

# La peculiarità della scuola valdostana tra Otto e Novecento

## L'istruzione come bene di comunità

(Spunti di riflessione dalla storia delle scuole di villaggio in Valle d'Aosta)

DI ROBERTO LOUVIN

### 1. Il diffondersi dell'istruzione popolare nella civiltà delle Alpi

Con legittimo e comprensibile orgoglio i valdostani ricordano nei loro libri di storia lo sviluppo eroico del proprio sistema educativo.

Il precoce sradicamento dell'analfabetismo in un mondo rurale dotato di scarsi mezzi di sussistenza appare oggettivamente sorprendente. Questo successo dipende in misura considerevole dallo sforzo di diffusione dell'istruzione operato dal clero locale nel periodo che va dalla fine del XVII all'inizio del XX secolo, ma si intreccia strettamente alla tenace volontà di crescita culturale delle comunità locali, capaci di organizzare l'azione educativa secondo schemi solidaristici anche là dove l'intervento ecclesiastico non poteva dispiegare i propri effetti.

Il diffondersi dell'istruzione primaria ha così costituito uno dei caratteri più significativi della civiltà delle Alpi e le scuole di villaggio che hanno preso corpo a partire dalla fine del Seicento sono stati uno dei fattori chiave della precoce lotta all'analfabetismo<sup>1</sup>. Un'opera imponente, che ha portato alla nascita più di oltre trecento *'écoles de hameau'* fin nelle più sperdute frazioni, a cui si aggiungevano le scuole centrali dei capoluoghi dei vari comuni della Valle.

Il più sincero e appassionato plauso a questo sistema educativo popolare è formulato proprio da un sacerdote, l'Abbé Joseph-Marie Trèves, in un pamphlet che denuncia con inconsueta violenza la minacciata soppressione delle scuole di villaggio valdostane, ricordando che proprio gli umili padri di famiglia delle Alpi valdostane *"considéraient l'ignorance comme la pire des calamités publiques. Ils professaient pour cette plaie de la société une horreur invincible. Aussi ont-ils élevé parmi nous – à la sueur de leur front, ne l'oublions jamais ! – un édifice scolaire valdôtain d'une intelligence, d'une richesse et d'une praticité qui peut être proposée comme modèle à l'Italie entière et qui constitue une des gloires et une des richesses les plus fécondes de notre pays"*<sup>2</sup>.

La novità fondamentale apportata dall'istituzione delle scuole di villaggio in Val d'Aosta è stato il diffondersi capillare dell'insegnamento pubblico, accessibile e garantito per tutti, ossia anche a beneficio della componente femminile, promosso e gestito nella dimensione di comunità senza interferenze esterne fino all'avvio della politica di statalizzazione della scuola italiana avviata e perseguita dopo l'unità della penisola. Una sorta di anticipazione, nei fatti, dell'ideale di istruzione pubblica gratuita che le rivoluzioni democratiche sanciranno nelle loro carte costituzionali<sup>3</sup> e realizzeranno progressivamente nel processo di costruzione degli stati moderni. A differenza di quanto avrebbe però proclamato il costituzionalismo moderno, non si trattava di un principio enunciato formalmente né di un servizio assicurato dai poteri costituiti, ma di una concreta e silenziosa attuazione.

---

<sup>1</sup> P. SIBILLA, *La mirabile storia di una scuola di villaggio*, in L. BASSI GUINDANI, M. CLEMENTE BECK-PECCOZ, *Méttélteil 1821-1947 – Gressoney, storia di una scuola di montagna*, Saint-Christophe 2005, p. 7.

<sup>2</sup> J.-M. TREVES, *Une injustice qui crie vengeance !*, in *Recueil de textes valdôtains*, vol. III, Aosta 1967, p. 15. La stessa raccolta di testi contiene anche una preziosa ricerca storica condotta dallo stesso Trèves dal titolo *Tableau de la fondation de la première école moderne de chaque paroisse de notre Vallée*, pp. 161-204.

<sup>3</sup> Come prescrivono le costituzioni della Francia rivoluzionaria, a partire da quella del 1791 che prevede *"Un'istruzione pubblica comune a tutti i cittadini, gratuita rispetto alle parti di insegnamento indispensabili per tutti gli uomini"*. Sul processo di costituzionalizzazione del diritto all'istruzione: R. MORZENTI PELLEGRINI, *Istruzione e formazione nella nuova amministrazione decentrata della Repubblica. Analisi ricostruttiva e prospettive*, Giuffré, Milano 2004.

Il percorso storico di questa istituzione naturale delle *'écoles de hameau'* è stato spesso ripercorso ed approfondito dalla storiografia locale, che ci ricorda come abbia 'fatto scuola' il precedente della creazione a Fontainemore, nella Valle del Lys, di una scuola di villaggio in base al lascito testamentario di Pierre Aguetz del 1678, destinato a far fronte alla spesa per il mantenimento di un maestro<sup>4</sup>.

