

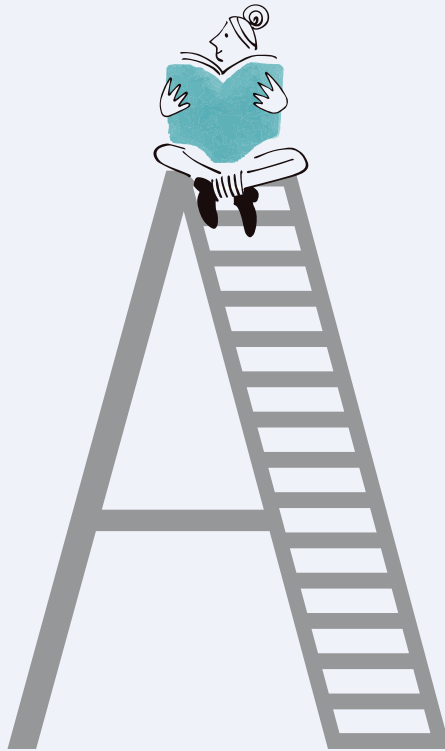
11

ULTERIORI DIVERGENZE

ALFABETIZZAZIONE E RISCATTO SOCIALE

Una biografia intellettuale di Anna Lorenzetto

Camilla D'Imperia



Roma TrE-Press

2026



Roma Tre

Università degli Studi Roma Tre

Dipartimento di Scienze della Formazione

ULTERIORI DIVERGENZE – Collana di ricerche storico-sociali e umane
Direttore Luca Tedesco, Università degli Studi Roma Tre

n. 1, maggio 2016

Hitler era un cammello, anzi un elefante

L'uso etico-politico della storia. Alcuni episodi

LUCA TEDESCO

n. 2, dicembre 2016

Le crisi della contemporaneità.

Una prospettiva sociologica

A cura di MARCO A. QUIROZ VITALE, MAURO GIARDIELLO

n. 3, febbraio 2018

Paradossi dell'eguaglianza

Esplorazioni e ipotesi sul sistema formativo norvegese

BEATRICE PARTOUCHE

n. 4, ottobre 2019

«Con la volontà dura come la roccia»

Sciesopoli, una «colonia alpina per i bimbi del popolo» nell'Italia fascista

SARA RIBOLLETTI

n. 5, ottobre 2020

L'aula è vuota?

Alcune studentesse di Roma Tre rispondono a Ernesto Galli della Loggia

A cura di LUCA TEDESCO

n. 6, dicembre 2021

Maurice Halbwachs e la memoria collettiva

Riletture critiche

MARCO GIOSI, LUCA TEDESCO

n. 7, dicembre 2022

Intorno alla scuola

Ferroni, Recalcati, Mastrocola e Ricolfi letti da alcune studentesse di Roma Tre

A cura di LUCA TEDESCO

n. 8, dicembre 2022

Luigi Einaudi anglofilo e la Carta

Dalla Consulta nazionale all'Assemblea costituente

LUCA TEDESCO

n. 9, luglio 2023

Maurice Halbwachs e la memoria collettiva. Riletture critiche

MARCO GIOSI, LUCA TEDESCO

n. 10, novembre 2024

Le parole della cura

In dialogo con Maria Zambano ed Eugenio Borgna

GABRIELLA AGOSTINI

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Collana
ULTERIORI DIVERGENZE
11

Camilla D'Imperia

ALFABETIZZAZIONE E RISCATTO SOCIALE

Una biografia intellettuale di Anna Lorenzetto



Roma TrE-Press

2026

ULTERIORI DIVERGENZE – Collana di ricerche storico-sociali e umane
Direttore Luca Tedesco, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico

Jean-Loup Amselle, École des hautes études en sciences sociales, Paris
Liliosa Azara, Università degli Studi Roma Tre
Lorenzo Cantatore, Università degli Studi Roma Tre
Daniel Frandji, Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon
Mauro Giardiello, Università degli Studi Roma Tre
Francesco Pompeo, Università degli Studi Roma Tre
Rocco Marcello Postiglione, Università degli Studi Roma Tre
Livio Sansone, Universidade Federal da Bahia, Salvador
Luca Tedesco, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Cura editoriale e impaginazione

teseo  editore Roma teseoeditore.it

Elaborazione grafica della copertina

MOSQUITO  mosquitoroma.it

Edizioni: *Roma TrE-Press*®

Roma, aprile 2026

ISBN: 979-12-5977-613-6

<http://romatrepres.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press* è svolta nell'ambito della
Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma.

Ulteriori divergenze

Collana di ricerche storico-sociali e umane

Lo storico, «insensibile a tutto il resto, deve essere attento solo agli interessi della verità e deve sacrificare a questa il risentimento di un'ingiuria, il ricordo di un beneficio e l'amore stesso della patria. Deve dimenticare che è di un certo paese, che è stato allevato in una certa comunità, che deve la sua fortuna a questo e a quello, e che questi e quegli altri sono i suoi parenti o i suoi amici. Uno storico in quanto tale è, come Melchisedec, senza padre, senza madre, senza genealogia. Se gli si domanda: di dove sei? Bisogna che risponda: non sono né francese né tedesco né inglese né spagnolo, ecc.; sono abitante del mondo. Non sono né al servizio dell'imperatore né a servizio del re di Francia, ma solo al servizio della verità. È la mia sola regina, e solo ad essa ho prestato giuramento di obbedienza. Tutto ciò che lo storico dà all'amore di patria lo toglie agli attributi della storia, e diviene un cattivo storico a misura che si dimostri un buon suddito»

Pierre Bayle, *Dictionnaire historique et critique* (1697)

La collana che qui presentiamo nasce dalla convinzione che le considerazioni di Bayle intorno ai compiti dello storico possano essere estese allo scienziato sociale *tout court* e che nella oramai pluriennale crisi dello Stato-nazione ci sia spazio per uno strumento editoriale che faciliti e promuova una riflessione scientifica rigorosa, libera e interdisciplinare ispirata a quelle considerazioni, assunte come programma di lavoro.

