

## La formazione in servizio dell'insegnante pluriclasse: il caso del Convegno nazionale del 1958

### In-service training for multi-class teachers: the case of the 1958 National Conference

**Francesca Davida Pizzigoni**

Researcher INDIRE | [f.pizzigoni@indire.it](mailto:f.pizzigoni@indire.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Pizzigoni, F. D. (2022). In-service training for multi-class teachers: the case of the 1958 National Conference. *Pedagogia oggi*, 20(1), 272-278.

**Copyright:** © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**  
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-34>

#### ABSTRACT

In post-war Italy, multi-classes were a reality for half a million students. Nevertheless, there was no specific training for multi-class teachers who had to deal with a variety of educational and organisational peculiarities. In response to a renewed interest in the subject – attested in the 1940s by Minister Gonella's establishment of a commission for the study of multi-class school programmes – the National Educational Centre for primary schools tried to improve the situation: in 1958 it organised in-service training through a conference that addressed multiple problems found in the multi-class context and combined conferences of experts with peer training. Providing an overview of the problem, the article goes on to reconstruct the contents of this training for the multi-class teacher in the 1950s, focusing on issues and recommendations.

Nell'Italia del secondo dopoguerra la realtà pluriclasse interessava mezzo milione di studenti. Ciononostante, non esisteva una specifica formazione del maestro pluriclasse che pur doveva affrontare svariate peculiarità didattiche e organizzative. Sulla scia di un rinnovato interesse verso il tema – attestato negli anni Quaranta dalla creazione da parte del Ministro Gonella di una Commissione per lo studio dei programmi della scuola pluriclasse –, è il Centro Didattico Nazionale per la scuola elementare a cercare di arginare la situazione: nel 1958 organizza una formazione in servizio attraverso un Convegno della durata di quattro giorni capace di toccare molteplici problematiche della realtà pluriclasse e di coniugare conferenze di esperti con formazione tra pari. Dopo un inquadramento della problematica, l'articolo intende ricostruire i contenuti di questa formazione per l'insegnante pluriclasse degli anni Cinquanta, focalizzandone tematiche e indicazioni.

**Keywords:** Multi-class; In-service training, National Educational Centre for primary schools, Peer-training, Conference

**Parole chiave:** Pluriclasse, Formazione in servizio, Centro Didattico Nazionale per la scuola elementare, Formazione tra pari, Convegno

**Received:** March 11, 2022

**Accepted:** April 11, 2022

**Published:** June 30, 2022

**Corresponding Author:**

Francesca Davida Pizzigoni, [f.pizzigoni@indire.it](mailto:f.pizzigoni@indire.it)

## Introduzione

Le radici delle scuole pluriclassi sono da ricercarsi nella realtà della scuola rurale, presente nel sistema scolastico italiano fin dall'estensione della legge Casati all'intero territorio nazionale (R.D. 28 novembre 1861, n. 347). Con questo termine si indicavano le scuole delle località con un numero di abitanti inferiore a 4.000 unità e anzi, più precisamente, si classificavano scuole rurali di prima, seconda e terza classe quelle istituite in territori con popolazione rispettivamente di 3.000, 2.000 e 500 abitanti (Pruneri, 2018).

Tale dicitura, coniata in una Italia dall'economia ancora prevalentemente agricola, non sottointendeva quindi una specifica conformazione territoriale del luogo in cui sorgeva l'istituzione scolastica ma faceva riferimento alla densità abitativa: l'espressione "scuola rurale" era utilizzata di conseguenza anche per indicare una scuola montana o isolana o di qualsiasi luogo lontano da centri urbani più popolosi. In queste realtà un unico maestro gestiva alunni di età differenti e quindi di classi differenti (generalmente dalla prima alla terza), dando vita di fatto a un contesto pluriclasse. La specifica definizione "scuola unica pluriclasse" ha, però, un'origine ben precisa e risale all'immediato secondo dopoguerra quando si avverte con urgenza il bisogno di trovare una soluzione per "consentire a tutti gli alunni delle scuole rurali la frequenza dell'intero ciclo elementare" (Ministero PI, 1948, p. 1). Una unica classe che contenesse al suo interno alunni frequentanti dalla prima alla quinta elementare, gestiti da un solo insegnante, garantiva infatti da un lato di consentire anche agli abitanti delle località più isolate di completare il ciclo elementare e dall'altro lato di impiegare un solo maestro laddove non sarebbe stato sostenibile lo sforzo di dotare ogni classe di un proprio insegnante. Ecco che, venendo la pluriclasse nella seconda metà degli anni Quaranta del XX secolo ad assumere caratteristiche specifiche e ad assolvere a un compito ben definito, si vanno in parallelo a definire le sue peculiarità: quello che prima poteva considerarsi quasi esclusivamente un problema organizzativo viene ora trattato come un terreno di sperimentazione pedagogica.

