZ.

«Fin dall'introduzione dei sistemi di scuola pubblica ... i leaders nazionali hanno rilasciato periodiche affermazioni su una "crisi dell'alfabetismo" e varato programmi di riforma volti a sconfiggere l'analfabetismo...»⁴⁸.

Prima di poter affrontare i prossimi pressanti incarichi, bisogna considerare numerose questioni fra loro interrelate: le tendenze dei livelli di alfabetizzazione di base nel corso del secolo XX; gli influssi e gli effetti, asseriti e presunti, dell'alfabetizzazione; la sua situazione oggi in Occidente e i caratteri precisi di questa sensazione di crisi; gli usi, i significati mutevoli e persistenti dell'alfabetismo, e il loro posto all'interno della più ampia rete dei cangianti modi di comunicazione; le eredità dell'alfabetismo e la loro interazione nell'incontro di alfabetismi «vecchi» e «nuovi». Proprio come ha un passato lungo e vitale, anche se trascurato, che ha plasmato e condizionato il presente, l'istruzione ha un futuro, sebbene sia appena possibile abbozzarne i caratteri.

L'autentica nozione di alfabetismo è essa stessa problematica⁴⁹. Le definizioni dei dizionari spesso vanno al di là delle competenze di base di lettura e di scrittura, per includere elementi quali l'apprendimento, l'educazione, l'istruzione, la formazione liberale, la letteratura e le qualità letterarie, la raffinatezza e l'eloquenza. Tali nozioni affondano le radici nella storia, nella valutazione e nella promozione che all'alfabetismo derivarono dagli ideali riformistici e illuministici, nonché nella corrispondente condanna dell'analfabetismo; esse però ignorano distinzioni essenziali e gonfiano il significato dell'alfabetizzazione. La capacità di leggere e di scrivere, quale che sia il livello raggiunto, è legata a simili attributi, nonostante la distanza che la separa da questi. Alfabeto e analfabeto tendono a essere diametralmente e dicotomicamente opposti: in riferimento non solo alla lettura e alla scrittura, ma anche a una serie di peculiarità personali, culturali e comunicative.

Ci vuole un attento esercizio della mente e della volontà per superare ostacoli linguistici ed epistemologici radicati tanto profondamente. Alfabetismo significa uno spettro di capacità e competenze che possono condurre o meno a una specifica condizione o a un orientamento personale, socio-psicologico.

Il suo significato è determinato solo dal contesto storico suo proprio; non è dato o precluso universalmente. Non occorre che l'alfabetismo indichi le dimensioni del letterario, del raffinato e del liberale, e forse nemmeno che venga messo in forte contrasto con l'analfabetismo. Cambiare la terminologia non aiuta a risolvere il problema. Un compito anche più arduo è richiesto: una revisione e una riconcettualizzazione dei modi in cui noi pensiamo l'analfabetismo e l'alfabetismo. In quest'ultimo va visto un *simbolo* e un *sintomo*, come pure un *dato di fatto*; questa è una conseguenza del suo sviluppo storico.

Non sorprende che gli anni '70 abbiano segnato una nuova fase nella storia dell'istruzione. Il tramonto di numerosi movimenti - politici, ideologici, economici, culturali - nella riflessione e nei programmi sociali, nelle istituzioni e nella pratica educativa - ha imposto uno scotto al mondo in cui viviamo e alla visione che noi ne abbiamo. Quei movimenti erano tutti in qualche modo connessi a percezioni, usi o significati dell'alfabetismo. Analogamente alle precedenti epoche di transizione, l'alfabetismo è fatto oggetto di una grande attenzione. Insieme alle continuità ci sono, com'è ovvio, i mutamenti: come le strutture sociali, i sistemi economici, le dimensioni culturali e i modi tecnologici e comunicativi del nostro tempo sono altro da quelli del passato, così differiscono i ruoli e i significati dell'istruzione. E resta tuttavia notevole che all'alfabetismo sia riservata oggi un'attenzione pari a quella che destava in altre epoche. La lezione di questo ritorno induce alla riflessione.