Successivamente, molti sono i casi in cui la volontà di dar vita a tali scuole si manifesta per atti consensuali tra gli abitanti del luogo, spesso accompagnati da regolamenti essenziali che ne disciplinano il funzionamento. Animate da docenti di estrazione religiosa o da maestri stagionali e itineranti la cui opera conferisce indubbiamente prestigio sociale, talvolta ricordato anche per aspetti esteriori singolari come le celebri tre piume nel cappello<sup>5</sup>, queste scuole sono espressione diretta di progetto e volontà comunitaria al punto da potersi correttamente parlare, con terminologia oggi ricorrente, di un vero e proprio 'bene comune' in relazione all'autoproduzione giuridica che le contraddistingue e alla responsabilità diretta che assume la comunità di villaggio nella sua gestione<sup>6</sup>. Da non sottovalutare, nel processo di radicamento di questa impostazione, è anche il ruolo svolto da un'altra importante forma organizzata di vita comunitaria, le *Confréries*, confraternite dedite all'assistenza e alla beneficenza pubblica.

Risultato eccezionale di questo sforzo di promozione dell'istruzione primaria è la creazione di una straordinaria rete di scuole fin nei più sperduti villaggi, con una densità che raggiunge già a metà dell'Ottocento l'incredibile percentuale di un'istituzione scolastica ogni 184 abitanti, risultato che legittimamente inorgoglia l'autore del censimento operato all'epoca<sup>7</sup>.

Vogliamo però evitare il rischio di mitizzazione di questo rapporto fondamentale fra la comunità e il soggetto chiamato all'opera educativa. Non mancano, infatti, anche in quel tempo, abusi flagranti nelle relazioni fra il maestro e chi lo ha incaricato e come testimoniano i rapporti talvolta tutt'altro che idilliaci fra le autorità locali e il mondo ecclesiastico.

Ciò nulla toglie, peraltro, in termini di pregnanza alle fondamentali implicazioni di responsabilità reciproca e di mutua collaborazione che questo particolare regime sottintende: lo strumento dell'istruzione e la funzione dell'educatore risultano essere strettamente e consapevolmente asserviti alle finalità di crescita spirituale del villaggio, nella logica che molti anni più tardi la profonda intuizione di Ivan Illich avrebbe definito in termini di 'società conviviale'<sup>8</sup>.

Questa poderosa rete educativa avrebbe certamente potuto mantenere ancora a lungo i propri caratteri e dispiegare utilmente la propria azione, se non si fosse trovata al centro di una pluralità di conflitti che, proprio sul terreno dell'istruzione, avrebbero segnato il periodo a cavallo fra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento.

---

<sup>4</sup> A. CELI, *L'attività delle comunità nel XVIII secolo*, in E-E. GERBONE, J.C. PERRIN (dir.), *Le rôle des communautés dans l'Histoire du Pays d'Aoste*, Quart, 2006, p. 143. Per un'ampia bibliografia sul tema della scuola valdostana, rinviamo all'eccellente volume di M. CUAZ, *Alle frontiere dello Stato: la scuola elementare in Valle d'Aosta dalla Restaurazione al Fascismo*, Milano, Franco Angeli, 1988, p. 9, n. 5.

<sup>5</sup> Le *'trois plumes au chapeau'* avrebbero significato le competenze possedute dal titolare dell'incarico, la prima per la lettura, la seconda per il calcolo aritmetico e la terza per il latino. Così V. HUGO, *I Miserabili*, cap. III, cit. in L'Alpe, n. 1, 2000, pag. 47; v. anche A. CHENAL, *Sur la fondation de nos écoles de hameau – Trois plumes au chapeau*, in Lo Flambo – Le Flambeau, n. 2, Quart 1996, p. 99.

<sup>6</sup> Opinione argomentata da C. FAVAL nella sua tesi di laurea *Beni comuni e produzione locale del diritto privato: il caso della Valle d'Aosta*, Università di Torino, Facoltà di Giurisprudenza, A.A. 2010/2011.

<sup>7</sup> J.-O. MELLE, *Statistique des écoles primaires dans la Vallée d'Aoste*, in "Feuille d'Annonces d'Aoste", 30 settembre 1853. L'autore, come ricorda M. Cuaz, nota con soddisfazione che tale risultato costituisce "un véritable monument à la gloire de notre Vallée": M. CUAZ, *Alle frontiere dello Stato ...*, cit., p. 33.

<sup>8</sup> Ossia – secondo un autore che ha approfondito in modo critico i meccanismi di base dell'istruzione interrogandosi sulle sue dinamiche nascoste nell'interessante volume *Une société sans école* (Parigi, Seuil, 1971) – in una "società in cui lo strumento moderno è al servizio della persona integrata nella collettività, e non al servizio di un corpo di specialisti. Conviviale è la società in cui l'uomo controlla lo strumento": I. ILLICH, *La convivialité*, Seuil, Parigi 1973, p. 13.