### 1. La realtà della scuola pluriclasse nel secondo dopoguerra

Se l'avvio della rivalutazione dell'allora scuola rurale – tanto da "farla diventare a partire dagli anni Venti del Novecento un vero e proprio topos nella riflessione pedagogica italiana" (Montecchi, 2015, p. 106) – si può far risalire a Lombardo Radice, è alla figura di Guido Gonella che si deve l'enfasi sulla scuola rurale nel secondo dopoguerra. Sullo sfondo di un più ampio contesto di lavoro per la Riforma della scuola, sviluppata dalla Commissione Nazionale d'Inchiesta da lui presieduta in qualità di Ministro della Pubblica Istruzione, Gonella dà vita a una Commissione incaricata specificamente dello studio dei programmi per la scuola pluriclasse. Essa era composta da Edoardo Cibelli, Carmelo Cottone, Giorgio Gabrielli, Luigi Benedetto, Felice Socciarelli, Alessandro Marcucci e presieduta da Giovanni Ferretti. La motivazione che spinge a porre al centro dell'attenzione tale realtà è evidente se si studiano i numeri che sottendono la questione: in quel periodo ben 17.000 scuole avevano un corso elementare incompleto o erano dotate di un solo insegnante, pari al 48% del numero totale di scuole esistenti (Ministero PI, 1948, p. 1). Tale dato corrispondeva a circa il 20% dell'intera popolazione scolastica nazionale che quindi era costretta a restare senza istruzione di base completa perché mancava il servizio stesso. Non era quindi una esigenza residuale o trascurabile: al contrario interessava un numero assai ampio di cittadini e, in un momento così delicato e significativo di ricostruzione della scuola italiana (o meglio, dell'Italia intera), non era possibile dimenticare questa realtà. A fronte di questi numeri, si pensa allora di trovare una soluzione che ribalti il problema: non si cerca affannosamente di offrire il servizio scolastico "standard" alla scuola rurale, ma si va a creare un servizio *ad hoc*, trasformando le lacune in peculiarità.

Viene messa a punto una visione per cui la scuola pluriclasse non è solo una soluzione funzionale ma è esattamente la soluzione ideale per una determinata condizione: nasce la visione di "miglior scuola possibile", quasi una famiglia, poiché riprende la prassi familiare che raccoglie figli di diverse età in un unico ambiente domestico (Ministero PI, 1948, pp. 7-8). Poiché l'obiettivo era di realizzare una soluzione con "sensibilità pedagogica e accorgimenti didattici" atti a non attribuire a questo tipo di scuola la fisionomia di "un semplice ripiego" (Ivi, p. 2), si sente l'esigenza di studiare programmi specifici. Gli esiti dei lavori della Commissione, presentati al Ministro nel 1948, non ravvisano in realtà l'esigenza di programmi de-