La libertà di ricerca, che deriva dalla tensione verso la verità, dunque, viene qui vissuta a prescindere da tradizioni o patrimoni sia politico-religioso-culturali che scientifico-disciplinari.

Quanto alla prima dimensione, sappiamo di percorrere un cammino non nuovo della riflessione sugli individui e sui gruppi. La vita associata, infatti, non può non alimentarsi del patrimonio tradizionale, utilizzandolo (e manipolandolo) in chiave identitaria e per il rafforzamento del sentimento nazionale e/o religioso. Un velo d'oblio rischia d'avvolgere quanto non si presti a una simile operazione.

Lo studioso ha invece il compito di portare alla luce, senza pietose reticenze, la ricchezza dell'ordito storico, la contraddittorietà dei conflitti e la varietà delle voci, assolvendo in ciò inevitabilmente una funzione anti-identitaria e quindi, ancora, antinazionale, anticconfessionale e antidottrina (palesando dunque una, spesso, incompatibile contraddizione tra le

esigenze della professione e i doveri discendenti dall'appartenenza a una comune cittadinanza, fede o tendenza).

Lo scienziato sociale deve rimanere indifferente, se veramente tale, a qualsivoglia processo di costruzione identitaria e di *nation building* e anelare, invece, a vestire i panni dello scienziato «freddo» e «imparziale» del *Qu'est-ce qu'une nation?* di Ernest Renan, impietoso nel vivisezionare e dissolvere certezze.

Se questa pur generalissima concezione del fare scienza è plausibile, la corrosione di tradizionali soggetti collettivi, parole d'ordine e agenzie socializzanti non può non essere da noi salutata con favore, nella misura in cui essa polverizza (auto)censure e tabù, interdizioni e divieti: tutto questo al di là e forse a dispetto delle diverse sensibilità politiche che coabitano nel nostro animo assieme a quella scientifica.

Non dispensatori di virtù né tessitori di memorie condivise, gli scienziati sociali che si riuniscono sotto l'ombrello di questa nuova iniziativa editoriale, antropologi, pedagogisti, sociologi, storici, si riconoscono in una concezione della scienza che, ancor prima di svolgere una qualsivoglia funzione sociale, si manifesta in pura curiosità intellettuale, in libero esercizio conoscitivo che ricrea perlopiù divisioni e conflitti lì dove regnava la pacificazione narcotizzante dei cervelli all'ammasso.

Tutte le proposte di pubblicazione verranno sottoposte al procedimento *double-blind peer review*.

Indice

Introduzione	11	
CAPITOLO 1		
Contesto storico e biografico		
1.1	L'Italia del secondo dopoguerra e il problema del Mezzogiorno: crisi, ricostruzione e analfabetismo	15
1.2	Anna Lorenzetto: formazione, attivismo e impegno civico	19
CAPITOLO 2		
Storia di un'idea: la lotta contro l'analfabetismo nel profondo Sud		29
2.1	La nascita dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo	29
2.2	L'esperienza dei Comitati Comunali	34
2.2.1	La rottura con il Ministero e lo scioglimento dei Comitati	38
2.3	I Centri di cultura popolare	44
2.3.1	L'assetto organizzativo dei Ccp	48
2.3.2	L'alfabeto minore	52
2.3.3	Il Centro come metodo: l'alfabeto maggiore	57
CAPITOLO 3		
Carattere internazionale del lavoro di Anna Lorenzetto. Alcune tappe fondamentali del suo contributo all'UNESCO		65
3.1	Il Convegno di Roma e la Conferenza di Montreal: una prima definizione di "educazione permanente"	65
3.2	La campagna mondiale di alfabetizzazione	70
3.2.1	Il Convegno mondiale Alfabeto e società	71

3.2.2	I dati, le cifre e il programma sperimentale	75
3.2.3	Il Congresso di Teheran e “la tesi italiana”	79
3.3	Il Rapporto sulla campagna di alfabetizzazione di Cuba	83
CAPITOLO 4		
	Lascito e attualità della pedagogia lorenzettiana	89
4.1	Nuovi analfabetismi, nuove sfide	89
4.2	L’UNLA e i suoi Centri oggi	96
4.3	Attualità del pensiero di Anna Lorenzetto	101
	CONCLUSIONI	107
	BIBLIOGRAFIA	111
	SITOGRAFIA	113

Introduzione

Il lavoro si propone di indagare e valorizzare il pensiero e l'opera di Anna Lorenzetto, pedagogista italiana attiva a partire dal secondo dopoguerra, il cui contributo alla lotta contro l'analfabetismo e alla promozione della cultura come strumento di emancipazione si rivela, ancora oggi, di sorprendente attualità. Considerata una delle pioniere del *lifelong learning* in Italia, Anna Lorenzetto ha saputo coniugare riflessione pedagogica, impegno civile e azione educativa, offrendo un apporto riconosciuto anche in ambito internazionale. Nonostante ciò, la sua opera è rimasta a lungo ai margini della riflessione pedagogica, e merita oggi una rinnovata attenzione e valorizzazione critica.

La scelta di dedicare questa ricerca a Lorenzetto nasce, infatti, dalla volontà di restituire visibilità e valore a una voce femminile che, con fermezza e lungimiranza, ha segnato il percorso di costruzione della democrazia in Italia attraverso la promozione dell'alfabetizzazione e della cultura. In un Paese segnato da disuguaglianze economiche, sociali e territoriali, e da un divario storico tra Nord e Sud, Lorenzetto ha saputo leggere le contraddizioni del proprio tempo e trasformarle in terreno d'azione educativa. L'analfabetismo, in questa prospettiva, non era soltanto una carenza strumentale, ma un vero e proprio ostacolo alla partecipazione democratica e all'esercizio dei diritti, quindi alla libertà personale. Partendo da questa consapevolezza, Lorenzetto ha saputo concepire l'alfabetizzazione come un processo trasformativo in cui la cultura diventa condizione essenziale per il riscatto personale, sociale e civico dell'individuo.