§ 7. Da un'analisi delle statistiche dei censimenti relativi all'Europa del primo Novecento emergono continuità con la metà del secolo XIX. Anche se tutti i paesi hanno fatto progressi, non è mutata la loro rispettiva «classe» di alfabetizzazione. I livelli in Europa centrale e settentrionale erano superiori al 95%; a Occidente superiori all'80%; in Austria e in Ungheria si collocavano al di sopra del 70% (con un progresso qui straordinario); in Italia, Spagna e Polonia al di sopra del 50%; in Portogallo e nei paesi cattolico-ortodossi

⁴⁸ Si veda S. HEATH, *The Functions and Uses of Literacy*, in «Journal of Communications», 30 (1980), p. 123; J. BORMUTH, *Value and Volume of Literacy*, in «Visible Language», 12 (1978), pp. 118-161; Id., *Literacy Policy and Reading and Writing Instruction*, in *Perspectives on Literacy: Proceedings of the 1977 Conference*, a cura di R. BEACH e P.D. PEARSON, Minneapolis, College of Education, University of Minnesota, 1978, pp. 13-47. Vedi anche i dati forniti dal centro EURYDICE, *Analisi comparativa delle riforme nell'istruzione obbligatoria dell'unione europea e dei paesi dell'EFTA/EEA (1984-1994)* I parte.

⁴⁹ Numerosi autori hanno tentato in anni recenti di elaborare nuove definizioni dell'alfabetizzazione. Si veda H.J. GRAFF, *Literacy in History: An Interdisciplinary Research Bibliography*, New York, Garland Publishing, 1981. Si veda per gli esempi S.V. DAUZAT e J.A. DAUZAT, *Literacy: In Quest of a Definition*, in «Convergence», 10 (1977), pp. 37-41; R.L. HILLERICH, *Toward an Assessable Definition of Literacy*, in «English Journal», 65 (1976), pp. 50-55; M. STANLEY, *Literacy: The Crisis of a Concept*, in «School Review», 80 (1972), pp. 373-408; J. OXENHAM, *Literacy: Writing, Reading, and Social Organization*, London, Routledge and Kegan, 1980. Una prospettiva ottocentesca ancora di grande rilievo è quella di W.B. HODGSON, *Exaggerated Estimates of Reading and Writing as Means of Education*, London, 1868. Si veda inoltre H.J. GRAFF, *The Literacy Myth*, cit.

si assestavano appena intorno al 25%⁵⁰. Grazie alla istituzione di sistemi educativi e all'inizio dello sviluppo economico «moderno», regioni precedentemente svantaggiate riuscirono a raggiungere tassi di alfabetizzazione elevati. Senza però che fossero state con questo cancellate le differenze nello standard di vita, di ricchezza, di produttività e di benessere nazionale, né le disuguaglianze interne per regione, età, sesso, classe o etnia.

Intorno al 1950 i paesi dell'Europa meridionale e orientale vantavano livelli di alfabetizzazione dell'80%, eccezione fatta per il Portogallo, per le isole del Mediterraneo e per l'Albania, dove l'indice si collocava solo intorno al 50%⁵¹. L'alfabetizzazione ha continuato la sua straordinaria crescita di lungo periodo, e nel processo si sono assottigliati gli scarti nazionali nei livelli di base. In nessun luogo però la costante ascesa dei tassi di alfabetizzazione è sfociata in trasformazioni radicali per le nazioni, le società o gli individui. I poveri, le nazioni povere sono per lo più rimaste tali, e si sono conservate altre differenze - geografiche, sociali, legate all'età e al sesso⁵².