dicati, ma si concentrano a individuare i punti di forza della pluriclasse e in particolare a supportare il maestro che opera in tale contesto. Si insiste sulla pratica dell'autoapprendimento da parte degli alunni i quali non possono tutti contemporaneamente godere dell'intervento diretto del maestro e devono quindi essere impegnati in lavori didattici e attività di vario genere, da svolgersi "in collaborazione con i compagni o da soli". Questo significa necessariamente che il docente sappia organizzare e gestire una pluriclasse, grazie a una preparazione capace di fargli approntare quotidianamente lezioni graduate per ogni età. Per questa ragione la Commissione mira a facilitare il docente consentendo flessibilità del calendario scolastico e dell'orario settimanale ma nel contempo non manca di sottolineare l'esigenza di una speciale preparazione del maestro stesso "la cui influenza personale è determinante nelle scuole uniche più che non sia nelle altre scuole" (Ivi, p. 11). Siccome – osserva la Commissione – "di regola alle scuole uniche vengono assegnati maestri di prima nomina, bisognerebbe riordinare le esercitazioni di tirocinio negli istituti magistrali, così da ottenere che gli aspiranti maestri siano specificamente preparati a corrispondere alle esigenze didattiche e organizzative delle scuole uniche" (*Ibidem*) e per questa ragione si valuta anche l'apertura di scuole speciali per il perfezionamento dei maestri rurali. Non manca un'attenzione a tutto tondo alla vita quotidiana e concreta del maestro che andrebbe agevolata anche offrendo una struttura scolastica rurale adeguata, materiale scolastico gratuito, nonché "un trattamento economico e qualche sensibile vantaggio di carriera che incoraggino i maestri a trattenerli volentieri nelle sedi di scuole uniche e a prendervi dimora" (Ivi, p. 14). Al maestro pluriclasse si richiede la capacità di stilare un piano di lavoro quotidiano in cui organizzare la corretta distribuzione delle attività per ciascun gruppo, alternate tra lezioni vere e proprie e occupazioni. Le lezioni dovranno essere brevi, di 15-20 minuti e sotto forma di conversazione. Pur attenendosi ai programmi vigenti, andranno utilizzati in modo flessibile: "anche la distinzione tra le singole materie che in essi figura deve essere superata da una comprensione unitaria e complessa dell'attività scolastica, perché ogni materia implica o più facilmente richiama nozioni ed attività proprie di altre. [...] È nella concezione unitaria dell'insegnamento e di tutta l'attività didattica che la scuola pluriclasse trova la sua giustificazione e può superare in varietà e risultati la stessa scuola di tipo comune" (Ivi, p. 15).

Ecco, quindi, che la scuola pluriclasse non è più soltanto una scuola ubicata in località a bassa densità demografica ma si identifica con una specifica realtà scolastica, con modalità organizzative e didattiche proprie. Si spezza quindi la sovrapposizione del passato tra scuola pluriclasse e scuola rurale (Calvaruso, 2013), come ben sottolinea il ministro Gonella stesso:

Benché scuola pluriclasse e scuola rurale, per lo stretto legame esistente tra loro, rappresentino due problemi connessi, non si devono confondere l'una con l'altra. Il problema della scuola pluriclasse è essenzialmente un problema di carattere tecnico didattico, il quale per altro si illumina e si colora dei riflessi derivanti dai problemi della scuola che sono di natura più squisitamente economico sociale. La scuola rurale ha spesso fra i suoi problemi, quello della pluriclasse, in quanto nella grande maggioranza dei casi le scuole nelle zone rurali sono di uno o due insegnanti, data la esiguità del numero degli alunni: il che implica automaticamente il problema dell'insegnamento contemporaneo a più classi o annate di fanciulli. Perciò è evidente che tutti i problemi connessi alla scuola rurale interessano direttamente la pluriclasse, che rappresenta la traduzione in termini didattico organizzativi del problema della scuola rurale (Ministero PI, 1949, p. 7).

Si crea una sorta di sistema di insiemi e sottoinsiemi: la questione "scuola pluriclasse" fa parte della macro-questione "scuola rurale" ma quest'ultima non la esaurisce in sé. Si tratta di qualcosa di più ampio e specifico, o, per riprendere le parole dell'allora Ministro, di "tecnico-didattico-organizzativo".

Diventa quasi un modello di scuola attiva, in cui al centro viene posto l'alunno nella sua individualità, come sottolinea Gonella nella prosecuzione del suo discorso di introduzione ai lavori di un convegno a Parma dedicato ai problemi della scuola unica pluriclasse:

Le conquiste della pedagogia moderna e le esperienze delle scuole più note tendono perciò a sostituire sempre più al concetto di classe quello di individuo e di comunità ed a valorizzare, in luogo dell'insegnamento collettivo, l'insegnamento individualizzato per il quale si considera realmente la classe come un insieme di elementi diversi e caratteristici, non come complesso eguale e indifferenziato (Ivi, p. 5).

L'insegnamento individualizzato era diventato quindi la specificità della scuola unica pluriclasse che la fa assurgere in qualche modo a modello pedagogico:

se la scuola pluriclasse, ossia la scuola a più sezioni affidate contemporaneamente a un solo insegnante, corrisponde ad un bisogno obiettivo, essa è, nello stesso tempo, una scuola possibile ed attuabile, dal punto di vista pedagogico. Essa è, infatti, la risultante di motivi e principi che differenziandola dalla scuola comune e imprimendole una impronta propria, la inseriscono come elemento nuovo, come esperienza di scuola viva ed attiva, nel tradizionale organismo scolastico (Ivi).