La sua attività si è sviluppata all'interno di un'idea pedagogica profondamente attenta ai contesti, ai bisogni e ai vissuti delle persone. Già negli anni Cinquanta, Lorenzetto teorizzava e sperimentava percorsi educativi destinati a durare lungo tutto l'arco della vita, anticipando quello che sarebbe poi divenuto, a livello internazionale, il paradigma dell'educazione permanente. Per lei, infatti, l'educazione non si esauriva nel tempo scolastico né si limitava ai confini dell'istruzione formale, ma accompagnava le persone in un processo continuo di crescita, consapevolezza e partecipazione. L'alfabetizzazione, in questa prospettiva, non rappresentava un traguardo conclusivo, bensì l'inizio di un percorso verso una cittadinanza

attiva e responsabile.

Un elemento chiave della sua visione è la distinzione tra ciò che definì “alfabeto minore” – ovvero l’alfabetizzazione tecnica, funzionale – e “alfabeto maggiore”, che indica, in senso lato, la capacità di leggere criticamente la realtà, sviluppare una consapevolezza profonda di sé e partecipare pienamente alla vita collettiva. Da questo punto di vista, l’alfabetizzazione diventa uno strumento di giustizia sociale, in grado di incidere sulla condizione materiale e morale delle persone, restituendo dignità a chi era stato escluso dai circuiti della formazione e della cultura. Dunque, per Lorenzetto non si trattava solo di insegnare a leggere e a scrivere ai contadini analfabeti, ma di accompagnarli in un percorso di emancipazione che li rendesse protagonisti della propria esistenza e consapevoli del loro ruolo all’interno della comunità, liberandoli da quella condizione di sudditanza cui erano sottomessi non possedendo lo strumento “magico” della cultura.

Questa visione si è concretizzata in un’azione educativa concreta e partecipata, realizzata soprattutto grazie alla fondazione dell’UNLA – Unione Nazionale per la Lotta contro l’Analfabetismo – nel 1947. L’associazione, promossa da Lorenzetto con l’intento di affrontare in modo sistemico l’emergenza educativa del dopoguerra, si proponeva di contrastare l’analfabetismo degli adulti, in particolare nelle regioni meridionali, e di promuovere una cultura popolare diffusa. Attraverso l’istituzione dei Comitati Comunali e dei Centri di cultura popolare, l’UNLA si è configurata come un laboratorio pedagogico innovativo, capace di trasformare luoghi periferici in spazi di apprendimento a trecentosessanta gradi.

I Centri di cultura popolare, in particolare, rappresentano uno dei lasciti più significativi della sua opera: non semplici scuole per adulti, ma contesti di formazione civica, costruzione di relazioni e sviluppo del pensiero critico. In essi, l’insegnamento non avveniva in modo trasmissivo e autoritario, bensì in una logica di scambio, in cui la parola veniva restituita anche a chi, fino a quel momento, ne era stato privato. Il sapere diventava così non solo strumento di emancipazione individuale, ma risorsa condivisa per una profonda trasformazione del tessuto sociale.

Il lavoro si articola in quattro capitoli, ciascuno dei quali affronta un diverso aspetto della biografia intellettuale di Lorenzetto, inquadrandola nel contesto pedagogico e storico in cui si è sviluppata.

Il primo capitolo analizza il contesto dell’Italia del secondo dopoguerra, con particolare attenzione al divario tra Nord e Sud, all’arretratezza del Mezzogiorno e al problema diffuso dell’analfabetismo, visto come ostacolo alla ricostruzione democratica del Paese. Successivamente viene

delineato un primo profilo biografico di Anna Lorenzetto, con particolare attenzione al suo impegno civico e sociale all'interno del Corpo di Assistenza Femminile (CAF) e nell'Unione Donne Italiane (UDI), esperienze che hanno contribuito a formare la sua ideologia pedagogica e la sua visione dell'educazione come strumento di emancipazione e giustizia sociale.

Il secondo capitolo è dedicato all'analisi dell'esperienza dell'UNLA, dalla sua nascita alla diffusione dei Centri di cultura popolare. Vengono approfondite le linee teoriche, i principi pedagogici e le pratiche educative sperimentate, sottolineando l'originalità di un progetto che poneva al centro l'esperienza del soggetto e la valorizzazione delle competenze di vita. Si evidenzia, inoltre, come il modello elaborato da Lorenzetto fosse in grado di rispondere in modo efficace e innovativo a un bisogno educativo reale e diffuso.

Il terzo capitolo amplia lo sguardo alla dimensione internazionale dell'opera di Lorenzetto, soffermandosi in particolare sul suo contributo alle attività dell'UNESCO. Partecipando alle prime riflessioni globali sull'educazione degli adulti, Lorenzetto ha portato l'esperienza italiana all'interno del dibattito mondiale, contribuendo alla definizione delle politiche sull'educazione permanente. In questo ambito, il suo pensiero si dimostra particolarmente lungimirante, anticipando molte delle istanze oggi ritenute centrali nel *lifelong learning*.

Il quarto capitolo affronta la questione dell'attualità del pensiero di Anna Lorenzetto, ponendo in relazione la sua pedagogia con le sfide educative contemporanee. In particolare, si analizza la persistenza di nuove forme di analfabetismo e la necessità, ancora viva, di una formazione in grado di promuovere inclusione, cittadinanza e senso critico. In questo contesto, il pensiero di Lorenzetto si configura come una risorsa teorica e pratica preziosa, capace di orientare l'azione educativa nel presente.