È il concetto stesso di educazione che va rivisto. Questa è la lezione che bisogna trarre dalle contraddizioni e dalle «crisi» del presente. L'applicazione dei programmi di alfabetizzazione e la motivazione dei discenti hanno incontrato degli ostacoli; trovano posto fra questi le disuguaglianze economiche, politiche e sociali; l'errata destinazione di un'istruzione rivolta soprattutto alle élites; modelli inappropriati per la popolazione nel suo complesso; situazioni sociali ed economiche che non richiedono alfabetizzazione; infine, l'alienazione culturale. Anche dove i programmi ci sono, essi trovano intralci in fattori quali l'insufficienza delle risorse, l'incongruenza del contenuto, la povertà delle comunicazioni e dei trasporti, la dispersione della popolazione, i problemi linguistici, l'insufficienza dei materiali e degli insegnanti, la "assenza delle condizioni ambientali di alfabetizzazione", cioè di strutture sociali e di opportunità adeguate agli usi di alfabetismo⁵³.

Elemento di ulteriore importanza è la concettualizzazione dell'alfabetismo. Tuttora dominano le presunzioni circa le conseguenze e le trasformazioni che ci si attende derivino dal raggiungimento dell'alfabetismo. Secondo Johan Galtung, l'alfabetismo è diffuso e utilizzato per creare l'illusione di uguaglianza: «L'alfabetizzazione non è funzionale, ma solo un artificio statistico per vaste fasce di popolazione - nelle nazioni sottosviluppate come in quelle "sovrasviluppate" ... »⁵⁴.

§ 8. Il significato dell'alfabetismo era determinato nelle comunità del XIX secolo, dal contesto e dalla pratica. Gli usi comuni dell'alfabetismo - quelli strumentali, di interazione sociale, relativi all'informazione, l'uso a sostegno delle facoltà mnemoniche, in sostituzione dei messaggi orali, come mezzo infine di testimonianza permanente e di conferma - erano differenti dagli usi che vengono incoraggiati nelle discussioni a favore della scuola. Il lavoro non gravitava intorno all'alfabetismo. Le relazioni orali e sociali condizionavano le utilizzazioni della lettura e della scrittura. L'alfabetismo certo aveva un suo peso, ma il suo ruolo era diverso da quello che ha altrove e diverso dalle aspettative teoriche. «La misura in cui individui fisiologicamente normali imparano a leggere e a scrivere dipende in vasta misura dal posto che l'alfabetismo occupa nella famiglia, nella comunità, nell'ambiente di lavoro». Proprio come l'istruzione formale non è necessariamente l'unica via da seguire, così le competenze colte e scolastiche non sono il solo parametro per comprendere il ruolo dell'alfabetismo o i suoi rapporti con gli altri *media*⁵⁵.

Non è più possibile concepire l'istruzione in termini lineari e progressisti, né considerare più a lungo

⁵⁰ E. JOHANSSON, *The History of Literacy in Sweden*, Umea, School of Education, Umea University, 1971, p. 71. Si veda inoltre C. CIPOLLA, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale* cit.; le numerose pubblicazioni della UNESCO; R. BINION, *Observations sur la disparition de l'analphabétisme*, in «Population», 8 (1953), pp. 121-128. Le questioni di definizione, di calcolo e di comparazione sono spesso rigide e limitative; si veda bibliografia già citata e quella citata in GRAFF, *The Literacy Myth*, cit., e in Id., *Literacy in History*, cit.

⁵¹ JOHANSSON, *The History of Literacy*, cit., p. 73.

⁵² Cfr. le Fonti OCSE, *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Armando, Roma 1998.

⁵³ UNESCO Secretariat, *Literacy in the World since the 1965 Teheran Conference*, in L. BATAILLE., *A turning point for literacy. adult education for development: the spirit and declaration of Persepolis: proceedings of the International Symposium for Literacy*, Persepolis, Iran, 3 to 8 September 1975, pp. 5, 7, 13-14; H.J. GRAFF, *Literacy, Education, and Fertility - Past and Present A Critical Review*, in «Population and Development Review», 5 (1979); J. CALDWELL, *Mass Education as Determinant of the Timing of the Fertility Transition*, in «Population and Development Review», 6 (1980), pp. 225-255. Si veda inoltre H.J. GRAFF, *Literacy Past and Present: Critical Approaches in the Literacy-Society Relationship*, in «Interchange», 9 (1978), pp. 1-21. Nell'ambito dell'approccio politico alla modernizzazione, gli scritti di maggior rilievo sono quelli di PYE, HUNTINGTON, INKELES e LEMER.