## **2. Quattro linee di conflitto**

Le linee di frattura che riguardano questo fenomeno sono riconducibili ad altrettanti momenti del processo di modernizzazione e italianizzazione che investe la Valle d'Aosta, insieme alle altre vallate alpine occidentali, in questo periodo. Una battaglia permanente fra tradizione e modernità, fra ideologia conservatrice e clericale e ideologia laicista e liberale, fra prospettiva nazionalistica e difesa regionalista e particolarista.

Cerchiamo di evidenziare i principali filoni che compongono questo complesso scenario.

In primo luogo, assistiamo ad una continua espansione dei poteri statali e delle loro articolazioni locali rispetto alle varie forme di autogestione economica e culturale delle comunità locali: un processo che porta fra l'altro all'indebolimento di alcuni capisaldi dell'organizzazione sociale tradizionale quali le consorzierie alpestri per la gestione dei beni pastorali e forestali e l'uso delle acque pubbliche.

La seconda partita si gioca nello scontro ideologico e politico fra le forze crescenti di ispirazione laica e liberale ed il blocco clericale tradizionalmente dominante.

Su questi due conflitti si innesta, quindi, anche la problematica identitaria, legata alla difesa della cultura locale francofona, difesa cui la componente cattolica legherà fortemente fino alla metà del secolo scorso il proprio impegno educativo.

Da ultimo, il fenomeno del declino delle scuole di villaggio è reso ancora più complesso dalla crescente presa di coscienza collettiva della classe insegnante, protesa a rivendicare un ruolo professionale più marcato e sempre più distante dal rapporto organico che la legava in passato – in termini di provenienza prima ancora che di dipendenza economica e giuridica – alla comunità locale.

Della complessità di questi fattori si può dare soltanto, nel breve spazio consentito a questo contributo destinato prevalentemente ad una lettura comparativa con quanto avviene contemporaneamente nel vicino contesto delle valli del Piemonte occidentale, un cenno sommario e necessariamente superficiale.

## **3. Pubblico contro comunitario**

L'espansione degli apparati pubblici, ancora largamente sconosciuta al momento dell'emanazione dello Statuto Albertino che, non a caso, non fa neppure menzione del settore dell'istruzione, diventa veicolo potente di affermazione dello Stato nazionale a seguito dell'unità d'Italia. È probabile che ben altra sorte sarebbe toccata alla rete scolastica valdostana se, in luogo dell'accoglimento del modello prussiano o francese che faceva perno sull'assunzione diretta da parte dello Stato della funzione educativa, si fosse accolto in Italia lo schema organizzativo proprio dell'autogoverno anglosassone. In quest'ultimo, avrebbe certo potuto trovare corretto inserimento il prodotto della secolare esperienza condotta in loco. Nessuno spazio, invece, gli riserva l'opzione statalista continentale, perseguita con zelo dalle neo costituite autorità nazionali.

La progressione della legislazione scolastica italiana porta, dunque, in rapida sequenza alla 'comunalizzazione' dei compiti d'istruzione primaria e alla creazione di un sistema rigorosamente connotato dalla burocratizzazione del rapporto con il corpo insegnante.

L'assunzione dei compiti educativi da parte dei comuni segna dunque solo una prima fase di declino del sistema delle scuole di villaggio, mentre già si allunga la mano dello Stato sull'istruzione locale.

Premonitrici dell'evoluzione complessiva del sistema erano già state, nella legge Casati promulgata alla vigilia dell'unità nazionale, le prerogative di controllo che le autorità statali intendevano arrogarsi: "La sorveglianza sull'istruzione e la sua coerenza con la volontà politica

nazionale sono assicurate dagli ispettori, incaricati di tenere fermo l'indirizzo di studi, dando a nome e sotto gli ordini del ministro gli schiarimenti e le istruzioni occorrenti alle podestà scolastiche subordinate"<sup>9</sup>. Scuola dunque di Stato, scuola concepita a tutti gli effetti come *instrumentum regni*.

L'assunzione dei compiti amministrativi da parte dei comuni in questo campo sarà perciò solo una breve tappa verso un più marcato accentramento di funzioni.

Si può notare, incidentalmente, che il peso che i comuni valdostani sono chiamati a sopportare finanziariamente per l'istruzione primaria si rivela ben presto esorbitante: nel 1911, ben 17 comuni della Valle d'Aosta su 73 spendono oltre il 40%, (e in qualche caso addirittura oltre il 50%!) del loro bilancio a questo titolo<sup>10</sup>. È evidente che la prospettiva di un generoso benché interessato intervento statale non potrà che apparire salvifica...

E, infatti, la mano tesa non tarda ad arrivare.