Se quindi la specificità metodologico-didattica era chiara, resta da definire l'altra significativa peculiarità o meglio esigenza: la preparazione dell'insegnante pluriclasse. Egli deve saper "suscitare i reali interessi e la collaborazione degli alunni", non deve ripetere passivamente uno schema-modello bensì badare più al risultato nel singolo alunno, affiancando "al verbale un insieme di attività mentali, manuali, osservative, esperienziali dirette, tutte utili per arricchire l'apprendimento del bambino. [...] L'insegnante della pluriclasse non porge soluzioni da ripetere mnemonicamente, ma suscita interessi e favorisce così l'apprendimento" (Ivi, p. 9).

Resta il problema non risolto di chi e in che modo forma questo insegnante così capace e polivalente. La formazione iniziale, infatti, non prevedeva alcuna distinzione di percorso tra l'insegnante di scuola urbana e quella di insegnante pluriclasse. Il Piano di studi per gli Istituti Magistrali superiori messo a punto da Washburne nel 1944 e poi ratificato dal ministro del nuovo governo democratico Vincenzo Arangio Ruiz (D.L.L. 7 settembre 1945, n. 816) come novità prevedeva unicamente l'introduzione della psicologia evolutiva e di esercitazioni didattiche nel terzo e quarto anno del percorso di studi. Queste ultime, peraltro, si limitavano alla sola osservazione della realtà scolastica, senza possibilità di interazione da parte del maestro in formazione. In realtà da più parti si avvertiva la chiara necessità di una riforma del sistema di formazione dei maestri (Di Pol, 2003, p. 261) e proprio nell'ambito della Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola istituita a partire dal 1947 e presieduta da Gonella si analizza la questione alla ricerca di possibili soluzioni. Poiché emerge con chiarezza che i soli quattro anni di formazione offerti dall'istituto magistrale non erano sufficienti a offrire una preparazione che fosse non solo teorica ma anche didattica, la sottocommissione per l'istruzione secondaria avanza l'ipotesi di sostituire il "vecchio" istituto con un Liceo magistrale della durata di 5 anni. Nel 1949 viene creata una nuova apposita Commissione ministeriale per mettere a punto il progetto di tale riforma scolastica che viene approvato dal Governo nel giugno del 1951 (disegno di legge 13 luglio 1951, n. 2100). L'idea era di accentuare la formazione professionale del docente, prevedendo anche l'insegnamento della didattica come disciplina autonoma, con tirocini ed esercitazioni in classe. Ma il successore di Gonella, Antonio Segni, lascia decadere il provvedimento e nel 1952 preferisce riconfermare i vecchi programmi dell'istituto magistrale (D.M. 1° dicembre 1952).

## 2. La formazione dell'insegnante pluriclasse nel Convegno del 1958

In mancanza di un percorso di formazione specifico, di possibilità di tirocini e di esperienze dirette, la via prescelta è quella di offrire al docente di scuola pluriclasse momenti di formazione attraverso Convegni. A farsi carico di promuovere questa forma di "aggiornamento in servizio", organizzato in più giornate di incontro, è il Centro Didattico Nazionale per la scuola elementare e il completamento dell'obbligo scolastico istituito a Roma nel 1953 e diretto da Amelio Tognetti (Cozzer, 1957). Il convegno si tiene a Firenze e vengono invitati insegnanti pluriclassi da tutta Italia per assistere per ben quattro giorni, dall'8 all'11 febbraio 1958, a una serie di relazioni di pedagogisti ed esperti che focalizzano i macro-temi della realtà pluriclasse, seguite da uno scambio per così dire *peer to peer* tra insegnanti che illustrano ai colleghi soluzioni e strategie didattiche adottate nella propria realtà pluriclasse. L'apertura dei lavori è affidata a Giovanni Calò che evidenzia la funzione centrale della realtà pluriclasse nella lotta contro l'analfabetismo e sottolinea come si tratti di una "condizione tipica" perché anche se si potessero avere singoli insegnanti per ciascuna classe, il numero di alunni per classe in alcune piccole borgate sarebbe troppo ridotto per creare una condizione ottimale per l'apprendimento. Secondo il pedagogista il maestro pluriclasse deve affidarsi ai compiti di lavoro, a problemi da risolvere in autonomia da parte dei singoli gruppi, i quali non devono essere troppo isolati ma collaborare tra loro: è bene "tenere la distinzione in classe in sordina, tenerne conto relativamente e superarla tutte le volte che è possibile e opportuno" (CDNSE, 1958, p. 14). Per questa ragione è consapevole di come per insegnare in una pluriclasse sia necessaria una abilità e una maturità