⁵⁴ J. GALTUNG, *Literacy, Education, and Schooling - For What*, in BATAILLE, *A Turning Point*, cit., pp. 98-99. Questo importante saggio è ora ristampato in *Literacy and Social Development in the West: A Reader*, a cura di H.J. GRAFF, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, trad. it. *Alfabetizzazione e sviluppo sociale in Occidente*, Bologna, Il Mulino, 1986.

⁵⁵ HEATH, *The Functions and Uses of Literacy*, cit., pp. 126-127, 129-131. Della stessa autrice, si vedano gli altri saggi e *Protean Shapes in Literacy Events*, cit., che fornisce una messe di dettagli.

«tradizionale» o primitiva l'oralità. In verità, se presi isolatamente, non si riesce a comprendere né l'uno né l'altra. C'è una stampa che noi «ascoltiamo», la «voce» che udiamo quando leggiamo, e la «lettura» che facciamo di cose non scritte. Con il progresso tecnologico e con l'intervento del linguaggio politico nella nostra vita, l'alfabetismo ha perduto parte dei suoi significati tradizionali. Il tipo di formazione alfabetizzata legato al successo scolastico non è necessario per integrare le competenze e le applicazioni di base; la televisione e la radio valgono a fornire gran parte dell'informazione di cui abbiamo bisogno⁵⁶. Come osserva la Heath, le comunità moderne per lo più «non sono pre-letterate, cioè prive di accesso alla stampa o alla scrittura di qualche tipo, ma nemmeno completamente alfabetizzate».

La scrittura, indipendentemente dal ruolo centrale che riveste nell'esistenza umana, rimane un atto artificiale, specie se paragonata al discorso orale. Da un punto di vista fisiologico, tutte le persone normali sono in grado di parlare; ma non tutte scrivono⁵⁷.

La cultura occidentale è almeno tanto orale quanto alfabetizzata. L'oralità conserva alcune funzioni comuni per gli individui e per i gruppi, ma agisce anche in modi nuovi e differenti. Walter Ong distingue tra quella «primaria», «non alterata dalla scrittura o dalla stampa», e un'oralità «secondaria», il linguaggio delle società moderne: «l'oralità indotta dalla radio e dalla televisione», che dipende totalmente da questi *media*⁵⁸.

La mancata comprensione dei rapporti che legano l'alfabetismo all'oralità (nonché alla visualità) è alla base delle controversie relative all'influenza dei mezzi elettronici, della «cultura giovanile», delle subculture etniche, dell'istruzione bilingue, delle capacità orali, delle lingue «standard» e così via. Non è nuova l'incapacità esibita dagli «specialisti» e in qualche misura dalle culture dell'alfabeto nell'accordare credibilità alle culture orali; essa è alla base di tutti questi problemi, ostacola lo sviluppo della sensibilità necessaria a comprendere *motifs* culturali e modi di comunicazione diversi, conduce infine a sprezzanti stereotipi. Ecco un aspetto ulteriore del «grande discrimine». Finché non si provvederà a correggere gli orientamenti della cultura alfabetizzata, sfuggirà il senso delle interrelazioni comunicative. Se un «nuovo alfabetismo» è destinato a nascere, esso *non* sorgerà dall'eclissi della stampa, della lettura o della scrittura di fronte alla sfida tecnologica dell'elettronica, ma dalla trasformazione dei rapporti tra le tecniche di comunicazione⁵⁹.