L'aiuto ai comuni prende la forma della legge 4 giugno 1911, n. 487, nota come legge Daneo-Credaro, vera e propria pietra miliare di un percorso a tappe forzate di controllo pubblico del settore dell'istruzione. Ad essa fa seguito, nell'arco del ventennio successivo, un'opera di vera e propria 'normalizzazione' amministrativa, le cui premesse sono però già tutte chiaramente enunciate nella legge richiamata. Le fragili linee di resistenza e la disperata ricerca degli esponenti del notabilato valdostano di un compromesso interno al sistema per 'salvare il salvabile', ossia per difendere per quanto possibile il sistema educativo autoctono, naufragheranno definitivamente con l'adozione del regolamento ministeriale 28 marzo 1924.

È dunque con la legge Daneo-Credaro che lo stipendio dei maestri delle scuole elementari passa a carico del bilancio dello Stato, cessando di gravare sulle fragili finanze comunali. L'obiettivo dichiarato della normativa è lo sradicamento dell'analfabetismo, in un paese che ha appena cinquant'anni di vita ma in cui questa piaga è ancora ben diffusa; nelle vallate valdostane, però, in cui la diffusione dell'istruzione era già precocemente avvenuta, gli effetti collaterali saranno d'altra natura.

L'assetto prefigurato dalla legge del 1911 assegna alle autorità provinciali – all'epoca la Valle d'Aosta era ancora compresa nell'ambito della Provincia di Torino – le funzioni di gestione dell'istruzione elementare e popolare, principalmente attraverso il Consiglio scolastico e la Deputazione scolastica. È il primo di questi organi ad assorbire, in particolare, le funzioni relative alla nomina, alla promozione, al trasferimento, al collocamento a riposo e al licenziamento degli insegnanti. È, in breve, il nuovo datore di lavoro. Esso è inoltre investito di "tutte le attribuzioni relative all'istruzione elementare e popolare, conferite al consiglio comunale dalle leggi anteriori"<sup>11</sup>.

Vero e proprio *Deus ex machina* del sistema, il Consiglio scolastico soppianta perciò totalmente le amministrazioni municipali nella gestione della macchina educativa, relegandole ad un ruolo marginale e servente limitato alla fornitura, al riscaldamento e alla custodia dei locali per le classi e al procacciamento dell'alloggio dei maestri.

#### 4. Clericali e liberali

Altrettanto aspro è, in parallelo, lo scontro fra le opposte fazioni clericale e liberale, impegnate in una lotta allo spasimo per il mantenimento o la conquista dell'egemonia culturale sulla comunità valdostana.

---

<sup>9</sup> L. 13 novembre 1859, n. 3725, art. 18.

<sup>10</sup> In base ai dati rilevati da M. CUAZ, *Alle frontiere dello Stato ...*, cit., pp. 157 e ss.

<sup>11</sup> L. 4 giugno 1911, n. 487, art. 6, u.c.

È questa una lotta che ha avuto inizio nella prima metà dell'Ottocento<sup>12</sup> e che si acuisce, per quanto riguarda il tema dell'istruzione, al momento dell'approvazione della legge Casati. È in quel momento che si avverte più acuta la preoccupazione del clero valdostano per il rischio di vedersi spegnere il *foyer d'instruction religieuse et de formation morale chrétienne* di cui le scuole di villaggio sono l'epicentro. Alcune voci, tra la gerarchia ecclesiastica, si distinguono peraltro per il loro approccio liberale e per la loro apertura nei confronti del sistema di istruzione pubblico: è il caso del canonico Félix Orsières, non a caso chiamato maliziosamente dai suoi contemporanei oppositori "*le petit Gioberti valdôtain*", che afferma coraggiosamente le proprie opinioni alla metà del secolo a favore della scuola pubblica e dell'istruzione femminile<sup>13</sup>.

Testimonia emblematicamente l'asprezza dello scontro la diffusione di un manifesto murale che, all'inizio del 1896, accusa esplicitamente la massoneria di essere portatrice di un progetto teso all'accentramento e al monopolio dell'istruzione pubblica, tassello di un vasto e scellerato disegno propugnato dalla Loggia del Grande Oriente, ed esorta i valdostani alla difesa delle loro libertà, nel nome degli antichi privilegi del ducato aostano<sup>14</sup>.

In questa contesa, la scuola di villaggio diventa perciò una roccaforte da espugnare e da sottrarre alla presa ideologica del clero.

Allo scontro frontale sembrano almeno parzialmente sottrarsi le scuole valdesi presenti in Valle d'Aosta. Leo Sandro Di Tommaso segnala infatti che "(...) le scuole valdesi via via si adeguarono alle scelte governative che miravano a centralizzare il sistema scolastico: soprattutto con la legge Daneo-Credaro del 6 luglio 1911, nonostante le resistenze del mondo cattolico e di frange significative del mondo socialista, la scuola italiana si avviò verso la statalizzazione"<sup>15</sup>.