notevole: si rende necessario agli occhi di Calò un tirocinio pratico da svolgersi nella realtà rurale, capace di far conoscere al maestro anche l'ambiente specifico, i suoi costumi, le sue tradizioni. A questo bisogna affiancare iniziative per supportare la permanenza nelle sedi rurali, così come sostenere i nuovi venuti con corsi di perfezionamento molto frequenti.

Le relazioni del Convegno passano poi a indagare le dimensioni del fenomeno pluriclasse, attraverso una serie di interventi che spaziano dalla didattica individuale, per gruppi o collettiva, alle occupazioni autonome, dal valore dell'ambiente, all'orario. Ciascuna è tenuta da illustri studiosi che già avevano dato alle stampe monografie sul tema della pluriclasse (Cottone, 1949), avevano collaborato alla stesura dei programmi elementari post-bellici e alla riforma scolastica (Gabielli) o erano pedagogisti di rilievo nel panorama del rinnovamento scolastico (Agazzi).

Non manca un inquadramento numerico del fenomeno che parte dai dati emersi dal censimento nazionale del 1951: su 47.515.537 abitanti totali, ben 3.628.000 vivono in nuclei non urbani (intesi come aggregati di case con almeno 5 famiglie) e altri 7.828.000 in case sparse. Da questi dati viene fatta discendere l'affermazione "la pluriclasse è una necessità assoluta" (CDNSE, 1958, p. 27). Dopo aver inquadrato anche le "caratteristiche evolutive del fanciullo rurale" (Ivi, pp. 41-58), il Convegno passa a tratteggiarne il processo educativo attraverso l'intervento di Aldo Agazzi. L'attenzione viene posta sul problema pedagogico-didattico individuato come principio del puerocentrismo: "La scuola e in particolare la scuola unica pluriclasse deve essere sommamente puerocentrica in quanto individualizzata" (Ivi, p. 69). Il contatto con l'ambiente specifico, in particolare attraverso esperienze che lo facciano percepire come parte integrante della scuola, viene visto come una modalità assai opportuna per concretizzare questa individualizzazione. E accanto ad essa, la socializzazione – e cioè il lavoro per gruppi – viene promossa come ulteriore soluzione didattica-pedagogica della specificità pluriclasse.

La trattazione didattica e pedagogica viene inserita all'interno della più ampia individuazione delle dimensioni che vanno a caratterizzare la realtà pluriclasse, attraverso l'intervento di Lino Gosio, il quale non nasconde come la compresenza di più classi, la complessità di attenersi a un programma da declinare con maestria e specificità nella singola realtà, le assenze prolungate di certi alunni per i lavori stagionali nonché la rarefatta atmosfera culturale dell'ambiente extrascolastico di campagna, vadano a costituire una reale complessità. All'interno di questa complessità il docente è chiamato a organizzare un'ampia gamma di occupazioni autonome di cui i relatori del Convegno offrono saggi: rispetto alla lingua italiana vengono suggerite "esplorazioni nella natura e poi riferirne per scritto, letture individuali con resoconti, preparazione di monografie, trascrizione di proverbi, ricerche grammaticali, giornalino della scuola" (Ivi, p. 92) mentre per storia, geografia e scienze "costruzione di plastici, di piantine, consultazione di enciclopedie e guide turistiche, preparazione di schede" (Ivi), senza trascurare il ruolo del disegno che in particolare nella prima classe è preponderante.