L'obiettivo generale del lavoro è dunque quello di riportare l'attenzione sulla figura di Anna Lorenzetto, stimolando una riflessione critica su una voce che, pur avendo inciso in modo rilevante nella cultura pedagogica del Novecento, è stata spesso trascurata nel panorama italiano. Attraverso l'intreccio tra biografia, pratica educativa e riflessione teorica, il volume intende mostrare come il percorso intellettuale della pedagoga rappresenti un esempio significativo di educazione intesa come strumento di riscatto, capace di generare percorsi formativi concreti e inclusivi, in risposta ai bisogni reali delle persone. Recuperare oggi la sua opera non significa soltanto colmare un vuoto storiografico, ma anche disporre di una chiave interpretativa preziosa per comprendere le sfide educative attuali e riconsiderare l'importanza di una formazione lungo tutto l'arco della vita nella complessità della società contemporanea.

CAPITOLO I

Contesto storico e biografico

1.1 L'Italia del secondo dopoguerra e il problema del Mezzogiorno: crisi, ricostruzione e analfabetismo

All'indomani della Seconda guerra mondiale¹, l'Italia si trovò a dover ricostruire un paese devastato dal conflitto, con un'economia allo stremo e un tessuto sociale profondamente lacerato. Liberata nella primavera del 1945 grazie all'avanzata degli Alleati e all'insurrezione partigiana, la nazione affrontava una crisi che non si limitava ai danni materiali, ma toccava le fondamenta morali, culturali e civili dello Stato.

La ricostruzione economica fu un'impresa titanica. Gli stabilimenti industriali, pur danneggiati dai bombardamenti, rimasero in gran parte intatti, ma la produzione era scesa a meno di un terzo rispetto ai livelli prebellici. Il settore agricolo, già fiacco prima del conflitto, era stato devastato: la produzione era crollata di oltre il 60% rispetto al 1938, e il patrimonio zootecnico risultava distrutto per tre quarti. In molte aree del paese, la carenza di beni alimentari raggiunse livelli drammatici², resa sopportabile solo grazie agli aiuti alimentari provenienti dagli Alleati³, che permisero di evitare una carestia generalizzata.

Anche il sistema dei trasporti risultava gravemente compromesso: molte strade erano impraticabili, le linee ferroviarie interrotte e numerosi ponti distrutti, rendendo estremamente difficile la circolazione delle merci.

¹ Per la stesura di questo paragrafo si è consultato G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005, cap. 12, *L'Italia dopo il fascismo*, pp. 259-278.

² La quantità di calorie a disposizione della popolazione nel 1945 non superava la metà di quella disponibile nel 1938.

³ Oltre agli aiuti alimentari provenienti dagli Stati Uniti nell'immediato dopoguerra, è doveroso qui citare anche il Piano Marshall. Ufficialmente noto come European Recovery Program, fu annunciato nel giugno 1947 dal Segretario di Stato statunitense George C. Marshall e rappresentò un programma organico di assistenza economica finalizzato alla ricostruzione dell'Europa occidentale nel secondo dopoguerra. L'Italia fu tra i principali beneficiari, ricevendo tra il 1948 e il 1952 circa 1,3 miliardi di dollari, impiegati prevalentemente per finanziare l'importazione di beni alimentari, materie prime e attrezzature industriali.

Non meno drammatica era la situazione dell'edilizia abitativa: circa tre milioni di vani risultavano distrutti o gravemente danneggiati, costringendo migliaia di persone rimaste senza casa a vivere in condizioni precarie, spesso in alloggi di fortuna, scuole o edifici pubblici trasformati in dormitori per sfollati.

La situazione economica era ulteriormente aggravata da un'inflazione galoppante: fra il 1939 e il 1945 i prezzi al consumo erano aumentati di ben diciotto volte, con conseguente annullamento dei risparmi privati e drastica riduzione dei salari reali. In questo contesto, il Ministro del Tesoro Luigi Einaudi promosse una politica economica rigorosa: svalutazione della lira, inasprimento fiscale e stretta sul credito per contenere l'inflazione e stabilizzare la moneta. Queste misure, sebbene efficaci sul piano macroeconomico, comportarono un elevato costo sociale, aggravando la disoccupazione – che nell'estate del 1945 interessava oltre un milione e mezzo di persone, superò nel '48 i due milioni di unità –.

In questo contesto di estrema difficoltà, riemerse con forza la storica frattura della Nazione: quella tra Nord e Sud, acuita durante il conflitto e aggravata ulteriormente nel dopoguerra.

Se il Nord aveva vissuto una guerra diversa, caratterizzata dalla lotta contro il fascismo e dal radicamento di un forte movimento partigiano, il Sud aveva subito l'occupazione tedesca e la Resistenza aveva trovato radici meno profonde, anche a causa della maggiore arretratezza sociale ed economica. Nelle regioni meridionali, i problemi strutturali, come la malavita organizzata e la continua lotta dei contadini contro i latifondisti, rimasero irrisolti, con un conseguente rallentamento dello sviluppo socio-economico, mentre al Nord la ricostruzione procedeva più speditamente.

Dopo la Liberazione, i contrasti tra le due aree del paese si ampliarono, e le disuguaglianze tra il Nord industrializzato e il Sud agricolo si fecero ancora più evidenti.

Nonostante alcune politiche significative promosse dalla Democrazia Cristiana di Alcide De Gasperi per favorire lo sviluppo economico del Mezzogiorno⁴, il Sud continuava ad apparire come una terra marginalizzata, se-

⁴ L'iniziativa più importante fu la riforma agraria del 1950, che introdusse l'esproprio e il frazionamento dei grandi latifondi in diverse regioni italiane, soprattutto nel Centro-Sud, nel tentativo di creare una rete di piccole proprietà contadine e ridurre le tensioni sociali nelle campagne. Tuttavia, le nuove aziende risultarono spesso economicamente fragili e non riuscirono a frenare l'emigrazione rurale.