## 5. La guerra al francese

Nelle pieghe della legge Daneo-Credaro, di cui quest'anno ricorre il centenario, affiora anche la problematica della cultura locale francofona, con un richiamo che suona purtroppo umiliante per un sistema educativo che fino a poco più di trent'anni prima era ancora improntato all'uso esclusivo della lingua francese.

Dichiarando che "Nei paesi nei quali si parla abitualmente la lingua francese, l'insegnamento di questa lingua dovrà essere impartito dal maestro in tutte le classi elementari *in ore aggiunte* all'orario delle scuole medesime"<sup>16</sup>, la nuova normativa scolastica fa dunque assumere a questo insegnamento una posizione accessoria e addizionale rispetto al corpo centrale del programma scolastico, mentre afferma contemporaneamente l'implicita italianità di tutti gli altri insegnamenti.

Ha poi un sapore vagamente paternalistico, ma è d'obbligo segnalarlo in questa sede perché si tratta forse dell'ultimo richiamo che vede la normativa statale accomunare le sorti linguistiche delle nostre vallate, la norma finanziaria con cui si dichiara che "il fondo iscritto nello stato di previsione per l'esercizio 1910-1911 per l'insegnamento del francese nei comuni della Valle d'Aosta sarà di lire 20.000 e di lire 10.000 per le valli di Susa e del Pinerolese"<sup>17</sup>. Si noti

---

<sup>12</sup> Il tema, a lungo messo in ombra da una storiografia nettamente dominata dalle interpretazioni di parte clericale, è illuminato da recenti studi, tra cui in particolare il volume di A. DESANDRÉ, *La Valle d'Aosta laica e liberale, antagonismo politico e anticlericalismo nell'età della Restaurazione*, Gignod 2011.

<sup>13</sup> In particolare nell'*Essai sur l'éducation* (1853) e nell'*Essai sur l'instruction des femmes* (1854). Per un breve inquadramento del pensiero di questo grande pensatore cattolico-liberale valdostano: L. COLLIARD, *Félix Orsières*, in *Les Cent du Millénaire*, Quart (Aosta) 2000, pp. 242-245.

<sup>14</sup> Avvenimento ricordato da E. REINOTTI, M. CUAZ, R. DECIME e F. VIETTI, *L'École*, in *Les Institutions du Millénaire*, Quart (Aosta) 2001, p. 185.

<sup>15</sup> L.S. DI TOMMASO, *Valdesi in Valle d'Aosta, Percorsi religiosi e culturali di una minoranza religiosa radicata nel territorio*, Le Chateau, Aosta 2002, p. 178.

<sup>16</sup> Art. 89, L. cit.

<sup>17</sup> Ivi, u.c.

incidentalmente che si tratta dell'insegnamento 'del' francese, e non già 'in' francese: una distinzione che ricorrerà nuovamente nel dopoguerra e che segnerà di nuovo la collocazione in posizione non esattamente paritaria delle due lingue nel quadro generale degli insegnamenti impartiti, essendo solo (e comunque prioritariamente) la lingua italiana veicolare rispetto ai vari insegnamenti.

Anche sotto il profilo linguistico, la scomparsa delle scuole di villaggio segna dunque un deciso arretramento del presidio di salvaguardia della cultura locale.

La reazione a questo processo di italianizzazione investe immediatamente l'élite civile e religiosa valdostana in forma pubblica e organizzata, per opera principalmente del '*Comité pour la protection de la langue française dans la Vallée d'Aoste*', meglio noto come *Ligue Valdôtaine*<sup>18</sup>, oltre che individualmente da parte di personalità di altissima levatura morale come il già ricordato Abbé Trèves.

Messa in sordina dalla retorica e dalla violenza del regime fascista, la lotta per i diritti linguistici riprenderà dopo la liberazione per diventare un pilastro della rivendicazione autonomista regionale. Il seme gettato dall'Abbé Trèves sotto la dittatura troverà terreno fertile in seno alla Jeune Vallée d'Aoste nella mente dei suoi discepoli, primo fra tutti Emile Chanoux.

## 6. Maestri, maestrine e funzionari

Nell'arco di una ventina d'anni, dall'inizio del Novecento in poi, si compie un'autentica rivoluzione di ruolo per il maestro valdostano.

Si trattava infatti tradizionalmente o di ecclesiastici cui era conferito uno specifico incarico remunerato, ovvero di persone aventi un sufficiente grado di istruzione ingaggiate appositamente a mezzo di contratti d'opera di durata annuale. Remunerati purtroppo con stipendi inferiori a quelli degli omologhi delle zone urbane, con sensibili differenze a discapito delle donne, i maestri di villaggio non conseguivano pensione al termine della loro attività, spesso erano sprovvisti di patente e potevano essere carenti quanto alla loro stessa formazione<sup>19</sup>. La durata della loro prestazione era inoltre soggetta ad andamento irregolare, in funzione dell'esigenza delle famiglie di avvalersi in taluni periodi dell'opera dei figli per lavori di campagna o di spostarsi in funzione della transumanza del bestiame verso gli alpeggi.