Prima di concludere le relazioni plenarie, il Convegno intende offrire ai partecipanti un momento, per così dire, di valorizzazione del docente pluriclasse e di individuazione di soluzioni per superare le criticità, al fine di mostrare da un lato consapevolezza delle difficoltà che caratterizzano il mestiere di insegnante pluriclasse ma al contempo, dall'altro lato, anche lo sviluppo di una riflessione volta al miglioramento di questa condizione. La relazione intitolata *Condizioni per la valorizzazione della pluriclasse* tenuta da Luigi Romanini sembra andare in questa direzione. Si parte dalla consapevolezza della cattiva fama della scuola pluriclasse per poi individuare un elemento di dignità anche nell'edificio scolastico rurale che deve essere "non una stalla" (Ivi, p. 123) ma piuttosto un padiglione prefabbricato, con locali adatti e una residenza decorosa per il maestro. Si suggerisce altresì la curiosa soluzione di dotare tali scuole di una tenda spostabile per far lezione all'aperto anche in condizioni di pioggia. Si sottolinea l'importanza di un arredamento adatto con tavoli monoposto che una volta avvicinati diventino un tavolo per il lavoro di gruppo. Ci si interroga anche sull'opportunità di essere dotati di libri di testo specifici avanzando l'ipotesi che il Centro Didattico appoggiato dal Ministero ogni 15 giorni pubblici pagine antologiche, letture, estratti di storia e geografia, volgarizzazione scientifica per sostituire il libro di testo. È inevitabile poi, trattando le dimensioni della realtà pluriclasse (o se vogliamo, i suoi problemi) che si arrivi sempre allo scoglio della formazione del maestro: si ipotizzano corsi speciali tenuti da ex insegnanti o direttori che sono stati anche loro impegnati nella realtà pluriclasse e borse di studio per permettere di andare a studiare "le scuole migliori in Italia e fuori Italia" (Ivi, p. 136). Non mancano le proposte di vantaggi economici per gli insegnanti che decidono di fermarsi a insegnare in una pluriclasse.

Al termine della prima parte delle relazioni, il raduno fiorentino lascia spazio alla voce diretta degli insegnanti che vengono invitati ad illustrare la propria esperienza, per mettere a disposizione dei colleghi strategie e soluzioni adottate: una insegnante della Valtellina mostra come imposta il lavoro nelle differenti discipline; un'altra come organizza il lavoro per gruppi; altri interventi relazionano su come strutturano l'orario settimanale o il lavoro manuale, senza trascurare il caso di un pluriclasse ubicata in ambiente non rurale (proprio per scardinare il vecchio binomio scuola rurale-campagna) bensì in zona turistica di montagna.

A tirare le fila delle riflessioni sviluppate nei quattro giorni di Convegno e a tracciare la strada del futuro affinché “gli insegnanti pluriclassi ritornino alle loro località con una concezione nuova” (Ivi, p. 139) è Giorgio Gabrielli. Convinto che la pluriclasse “potrà diventare una scuola di più ampio respiro, la più bella scuola d'Italia”, afferma che “i maestri della pluriclasse *inventano* (sic!) la vera didattica, la didattica viva” (*Ibidem*). Essa deriva dal contatto con la natura e da un'impostazione capace, nel solco dei programmi del 1955 e dell'autonomia che essi concedono, di rispettare al massimo la singola individualità pur nel complesso della classe. Il maestro deve sentirsi libero di “muoversi momento per momento”, senza essere imbrigliato dall'orario e orientato verso il “suscitare in ogni alunno il bisogno di progredire, le abilità, il farsi migliori” (Ivi, p. 143). Non serve quindi un programma speciale ma è sufficiente sapersi attenere al piano di studio suggerito dall'ambiente, inteso non solo come ambiente naturale ma anche sociale, legato ai bisogni e alle peculiarità della comunità scolastica con cui si lavora. Per raggiungere questo obiettivo:

la necessità di una preparazione speciale del maestro della pluriclasse è ravvisata concordemente, per le maggiori difficoltà culturali e didattiche dell'insegnamento e per la funzione sociale che il maestro esercita nel piccolo ambiente locale. Essa dovrà svolgersi tuttavia in un tempo immediatamente successivo all'abilitazione e possibilmente in più periodi estivi, della durata di due mesi ciascuno, per l'approfondimento dei problemi didattici, culturali e sociali che l'insegnamento della pluriclasse pone (Ivi, p. 146).