Nello stesso anno fu istituita la Cassa per il Mezzogiorno, ente pubblico incaricato di promuovere lo sviluppo delle regioni meridionali attraverso investimenti infrastrutturali e in-

gnata da una miseria profonda e radicata nella quotidianità. Le abitazioni erano sovraffollate, prive dei servizi essenziali, le strade dissestate e talvolta impraticabili, i paesi isolati e sprovvisti di infrastrutture moderne. La vita nelle campagne, ancora dominata dal sistema dei latifondi, era regolata da rapporti di lavoro arcaici e diseguali, famiglie intere sopravvivevano con salari minimi, in un'economia di mera sussistenza. Il peso delle tradizioni patriarcali e la dipendenza dalla figura del padrone, soprattutto nelle aree rurali, condannavano le persone a una condizione di ignoranza e sottomissione⁵. In questo scenario, l'istruzione, che avrebbe potuto rappresentare uno degli strumenti principali di emancipazione e di innalzamento sociale, era in gran parte inaccessibile: la scuola era distante, talvolta inesistente, e lo Stato percepito come lontano o indifferente.

Infatti, ad aggravare la condizione di miseria, tanto materiale quanto morale, del Meridione, si aggiungeva una delle piaghe più profonde e durature: l'analfabetismo. Non solo effetto della povertà, ma anche sua causa strutturale, esso rappresentava il simbolo più evidente dell'esclusione, negando a intere generazioni la possibilità di comprendere, partecipare ed emanciparsi.

Già nel 1871, al primo censimento post-unitario, il 68% della popolazione italiana era analfabeta, con punte dell'88% in Basilicata e dell'87% in Calabria. Il censimento del 1901 rilevava ancora un tasso del 48%. Durante il regime fascista, la situazione non migliorò, anzi subì un'involuzione. Il fascismo, pur proclamando l'importanza dell'educazione nazionale, di fatto ridusse l'impegno concreto nella lotta all'analfabetismo, soprattutto nel Mezzogiorno. Il decreto-legge del 14 ottobre 1938 soppresse quasi del tutto le scuole serali, festive ed estive, e pose fine a molte delle iniziative

centivi alle imprese. Sebbene abbia portato a significativi miglioramenti infrastrutturali, come la costruzione di strade e reti elettriche, l'efficacia complessiva della Cassa è stata comunque messa in discussione. Dunque, nonostante l'impegno finanziario pluridecennale, l'intervento non riuscì a colmare il divario strutturale tra Nord e Sud né a trasformare in modo duraturo l'economia del Sud.

⁵ Particolarmente dura era la condizione delle donne, spesso relegate a ruoli subalterni, costrette a sopportare il peso della casa, dei figli e del lavoro nei campi, in un sistema che negava loro ogni autonomia. Come osservava Anna Lorenzetto, le donne vivevano «tenute troppo chiuse e al tempo stesso troppo esposte alla violenza dell'uomo», in una società in cui lo slancio vitale dell'adolescenza veniva represso, e la povertà si accompagnava a una profonda ingiustizia morale. Cfr. A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, p. 29.

promosse nel primo dopoguerra⁶. Questa soppressione segnò un deciso arretramento rispetto a un approccio partecipativo e capillare, che aveva cercato di avvicinare l'istruzione agli adulti, specialmente nelle aree rurali⁷.

Nel dopoguerra, mentre il Paese cercava di rialzarsi dalla miseria, dalle perdite umane e dalla distruzione diffusa di abitazioni e scuole, il problema dell'analfabetismo nel Mezzogiorno si aggravava in modo drammatico. Tuttavia, in un clima segnato da urgenze materiali pressanti, rischiava di essere percepito come una questione secondaria o rimandabile. Fu in questo contesto che nacquero la Scuola Popolare e l'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA)⁸.

Il Decreto Legislativo del 17 dicembre 1947 n. 1599⁹ istituì la Scuola Popolare, con l'obiettivo di combattere l'analfabetismo e completare l'istruzione elementare per giovani e adulti. Tuttavia, questo strumento presentava forti limiti: i maestri disoccupati si trovavano nelle città, mentre gli analfabeti vivevano nei paesi; l'approccio era tradizionale, poco calato nel contesto di vita dell'adulto e lontano dalle reali esigenze delle comunità rurali¹⁰.

A differenza della Scuola Popolare, l'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo (UNLA), fondata anch'essa nel 1947, adottò un metodo innovativo, integrato con il territorio, attento alla dignità, al ritmo di apprendimento e alle esperienze di vita degli adulti.

Fu proprio in seno all'UNLA che si affermò la figura di Anna Lorenzetto, pedagogista di straordinaria sensibilità e lungimiranza. Per Loren-

⁶ Tra le più significative, la legge Corbino del 1921, che aveva previsto il coinvolgimento degli enti e delle associazioni private nella lotta all'analfabetismo in nome dello Stato, fu abrogata. Cfr. A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 27.

⁷ *Ivi*, pp. 26-28.

⁸ L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA) è un'associazione italiana riconosciuta dall'UNESCO ed elevata a ente morale con DPR n. 181 dell'11 febbraio 1952. Attualmente sotto la presidenza dell'On. Vitaliano Gemelli, opera nel territorio nazionale attraverso 59 Centri di cultura per l'educazione permanente e dieci delegazioni regionali. Dal sito ufficiale dell'UNLA, disponibile all'URL: <<https://www.unla.it/>>.

⁹ Il testo completo del D.L. 17 dicembre 1947 n. 1599 è disponibile all'URL: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1948/01/27/047U1599/sg%20#:~:text=E%20Oistituita%20una%20Scuola%20popolare,all'istruzione%20media%20o%20professionale>>.