⁵⁶ HEATH, *Protean Shapes in Literacy Events*, cit., pp. 35-36. Sulla questione del lavoro, delle competenze e dell'alfabetizzazione, si vedano come esempi fondamentali H. BRAVERMAN, *Labor and Monopoly Capital*, cit., trad. it. *Lavoro e capitale monopolistico*, cit.; J. BRIGHT, *Does Automation*, cit.; Id., *The Relationship of Increasing Automation and Skill Requirements*, in *The Employment Impact of Technological Change*, appendice, vol. II, Report della U.S. National Commission on Technology, Automation, and Economic Progress, Washington (D.C.), GPO, 1966, pp. 203-221; sui nuovi studi sociologici, d'interesse storiografico o contemporaneo, sul posto di lavoro e sui processi lavorativi, vedi in particolare gli studi di M. BURAWOY, D. NOBLE e R. EDWARDS; R. BERG, *Education and Jobs*, cit.; FISHER, *Functional Literacy*, cit.; *Reading and Career Education*, a cura di D.M. NIELSEN e H.F. HJELM, Newark (Del.), International Reading Association, 1975 (Perspectives in Reading n. 19); O. HALL e R. CARLTON, *Basic Skills of School and Work: The Study of Albertain*, Ontario Economic Council, Occasional Paper, Toronto, 1977; l'opera di T.G. STICHT. Sulle questioni più generali, e sulla confusione di cui sono in genere fatte oggetto, si vedano gli studi di W.J. ONG citati più avanti; OXENHAM, *Literacy*, cit.; D. RIESMAN, *The oral and the Written Traditions*, in «Explorations», 6 (1956), pp. 22-28; Id., *The oral Tradition, the Written Word, and the Screen Image*, Yellow Springs (Ohio), Antioch University Press, 1956; M. MC LUHAN, *The Gutenberg Galaxy*, Toronto, University of Toronto Press, 1962, trad. it. *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*, Roma, Armando, 1984; Id., *Understanding Media*, New York, McGraw-Hill, 1964, trad. it. *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1979; GORDON, *The New Literacy*, cit.; N. KATZMAN, *The Impact of Communication Technology: Promises and Prospects*, in «Journal of Communication», 24 (1974), pp. 47-59; J.W. CAREY, *A Cultural Approach to Communication*, in «Communication», 2 (1975), pp. 1-22; G. S. JOWETT, *Toward a History of Communication*, in «Journalism History», 2 (1975), pp. 34-37; Id., *Communications in History: An Initial Theoretical Approach*, in «Canadian Journal of Information Science», 1 (1976), pp. 5-13; E.D. HIRSCH, JR., *The Philosophy of Composition*, Chicago, University of Chicago Press, 1977; S. EWEN, *The Bribe of Frankenstein*, in «Journal of Communication», 29 (1979), pp. 12-19; J.R. HOLZ e C.R. WRIGHT, *Sociology of Mass Communications*, in «Annual Review of Sociology», 5 (1979), pp. 193-217; J. TEBBE, *Print and American Culture*, in «American Quarterly», 32 (1980), pp. 259-279; M.R. REAL, *Media Theory: Contributions to an Understanding of American Mass Communications*, in «American Quarterly», 32 (1980), pp. 238-258; *Explorations in Communication*, a cura di E. CARPENTER e M. MACLUHLAN, Boston, Beacon Press, 1960; J.D. STEVENS e H. DIEKEN GARCIA, *Communication History*, Beverly Hills (Calif.), Sage Publications, 1980; C. CHERRY, *On Human Communication*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1966; G.M. MILLER, *The Psychology of Communication*, New York, Basic Books, 1975, trad. it. *Psicologia della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1971; R. HOGGART, *On Culture and Communication*, New York, Oxford University Press, 1972; R. WILLIAMS, *Communications*, Harmondsworth, Penguin, 1976; Id., *Culture*, London, Fontana, 1981; *Mass Communication and Society*, a cura di J. CURRAN et al., London, Edward Arnold, 1977.

⁵⁷ Il migliore esempio è rappresentato forse dai persistenti, se non eterni, dibattiti sulla pedagogia della lettura.