Questi ipotizzati corsi estivi, speciali per maestri pluriclassi, sono pensati come disposti dal Ministero e affidati al Centro Didattico nazionale per la Scuola elementare. Ma accanto all'aggiornamento in servizio viene ravvisato come indispensabile un aiuto concreto al maestro delle pluriclassi “per evitare una mortificazione progressiva dei valori umani, culturali e didattici” (Ivi, p. 147). Al fine di contrastare questo rischio “saranno necessari viaggi premio annuali d'istruzione, forniture di biblioteche scolastiche e popolari e di apparecchi audiovisivi, oltre a frequenti convegni e incontri magistrali” (*Ibidem*).

Rispetto alla questione dei libri di testo si conviene in conclusione che “non si ritengono possibili libri di testo speciali per la pluriclasse ma occorre una dotazione di libri di varia, amena e istruttiva per ogni classe, che integrino il libro di testo e amplino gli orizzonti culturali” (*Ibidem*).

Tutta questa organizzazione di aggiornamento in servizio e premialità deve essere gestita – si conclude – da un servizio di coordinamento per gli insegnanti pluriclassi da attivare in ogni provincia.

### 3. Conclusioni

Dagli interventi si evince come il Convegno del 1958 rivolto agli insegnanti pluriclassi intenda affrontare la tematica a tutto tondo, trattandola da diverse prospettive. Esse, tutte insieme, vanno a delineare il quadro complessivo di quello che possiamo chiamare “lo stato dell'arte della scuola unica pluriclasse” a 13 anni dal termine del conflitto bellico e a 11 dall'approvazione della Costituzione italiana. Da un lato si evince come a questa data ancora si senta il bisogno di definire con chiarezza le dimensioni che caratterizzano questo tipo di scuola, evidenziando quindi un processo non ancora concluso, e dall'altro lato come tutte le riflessioni convergano sul focus centrale rappresentato dal ruolo chiave del maestro pluriclasse e della sua formazione. Possono alcune giornate di Convegno – come nella soluzione adottata negli anni Cinquanta – avere la forza di incidere realmente sulla formazione complessiva di un docente? Ai nostri occhi la risposta appare scontata ma tale risposta va contestualizzata all'interno delle reali condizioni professionali in cui si trovava a operare l'insegnante pluriclasse del tempo. In tal senso le parole di una maestra che aveva partecipato a quel convegno ci vengono in aiuto: “Eravamo circa 900 insegnanti da tutta Italia e ab-

biamo esaminato assieme alcune delle difficoltà che ci assillano. È stata un'esperienza interessante sentirsi uniti e solidali dinnanzi ai problemi delle nostre pluriclassi. Coraggio! Non sono sola” (Bonnet, 1957-58). Le parole contenute in questo quaderno autografo ci consentono di comprendere meglio il contesto “non detto” e il significato percepito di questo Convegno: al di là dei contenuti, aveva raggiunto l'obiettivo di far sentire i maestri pluriclassi meno soli e isolati.

## Riferimenti bibliografici

- Bonnet E. A. *Cronaca di vita della scuola: anno scolastico 1957-58* [Quaderno manoscritto]. Archivio storico della Tavola Valdese di Torre Pellice, Fondo Bonnet, a.s. 1957-58.
- Calvaruso F. P. (2013). *La formazione umana e civica nell'esperienza delle scuole rurali e pluriclassi*. Roma: Anicia.
- Centro Didattico Nazionale per la Scuola elementare e di Completamento dell'Obbligo scolastico (ed.) (1958). *La scuola unica pluriclasse. Atti del Convegno nazionale, Firenze, 8-11 febbraio 1958*. Roma: Tip. F. Failli.
- Cottone C. (1949). *La scuola unica pluriclasse..* Milano: Garzanti.
- Di Pol R.S. (2003). *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*. Torino: Marco Valerio.
- Cozzer G. (1957). I Centri Didattici Nazionali. *Almanacco italiano: piccola enciclopedia popolare della vita pratica e annuario diplomatico amministrativo e statistico* (vol. 47, pp. 231-235). Firenze: Marzocco.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1948). *La scuola unica pluriclasse: relazione presentata al Ministro della P. I. dalla Commissione per lo studio dei programmi della scuola pluriclasse*. Roma: Istituto poligrafico dello Stato.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1949). Atti del Convegno di studio teorico pratico sui problemi della scuola unica pluriclasse. Parma, Convitto Nazionale “Maria Luigia”, lunedì 30 agosto – sabato 4 settembre 1948. *La Riforma della Scuola*, 11.
- Montecchi L. (2015). *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM.
- Pruneri F. (2018). Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948. *Diacronie*, 34, 2.