Con la legge Daneo-Credaro, invece, il maestro è definitivamente arruolato nell'armata del funzionariato pubblico, parte di un corpo omogeneo affine a quello già operante in Francia e i cui componenti, per la loro tenuta oltre che per il loro impeto nazionalizzatore, erano stati definiti gli '*hussards noirs de la République*'. Nelle vallate valdostane prende la forma, meno austera ma sicuramente altrettanto efficace, delle 'maestrine' che dalla pianura salgono ad acculturare i piccoli montanari, implacabili nel punire l'uso da parte dei bambini del *patois* con cui comunicano abitualmente in casa con i loro padri e le loro madri.

Le logiche burocratiche che presiedono all'inquadramento della nuova classe docente sono implacabilmente riassunte in due commi della legge stessa, dal tono vagamente militaresco:

*"I maestri e le maestre delle scuole elementari amministrate dai consigli scolastici sono iscritti in appositi ruoli provinciali divisi per classi, corrispondenti alla classificazione delle scuole nei comuni a norma delle leggi vigenti.*

---

<sup>18</sup> L'opera della *Ligue* è documentata dalla raccolta *Bulletin de la Ligue valdôtaine* (1912-1926), Aoste 1974, curata dall'Archivio Storico Regionale.

<sup>19</sup> M. CUAZ, *Alle frontiere dello Stato ...*, cit., p. 37. L.S. Di Tommaso confronta il trattamento economico dei maestri valdesi con la media dei loro omologhi delle scuole rurali, per concludere che "il raffronto, come si vede, è a favore dei maestri valdesi": L.S. DI TOMMASO, *Valdesi in Valle d'Aosta ...* cit., p. 148. Altri cenni comparativi fra le scuole valdostane e quelle valdesi si trovano in M.G. CAFFARO, *Alfabetismo e analfabetismo nell'Ottocento*, in *Bollettino della Società di Studi Valdesi*, 167, 1990, pp. 3-21.

*Nella formazione dei ruoli, essi prenderanno, in ciascuna classe, il posto che loro spetta per l'anzianità del servizio prestato, cumulando, a tale effetto, il servizio prestato anteriormente in diversi comuni, anche non appartenenti alla stessa provincia*<sup>20</sup>.

In queste parole si coglie in tutta la sua evidenza il senso dell'inquadramento funzionariale, accompagnato naturalmente anche da meccanismi concorsuali di reclutamento e da prerogative di relativa inamovibilità, segni del predominio della logica amministrativa pura a dispetto di qualsiasi possibile valenza del precedente radicamento del maestro nella comunità e della sua continuità relazionale con la collettività in cui presta servizio.

Attraverso la potestà di regolare lo stato giuridico ed economico dell'insegnante, tema centrale nel dibattito politico regionale valdostano del secondo dopoguerra, passa poi il controllo sostanziale sull'operato educativo, in una rete burocratica in cui i compiti sono suddivisi tra i direttori delle scuole elementari, il Regio Provveditore agli studi e l'Ispettore scolastico.

Sono questi perciò gli anni di un intenso ricambio generazionale, che vede la vecchia guardia dei maestri montanari privi dei richiesti titoli abilitativi cedere il passo alle brigate di giovani maestri e maestre animati da fieri propositi educativi. Il maestro non è più scelto dalla comunità: è ormai 'mandato' da Torino. È definitivamente reciso il cordone ombelicale che lo legava saldamente alle famiglie del luogo e al consiglio municipale incaricato di sceglierlo e remunerarlo: ora è un dipendente statale sulla cui permanenza o meno si può al massimo pesare un po' rendendo più o meno gradevole il contesto generale di accoglienza nella località.

La scuola perde al tempo stesso di centralità nell'ambito delle decisioni degli organi di autogoverno locale, diventa materia tecnica gestita amministrativamente da lontano, diventa insomma *'affaire aux enseignants'*.

La stabilizzazione dell'impiego, l'omologazione delle condizioni di lavoro, l'acquisizione di un ruolo professionale più marcato e la comune formazione delle nuove leve agevola una presa di coscienza collettiva della nuova classe insegnante, che assume una fisionomia nuova e inizia un lento percorso di organizzazione. Nel secondo dopoguerra, con l'acquisizione delle competenze legislative e amministrative regionali in materia di istruzione, il corpo insegnante si dimostrerà fortemente impegnato nella difesa delle proprie prerogative. Anche nella definizione dei programmi d'insegnamento esso assumerà ad interlocutore diretto, in sede consultiva, in una triangolazione che lo vede coinvolto al pari delle autorità regionali e statali<sup>21</sup>.