⁵⁸ W.J. ONG, *Literacy and Orality in Our Times*, in «Journal of Communication», 30 (1980), pp. 200-201; Id., *The Literate Orality of Popular Culture Today*, in W.J. ONG, *Rhetoric, Romance, and Technology*, Ithaca, Cornell University Press, 1971, pp. 284, 296-297. Si veda anche ONG, *Rhetoric*, cit., *passim*; Id., *Interfaces of the Word*, Ithaca, Cornell University Press, 1977; Id., *The Presence of the Word*, New York, Simon and Schuster, 1970; Id., *Literacy and Orality in Our Times*, in «Profession», Modern Language Association, 1979, pp. 2-13; E. MC PHERSON, *The Significance of the Written Word*, in «Profession», Modern Language Association, 1977, pp. 22-25; HIRSCH, *The Philosophy of Composition*, cit.; R. FINNEGAN, *Literacy*, in Id., *Oral Poetry*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

⁵⁹ W. J. ONG, *Literacy and Orality in Our Times*, in «Profession», cit., pp. 4, 6. Si veda inoltre la bibliografia già ricordata. Sulla stampa non alfabetica, si veda per esempio l'importante studio di W. IVINS, jr., *Print and Visual Communication*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1953; inoltre, A. HYATT MAYOR, *Prints and People*, Princeton, Princeton University Press, 1980. Sui rapporti con l'inventiva, rispetto alla quale alcune testimonianze suggeriscono che l'alfabetismo sia di frequente meno importante, si veda w. IVINS, *Print and Visual Communication*,

Gli studi recenti sugli usi dell'alfabetismo mettono in luce un panorama contraddittorio. Essi illustrano sia la necessità di un grado utile di alfabetizzazione per la maggioranza delle persone che vivono e lavorano nelle società avanzate e tecnologiche, sia la condizione di quanti sono in possesso di competenze meno che utili o ne sono del tutto privi. Sentimenti di incapacità, di umiliazione, di isolamento e di dipendenza vengono in genere ricondotti alla mancanza di alfabetizzazione. Tuttavia, problemi psicologici simili si riscontrano anche tra coloro che posseggono sufficiente competenza⁶⁰. L'alfabetismo ha un ruolo vitale nelle società occidentali contemporanee, ma non si traduce direttamente in competenza e autonomia individuale.

Alcune ricerche contemporanee sollevano questioni riguardo agli usi di alfabetismo e ai tipi di competenza posseduti. Ma non ci si rende per lo più conto delle contraddizioni. Bormuth, per esempio, nel tentativo di dimostrare il valore economico dell'alfabetismo, si è servito di una statistica che indicava che l'87% delle persone con occupazioni retribuite aveva bisogno della lettura come parte del proprio lavoro. Questa, se si può prestar fede alle statistiche, è importante per lavorare, e dovrebbe dunque essere considerata un fattore produttivo.

Le medie però possono alterare la realtà. Le necessità e le mansioni di lettura, il tempo trascorso in tale attività durante il lavoro, sono elementi variabili secondo il livello della gerarchia occupazionale e sociale. I contributi derivanti da questo tipo di lettura differiscono per valore economico, posizione e riconoscimento sociale. Tra i lavoratori che ritenevano molto importanti le mansioni di lettura, risultavano anche coloro che altro non avevano da leggere se non le etichette o le scritte sui pacchi. Tali rilevanti differenze di status e di livello occupazionale vanno calate nel contesto della trasformazione strutturale della forza lavoro occupata e dei requisiti per il lavoro, due sviluppi costantemente mal compresi. La quantità di denaro investita in attività alfabetizzate connesse al lavoro è in aumento, ma tale interpretazione, se presa a se stante, è incompleta e fuorviante. «La forza lavoro impiegatizia è (infatti) cresciuta più rapidamente di quella complessiva e ... sono i "colletti bianchi" a svolgere quelle attività piuttosto che gli operai»⁶¹.

Per molti lavoratori l'uso della lettura e della scrittura è di routine, di basso livello, insomma non impegnativo. Tutto ciò che si richiede si limita di solito a una capacità basilare e pratica di lettura, e le competenze necessarie probabilmente non sono quelle verificate dalle prove di alfabetizzazione «funzionale». Le relazioni importanti sono quelle che si stabiliscono tra istruzione, classe sociale, reddito e livello occupazionale. Individui della classe inferiore, con competenze minime e occupazione di basso livello non solo sono fatti oggetto di una minore richiesta di alfabetismo specializzato per il lavoro che svolgono, ma tendono anche ad avere un inferiore grado di capacità utili.