¹⁰ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., pp. 26-28.

zetto, l'analfabetismo non era solo una carenza di istruzione, ma una forma di esclusione esistenziale. Scriveva:

Un paese civile, nel quale esistono oggi ancora larghe zone in cui è diffuso l'analfabetismo, appare, per assurdo, un Paese del passato, un Paese caduto all'indietro nel tempo, in cui i diritti dell'uomo sono ancora ignorati, le conquiste del pensiero, le realizzazioni democratiche e civili ancora da venire; un Paese di un nuovo Medio Evo¹¹.

La sua idea pedagogica si fondava sul rispetto dell'adulto, sulla centralità della relazione educativa e su una visione dell'apprendimento come strumento di emancipazione sociale.

In questo contesto di emergenza sociale e culturale, il lavoro di Lorenzetto rappresentò un approccio profondamente innovativo, che superava la logica della mera trasmissione del sapere per abbracciare una visione umanistica dell'educazione come liberazione. Il suo impegno contribuì a gettare le basi per una nuova idea di Sud: non più solo terra di miseria e arretratezza, ma luogo di dignità, riscatto e partecipazione civile.

1.2 Anna Lorenzetto: formazione, attivismo e impegno civico

Anna Maria Lorenzetto¹², nata a Roma il 18 aprile 1914 e morta a Grosseto il 25 maggio 2001, è stata una pedagogista italiana, nota soprattutto per aver precorso nel nostro Paese i principi e i metodi dell'attuale *lifelong learning*.

Della sua vita privata si conosce poco, segno di una discrezione tipica di una generazione di donne che desideravano essere giudicate non per la loro biografia personale, ma per il valore delle loro idee e azioni professionali.

Di lei conosciamo, tuttavia, l'intenso impegno civico e sociale, al quale dedicò l'intera vita: inizialmente attiva nel movimento femminista,

¹¹ *Ivi*, p. 26.

¹² Per la stesura di questo paragrafo si è consultato: S. Fasulo, A.M. Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto*, in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77, gennaio aprile 2018, S. Corradi, *Alle radici di un approccio pedagogico alla società della conoscenza. Ricordo di Anna Lorenzetto*, in G. Alessandrini, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 2005 e l'URL: <<https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/anna-lorenzetto>>.

orientò successivamente i suoi sforzi nella lotta contro l'analfabetismo, concentrandosi in particolare sul Mezzogiorno italiano e, più in generale, su contesti internazionali segnati dall'esclusione educativa.

Completò la sua formazione durante gli anni della Seconda guerra mondiale, conseguendo la laurea in Lettere nel 1940 e, successivamente, la laurea in Filosofia nel 1943. Tra il 1945 e il 1947 fu assistente volontaria presso l'Università di Roma, inizialmente nell'insegnamento di Filosofia, poi in quello di Pedagogia.

«Il conseguimento di una doppia laurea e l'avvio alla carriera accademica in un universo in cui le donne sono generalmente destinate a restare in ombra rispetto ai loro colleghi uomini, sono già di per sé elementi biografici rilevanti»¹³.

Considerando anche il valore politico e sociale del suo operato, emerge con chiarezza la figura di una personalità forte, emancipata e anti-conformista, che può a pieno titolo essere annoverata tra quel gruppo di intellettuali

che hanno intrapreso la dolorosa esperienza della guerra di liberazione nazionale nel terribile inverno 1943-44, il durissimo anno in cui si è costituito quell'esercito di Resistenza che si è assunto il compito di ridare dignità a un paese che il fascismo aveva trascinato nel disonore e nella guerra civile¹⁴,

o meglio di quelle donne che, trascinate dalla guerra fuori dallo spazio domestico tradizionale, si trovarono a svolgere un ruolo attivo nella Resistenza civile e organizzata. Abituate a occuparsi della cura, della famiglia e della gestione quotidiana, seppero trasformare quell'esperienza in una presa di coscienza nuova, fondata sulla fatica, sulle privazioni e sulla forza maturata in assenza degli uomini. Giunte alla fine del conflitto, erano consapevoli che non si poteva più tacere: la loro voce doveva farsi sentire, perché anche attraverso il loro impegno sarebbe stato possibile liberare il Paese dall'eredità del fascismo e costruire una società più giusta e pacifica.

Nell'ottobre del 1944, in occasione della costituzione del Corpo di assistenza femminile (CAF)¹⁵, organismo aderente al Corpo Italiano di Li-

¹³ S. Fasulo, A.M. Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto*, in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77, gennaio aprile 2018, p. 110.

¹⁴ G. Devastato, *Lavoro sociale e azioni di comunità*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2016 in S.Fasulo e A.M. Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto* in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77 gennaio-aprile 2018.

¹⁵ Il Corpo di Assistenza Femminile (CAF) fu istituito su impulso degli Alleati e prendendo

berazione e ispirato al modello delle *Welfare Assistant Women* statunitensi, Anna Lorenzetto presentò domanda di ammissione presso il governo alleato. Dalla sua scheda personale, conservata presso l'Archivio centrale dell'Unione Donne Italiane, si apprende che era figlia di Angelo, residente in via Ferdinando Verospi 13, nel quartiere romano di Monteverde; risulta coniugata, senza figli e mai iscritta al Partito Nazionale Fascista.

A testimonianza dei suoi ideali liberali, democratici e antifascisti, una lettera indirizzata a Marion Cave Rosselli in cui la pedagogista, facendo riferimento a uno dei Centri di cultura popolare, scrive:

siamo un piccolo gruppo, noi che lavoriamo più assidui nell'Associazione, che nel nome di Rosselli abbiamo iniziato la nostra vita politica. Sarebbe perciò nostro desiderio dare vita con questo denaro che ci giunge proprio da Lei, a un'opera permanente intitolata al nome dei Rosselli¹⁶.