## **7. Intuizioni profonde: la scuola nella Carta di Chivasso**

Tra le personalità più illuminate delle comunità dell'arco alpino occidentale si diffonde già durante il secondo conflitto mondiale la coscienza del danno enorme provocato dalla "chiusura di scuole e istituti locali autonomi", come denuncia la Dichiarazione di Chivasso sottoscritta il 19 dicembre del 1943, nella clandestinità, da esponenti di spicco della resistenza valdese e valdostana: Gustavo Malan, Giorgio Peyronel, Mario Alberto Rollier, Osvaldo Coisson, Émile Chanoux e Ernesto Page<sup>22</sup>.

Il documento è certamente noto per la sua valenza politica generale, per la prospettiva di un possibile federalismo cantonale alpino come approdo politico per il dopoguerra, ma non ne è mai stato messo in sufficiente risalto il profilo che riguarda le autonomie culturali; ci si limita per lo più

---

<sup>20</sup> Art. 43, L. cit.

<sup>21</sup> L'art. 40 dello Statuto speciale della Valle d'Aosta, dopo aver stabilito che "L'insegnamento delle varie materie è disciplinato dalle norme e dai programmi in vigore nello Stato, con gli opportuni adattamenti alle necessità locali", prevede, infatti, che "Tali adattamenti, nonché le materie che possono essere insegnate in lingua francese, sono approvati e resi esecutivi, sentite Commissioni miste composte di rappresentanti del Ministero della pubblica istruzione, di rappresentanti del Consiglio della Valle e di rappresentanti degli insegnanti".

<sup>22</sup> Il testo integrale della Carta di Chivasso è reperibile in vari siti internet con qualsiasi motore di ricerca.

al richiamo al diritto all'insegnamento della lingua francese nelle scuole di ogni ordine e grado. In realtà, la Carta si spinge oltre, nel rivendicare che "L'insegnamento in genere sarà sottoposto al controllo o alla direzione di un consiglio locale".

Pur nella sua estrema sintesi, il richiamo prefigura un contesto di piena applicazione del principio di sussidiarietà, rivendicando il ritorno ad un regime di autogestione del sistema educativo in capo alla comunità. È chiaro, stando anche all'interpretazione complessiva che ne fornisce Émile Chanoux nel suo scritto *Federalismo e Autonomie*<sup>23</sup> in cui esplicita i contenuti della Carta, che il consiglio locale non deve intendersi come una versione più decentrata dell'organo provinciale, né a livello centralizzato per la futura regione autonoma, ma di una vera e diretta espressione della comunità locale.

In Valle d'Aosta il processo di riappropriazione dell'autonomia scolastica sarà soltanto parziale, portando alla futura Regione autonoma una potestà normativa soltanto concorrente con quella dello Stato, nei limiti di un potere pressoché solo integrativo delle norme statuali, mentre funzioni puramente consultive saranno attribuite al Consiglio scolastico regionale<sup>24</sup>.

L'impronta complessiva del modello scolastico attuato nel regime repubblicano si sostanzierà, pur nel rispetto della libertà d'insegnamento, nel concetto di servizio pubblico, erogato in Valle sotto la direzione di un'autorità amministrativa regionale. L'ente municipale permarrà nel ruolo marginale di supporto logistico, con esclusione di qualsiasi compartecipazione decisionale, di controllo o di altra natura.

## 8. I limiti della regionalizzazione

La dialettica politica sul tema della scuola si è dunque sviluppata, nel dopoguerra, pressoché esclusivamente in chiave di 'regionalizzazione' del sistema educativo, in relazione all'istituzione dei 'ruoli regionali' e all'applicazione del principio di adattamento dei programmi scolastici alle esigenze del bilinguismo e del particolarismo locale<sup>25</sup>, ma prescindendo dalla prospettiva delineata nella Carta del '43.

Il sistema avrebbe potuto trarre spunto per una virata negli anni Settanta, dall'onda della legislazione che aveva introdotto nella scuola italiana i principi di partecipazione delle famiglie alla missione educativa intorno al concetto di *comunità scolastica*. Avrebbe potuto – il condizionale è d'obbligo, visto purtroppo il rapido esaurimento della spinta partecipativa – esprimere una propria originalità dando fisionomia diversa e più spinta agli organi collegiali della scuola<sup>26</sup>. Con l'esercizio di un'effettiva collegialità democratica, la scuola avrebbe potuto abbandonare i consueti schemi verticistici e dotarsi di metodi e moduli organizzativi più orizzontali e aperti alla partecipazione della comunità. Nemmeno la più recente autonomia delle istituzioni scolastiche ha però realizzato questo intento, limitandosi a perseguire più modesti obiettivi di decentramento organizzativo interno alla stessa struttura amministrativa scolastica.