Altrettanto significativa è la frequente tendenza «al ribasso» delle competenze richieste nelle attività lavorative di alto livello. I requisiti in termini d'istruzione sono divenuti più elevati indipendentemente dai mutamenti occorsi nei requisiti per il lavoro. La scolarizzazione non coinvolge solo le capacità o le competenze cognitive connesse al lavoro. La maggior parte delle tendenze nella modernizzazione e riorganizzazione del lavoro, compreso l'impiego della meccanizzazione e delle tecnologie avanzate, è valsa a «de-qualificare», a rendere inferiore, più razionale e di routine il livello di apprendimento o di formazione necessario per il lavoro. Sono deplorabilmente in errore quegli studi sulle trasformazioni della distribuzione occupazionale che ipostatizzano differenze nei requisiti necessari per il lavoro tecnologico o per l'attività impiegatizia stessa.

Studi che d'altro canto assolvono importanti funzioni, relative alle ideologie educative, alle stesse scuole, al controllo della forza lavoro⁶².

L'alfabetismo e le competenze trasmesse dalla scuola hanno legami con il lavoro diversi da quelli

cit.; A.F.C. WALLACE, *Rockdale*, New York, Knops, 1978. Ovviamente, queste questioni sono molto complesse, ma anche altrettanto importanti. Non posso far altro che accennarvi, data la loro complessità, la prevalenza di riflessioni dicotomizzanti, che tendono a tenerle isolate da problemi riguardanti gli altri *media*, e vista l'evidente povertà delle nostre conoscenze in merito. Si vedano per esempio gli studi di MC LUHAN, RIESMAN E GORDON, già ricordati, così come gli studi di televisione che appaiono per esempio in «Journal of Communications»; J. CULKIN, *The New Literacy: From the Alphabet to Television*, in «Media and Methods», 14 (1977), pp. 58-61, 64-67, 78-81.

⁶⁰ A questo riguardo, si veda l'opera di KOZOL, HUNTER E HARMAN, e la letteratura critica sull'istruzione di base degli adulti. Validi esempi di quest'ultima sono gli articoli di BERLAND E D. MC GEE in «Working Teacher», Vancouver, o lo studio inedito di D. WALLACE, della Simon Fraser University.

⁶¹ BORMUTH, *Value and Volume of Literacy*, cit., pp. 122, 129-133, e i ben noti studi di STICHT, SHARON, NIELSEN E NJELM. Si veda tuttavia FISHER, *Functional Literacy*, cit., per le critiche a gran parte di quei lavori. S. SCRIBNER ha studiato poi alcune di queste questioni.

⁶² BRAVERMAN, *Labor and Monopoly Capital*, cit., pp. 336, 435-436, 439-441, trad. it. *Lavoro e capitale monopolistico*, cit. Si vedano inoltre i lavori di BRIGHT e BERG già ricordati; H. GINTIS, *Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity*, in «American Economic Review», 61 (1971), pp. 266-279; S. BOWLES e H. GINTIS, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976, trad. it. *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Bologna, Zanichelli, 1979; GRAFF, *The Literacy Myth*, cit., capp. I, V; R. DREEBEN, *On What Is Learned in School*, Reading (Mass.), Addison-Wesley, 1969;

normalmente presunti. Nonostante la sociologia e la mitologia che si sono fatte sulla continua ascesa dei requisiti per il lavoro, che comprenderebbero livelli sempre più alti e «nuovi» tipi di alfabetismo, le tendenze globali si sono mostrate differenti. L'automazione e gli altri effetti della tecnologia e della riorganizzazione non hanno prodotto in generale un miglioramento dei requisiti per il lavoro. In realtà è possibile che abbiano addirittura ridotto le esigenze di qualificazione⁶³. Mentre gran parte delle attività richiede un certo livello di competenze di alfabetismo, le mansioni effettivamente svolte non valgono ad accrescere esigenze analoghe nelle persone.