Questo stralcio testimonia efficacemente gli ideali e l'orientamento in cui si forma e opera la pedagogista, che sottolinea con particolare gratitudine il valore dell'offerta, resa ancora più significativa dal fatto che provenga da Marion Rosselli, moglie di Carlo Rosselli¹⁷, figura rappresentativa dell'antifascismo militante.

Lorenzetto svolse attività di pubblicista sul «Corriere di Roma» e col-

esempio dall'organizzazione angloamericana, con la finalità di fornire vari tipi di supporto. Le volontarie, soprannominate «Cafine» dalla sigla dell'organizzazione, offrivano dodici mesi di servizio non retribuito, ricevendo solo un'indennità. Avevano diritto a vitto, alloggio e divisa gratuiti. Pur non essendo militari di carriera, erano soggette alla disciplina militare e dipendevano dal Ministero della Guerra, rientrando nelle normative previste per il personale dell'Esercito. (In <<http://www.esercito.difesa.it/comunicazione/editoria/Rivista-Militare/Documents/2020/fascicolo-resistenza-testo.pdf>>, p. 18).

¹⁶ Archivio dell'Istituto Storico della Resistenza in Toscana (d'ora in poi Isrt), Fondo Archivi di Giustizia e libertà, Subfondo Carlo Rosselli, sezione 11 Nuove acquisizioni, Unione nazionale per la Lotta contro l'analfabetismo a Marion Rosselli, 20 luglio 1949, in S.Fasulo e A.M. Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto* in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77 gennaio-aprile 2018.

¹⁷ Carlo Rosselli (1899-1937), proveniente da una famiglia legata alla casa editrice «La Nuova Italia», si avvicinò alla politica durante una fase di intenso impegno intellettuale, promuovendo idee che intrecciavano strettamente sapere scientifico e partecipazione civile. Allievo di Gaetano Salvemini, mostrò interesse per il sindacalismo. Attivo, orientato all'azione e apertamente antifascista, fu autore di numerosi interventi e pubblicazioni prima di essere assassinato. Il profilo completo è disponibile all'URL: <[21](http://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-rosselli_(Dizionario-Biografico)/>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

laborò, con interventi significativi, alla rivista «Il Ponte», fondata da Piero Calamandrei nel 1945¹⁸.

Collaborò anche con «Italia Libera», organo di stampa del Partito d'azione, in cui, in occasione della nascita dell'Unione donne italiane, scrisse:

poco dopo la liberazione di Roma le donne del partito comunista chiesero la collaborazione delle donne degli altri partiti e delle donne fuori dei partiti per promuovere una Unione delle Donne Italiane. I partiti vi aderirono tutti salvo la democrazia cristiana e così fu formato un comitato d'iniziativa che dette vita all'associazione.

Dopo la fusione avvenuta con i Gruppi di difesa della donna dell'Italia del nord, l'Udi è l'unica grande associazione nazionale di carattere laico. Tutti i grandi problemi del paese sono anche i problemi delle donne italiane, sono i problemi dell'Udi.

L'Udi è democratica, tendenzialmente di sinistra e repubblicana¹⁹.

Aderisce all'Unione donne italiane²⁰ sin dalla sua costituzione e viene eletta nel Comitato direttivo. Qualche mese dopo è tra le 13 delegate dell'Udi al primo Congresso internazionale delle donne, tenutosi a Parigi, al

¹⁸ «Il Ponte», fondata nel 1945 da Piero Calamandrei, è stata una rivista culturale e politica di grande importanza nel dopoguerra. Con una forte impronta democratica, si è distinta per il suo impegno nel promuovere i valori della libertà, della giustizia sociale e della partecipazione politica. La rivista ha svolto un ruolo fondamentale nel favorire il dialogo tra le forze progressiste e nel contribuire al rinnovamento culturale dell'Italia repubblicana. Da: <<https://ilponterivista.com/il-ponte/la-storia/>>.

Anna Lorenzetto contribuì alla rivista con alcuni contributi di argomento politico e altri più legati al nucleo della sua attività educativa e pedagogica, quali *La lotta contro l'analfabetismo e il problema dell'educazione degli adulti*, 1950, n.5, e *Nella scuola per adulti*, 1951, n. 9-10.

¹⁹ A. Lorenzetto, *La donna nei partiti e nelle associazioni*, in «Italia Libera», 26 luglio 1945.

²⁰ L'Unione donne italiane (Udi), fondata nel 1944, è stata una delle organizzazioni femminili più importanti del dopoguerra, impegnata nella promozione dei diritti delle donne e nella lotta per l'uguaglianza di genere. L'Udi ha avuto un ruolo centrale nella difesa dei diritti civili, nella promozione della partecipazione politica femminile e nella lotta per il miglioramento delle condizioni di lavoro delle donne. Ha sostenuto l'emancipazione femminile anche attraverso la promozione di leggi che tutelassero i diritti delle lavoratrici e l'accesso delle donne a cariche politiche. Insieme ad Anna Lorenzetto, tra i nomi noti nella storia del femminismo italiano si annoverano Marisa Rodano, Rosetta Longo e Rita Montagnana, tutte figure di spicco che hanno contribuito al progresso della causa femminile e all'affermazione della parità dei diritti.

quale parteciparono rappresentanti di tutte le associazioni femminili del tempo e alla cui conclusione nacque la Federazione democratica internazionale femminile (Fdif)²¹.

Dai documenti d'archivio dell'Unione si capisce che Anna Lorenzetto fu una figura molto influente e che svolse compiti importanti nell'associazione. Fra questi si occupò dei rapporti tra l'Udi e la sezione italiana della Fdif, contribuì con importanti interventi alla rivista «Noi donne»²², ma soprattutto fu lei a presentare la Relazione organizzativa alla prima conferenza nazionale dell'Udi, nel settembre 1946, in cui espose la situazione generale dell'Unione, i problemi organizzativi, l'impostazione generale, in modo estremamente dettagliato.