Margini consistenti di autogestione, nella scuola valdostana, sono peraltro riconosciuti alle scuole confessionali, cui la Valle ha fornito aiuto economico rilevantissimo attraverso un sistema generalizzato di convenzionamento, con assunzione da parte della Regione della quasi totalità degli

---

<sup>23</sup> E. CHANOUX, *Federalismo e Autonomie*, in "De la «Déclaration de Chivasso» a` «Federalismo e autonomie»", Aosta 1973.

<sup>24</sup> Sull'ordinamento scolastico regionale valdostano e sul suo peculiare modello consolidatosi dopo l'attuazione dell'ordinamento autonomista rinviamo al nostro volume *Autonomie, scuola e particolarismo linguistico in Valle d'Aosta*, Università della Valle d'Aosta - Stampatori editore, Torino 2009.

<sup>25</sup> Temi che risultano centrali, come emerge soprattutto dalle discussioni in sede consiliare sui ruoli regionali. Si veda in proposito la raccolta: Consiglio regionale della Valle d'Aosta (a cura del), *Dibattiti sull'autonomia, la Scuola - Débats sur l'Autonomie, l'École*, Aosta 1988.

<sup>26</sup> Ci riferiamo ai decreti legislativi emanati in base alla legge delega contenuta nella L. 30 luglio 1973, n. 477, e precisamente ai DD.PP.RR. 31 maggio 1974, nn. 416, 417, 418 e 419.



oneri gestionali di queste scuole, tra cui anche quelli derivanti dal pagamento degli emolumenti degli insegnanti. Senza attendere gli sviluppi normativi della legislazione in tema di autonomia scolastica, la Regione Valle d'Aosta ha anticipato, fin dal 1986, l'applicazione dei principi costituzionali di libera scelta educativa delle famiglie<sup>27</sup>. Oggi può dirsi complessivamente attuato un sistema di effettiva integrazione fra scuole pubbliche e scuole paritarie.

Ci si può chiedere a questo punto: esistono ancora margini per un recupero di un forte legame fra la comunità locale e l'istituzione scolastica?

In termini giuridici, la riforma costituzionale del 2001, con il riconoscimento del principio di sussidiarietà sia verticale che orizzontale, ha certamente fornito una base solida per una svolta di questo genere, mettendo formalmente le autonomie scolastiche anche al riparo da possibili sconfinamenti del legislatore regionale, cui è attribuita una competenza concorrente generalizzata in materia di istruzione, "salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche"<sup>28</sup>.

Queste istituzioni sono però sostanzialmente diventate agenzie tecniche a scopo educativo slegate da rapporti organici con la collettività umana di riferimento, rette da regole che le rendono pressoché impermeabili all'apporto diretto delle famiglie per quanto riguarda la loro gestione, di cui è stata invece enfatizzata la managerializzazione dell'assetto direzionale, nella figura del dirigente scolastico. La scuola si è di fatto trovata, nel perseguire lo scopo di assicurare il raggiungimento dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di diritti civili e sociali, al centro di un delicato processo di 'dosaggio' delle diverse sfere d'influenza, con il risultato di non coinvolgere ancora significativamente la comunità locale nella gestione del momento educativo<sup>29</sup>.

In questo contesto, non è dunque scontato che l'istruzione possa effettivamente ritornare ad essere considerata come un 'bene comune' e come tale oggetto di responsabili e condivise scelte da parte della comunità locale, a tutti gli effetti priva di quei poteri di controllo e di direzione che i firmatari della Carta di Chivasso immaginavano potesse tornare ad avere.

La scuola, com'era emerso in modo lampante nello scontro fra clericali e liberali fra Otto e Novecento, è sempre funzionale ad un determinato modello di società. La società di oggi non è più, e al tempo stesso non è ancora, in grado di esprimere una forte volontà nel senso della riappropriazione dell'istruzione, e più in generale della conoscenza, come 'bene comune', rimanendo radicalmente ancorata all'idea dell'istruzione come servizio pubblico erogato dall'amministrazione prima e più che come espressione del proprio fondamentale modo di esistere.

La scuola, anche quella valdostana, è dunque a tutti gli effetti oggi *'affaire à l'administration'* e non è ancora giunto il tempo in cui si potrà definirla veramente, riprendendo il titolo della celebre opera di Denis de Rougemont, *'notre affaire'*.

---

<sup>27</sup> Attraverso la L. R. 21 ottobre 1986, n. 55, *Disposizioni per agevolare il funzionamento delle scuole gestite da istituti ed enti morali*.

<sup>28</sup> Art. 117, III comma Cost.

<sup>29</sup> A. POGGI, *Istruzione, formazione professionale e Titolo V: alla ricerca di un (indispensabile) equilibrio tra cittadinanza sociale, decentramento regionale e autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche*, in *Le Regioni*, n. 4, 2004, pp. 798 ss.