Alfabetismo e stampa non stanno certo morendo. Ma ciò non impedisce che i modi di comunicazione siano in un momento di trasformazione. Qualunque approccio all'alfabetismo deve essere flessibile e dinamico, e attento al potente ruolo delle continuità e delle contraddizioni. Flessibilità nella concettualizzazione come nell'applicazione concreta, che, dai limiti dell'alfabetizzazione per *molti*, può forse condurci alle potenzialità di una nuova alfabetizzazione per *tutti*. Il primo passo da fare sta nel riconoscere la grande varietà di strumenti, di competenze, di traguardi. Siamo circondati dalle parole, dai suoni, dai segni visivi; comunicazione e *media* vanno a rinforzarli, essi sono anche più invasivi della stampa (si pensi alla diffusione di Internet nei diversi settori delle attività umane: dalla ricerca alle transazioni economiche, dal dialogo via *chat* alle teleconferenze, ecc. o alla diffusione della lingua inglese negli scambi culturali e commerciali tra i popoli). Riconoscere ciò non significa sminuire l'importanza e i poteri, talvolta enfatizzati, dell'alfabetismo delle lettere⁶⁴.

Ciò che occorre è una visione più ampia della lettura e della scrittura, che vada a integrare e sottolineare le tante capacità umane nel contesto di un mondo in trasformazione che esige il loro sviluppo e il loro uso. Le vie per l'apprendimento individuale dei giovani devono farsi meno rigide; maggiore attenzione va posta alle differenze degli stadi e delle strutture dell'apprendimento; maggiore sensibilità mostrata verso le influenze culturali e di classe. Occorre guadagnare una comprensione dell'istruzione nuova, empirica e concettuale, al di là del contesto delle disuguaglianze persistenti e dell'egemonia del «mito dell'alfabetismo»⁶⁵.

Il nuovo approccio dunque deve collegare il passato al presente; soltanto *dopo* sono pensabili nuove strade per il futuro.

E' necessario che il passaggio dai «vecchi» ai «nuovi» sistemi educativi si combini, a formare una nuova sintesi, con una solida base intellettuale relativa alle competenze tradizionali. E bisogna tenere presenti le questioni di classe, di opportunità, di uguaglianza e di aumento delle richieste di competenze nuove.

Cosa accadrebbe se il mondo intero divenisse istruito? Risposta: nulla di speciale, giacché è strutturato nel suo complesso in modo da assorbire un simile impatto. Ma se l'intero mondo consistesse di individui istruiti, autonomi, critici, costruttivi, capaci di tradurre le idee in azioni, individualmente e collettivamente, allora il mondo cambierebbe⁶⁶.

L'istruzione è soltanto uno dei fattori connessi al cambiamento e all'azione. Tale è il ruolo che potrebbe svolgere, se fatto oggetto di una concettualizzazione e di una formulazione nuove. Di un vero nuovo ruolo dell'istruzione si sente e si sentirà ancora il bisogno nei tempi futuri: solo con una vera opera di riforma del sistema educativo (e della sua valutazione) si potrà affermare che l'istruzione occupa un posto privilegiato tra le esigenze e i diritti fondamentali dell'umanità.

FABRIZIO DAL PASSO

⁶³ BRIGHT, *Does Automation*, cit., p. 86. Si veda inoltre FISHER, *Functional Literacy*, cit. Si vedano infine le testimonianze in HALL e CARLTON, *Basic Skills of School and Work*, cit.

⁶⁴ OLSON, *Toward a Literate Society*, cit., p. 147. Si veda inoltre GRAFF, *The Literacy Myth*, cit., cap. VII e le citazioni che vi vengono fornite; GORDON, *The New Literacy*, cit.; le opere di MC LUHAN e gli articoli di FARREL e della L. BRILHARD.

⁶⁵ GALTUNG, *Literacy, Education, and Schooling*, cit., p. 100. Si veda inoltre GRAHAM, *Whiter Equality*, cit.; Id., *Literacy: A Goal*, cit.; VENEZKY, *Fantasy and Realism*, cit.; STANLEY, *Literacy: The Crisis of a Concept*, cit.

⁶⁶ GALTUNG, *Literacy, Education, and Schooling*, cit., pp. 93, 97, 99, 105.