Nonostante il grande impegno e l'enorme lavoro, per Anna Lorenzetto – come per altre esponenti dell'Udi – l'adesione non fu mai totalmente piena e incondizionata, mantenendo, sin dagli inizi, una posizione critica soprattutto riguardo alla questione dell'autonomia dai partiti e alla reale capacità rappresentativa di un associazionismo femminile comunque articolato e variegato. Come scrisse Anna Garofalo, gli animi si divisero già dall'adesione dell'Udi alla Federazione internazionale democratica femminile – di precisa ispirazione comunista – che portò all'abbandono dell'associazione da parte delle donne cattoliche, che fondarono il Cif (Centro italiano femminile)²³.

²¹ La Federazione democratica internazionale femminile (Fdif) fu fondata a Parigi nel 1945, al termine di un congresso internazionale che riunì centinaia di donne da tutto il mondo. Nata con l'obiettivo di promuovere la pace e i diritti delle donne, la Federazione divenne un punto di riferimento per il coordinamento tra movimenti femminili nazionali, tra cui l'Udi in Italia. Tra le sue attività più rilevanti vi fu l'organizzazione del Congresso mondiale del 1974, in occasione dell'Anno Internazionale della Donna. La Fdif si distinse per il suo impegno nella lotta alla discriminazione di genere e nella promozione della partecipazione femminile alla vita pubblica. (in <https://it.wikipedia.org/wiki/Federazione_democratica_internazionale_delle_donne>).

²² «Noi Donne», fondata nel 1937 a Parigi e rilanciata nel 1944 durante la Resistenza, è una rivista che da sempre ha raccontato la realtà femminile con uno sguardo di genere, affrontando temi politici, culturali e sociali. Nata come pubblicazione clandestina antifascista, la rivista divenne ufficialmente mensile nel 1944, sotto la direzione di Laura Bracco, e ha continuato a evolversi nel tempo, passando a una periodicità settimanale negli anni successivi. Negli anni Novanta, Noi Donne è diventata una pubblicazione indipendente, mantenendo però una stretta connessione con l'Unione Donne in Italia (UDI) fino alla sua completa autonomia negli anni successivi. Dal 2016, la rivista è disponibile principalmente online all'URL <<https://www.noidonne.org/chi-siamo.php>>.

²³ A. Garofalo, *L'italiana in Italia*, Laterza, Bari 1956, pp. 42-43.

Inoltre, in seguito all'ottenimento del suffragio femminile²⁴ – la cui urgenza aveva unito le donne di tutti i partiti – tali divergenze riemersero con forza all'interno del movimento femminile, accentuando la dipendenza delle principali organizzazioni – Udi e Cif – dai rispettivi partiti di riferimento, e marginalizzando una rete di associazioni e attiviste indipendenti, spesso ostacolate e fraintese nonostante il loro impegno su temi concreti e non ideologizzati.

In un articolo su «Italia Libera»²⁵ Lorenzetto osservava come, pur essendo rilevante la presenza delle donne comuniste all'interno dell'Udi, tale maggioranza andasse letta come espressione di una dinamica democratica interna, e non come un dominio politico. A suo avviso, il peso del Partito Comunista appariva eccessivo solo se considerato in rapporto alle singole forze politiche presenti, mentre perdeva forza se si teneva conto della pluralità dei partiti che componevano l'associazione. Lorenzetto sottolineava inoltre l'importanza del contributo delle donne indipendenti e di quelle appartenenti ad altre aree politiche, considerate essenziali per preservare il carattere autonomo dell'Udi. Se il sostegno dei partiti aveva inizialmente favorito la crescita dell'associazione, una sua eccessiva subordinazione ad essi avrebbe potuto comprometterne l'equilibrio e la libertà di azione.

La pedagoga riaffermava con determinazione la centralità dell'autonomia politica del movimento femminile. A suo avviso, solo preservando tale indipendenza sarebbe stato possibile affrontare in modo autentico ed efficace le grandi questioni che riguardavano non solo la condizione femminile, ma anche il progresso civile e democratico dell'intera nazione. Tale compito non poteva eludere un nodo storico fondamentale: «c'è un problema oggi in Italia che l'Udi deve e può prendere in seria considerazione:

²⁴ Il suffragio femminile fu introdotto in Italia con il Decreto Legislativo Luogotenenziale n. 23 del 1° febbraio 1945, che riconosceva alle donne il diritto di voto nelle elezioni amministrative. Il loro primo esercizio effettivo del diritto di voto avvenne il 10 marzo 1946, in occasione delle elezioni comunali, mentre il 2 giugno dello stesso anno le donne parteciparono per la prima volta a una consultazione nazionale, votando sia per il referendum istituzionale (Repubblica o Monarchia) sia per l'elezione dell'Assemblea Costituente. Cfr. <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1945/02/20/045U0023/sg>>. e <<https://www.settantesimo.governo.it/it/approfondimenti/le-donne-e-il-voto-del-1946/index.html>>.

²⁵ Cfr. A. Lorenzetto, *La donna nei partiti e nelle associazioni*, in «Italia Libera», 26 luglio 1945, in S. Fasulo, A.M. Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto*, in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77, gennaio aprile 2018.

il problema meridionale»²⁶.

La pedagoga sosteneva che non fosse possibile affrontare i temi dell'assistenza, della cultura e del lavoro «se non e soprattutto in rapporto a quelle regioni in cui sono più vivi»²⁷. Pur consapevole dei limiti dell'Udi nel proporre soluzioni strutturali, Lorenzetto invitava l'organizzazione ad agire su un "piano umano". Il suo richiamo si traduceva in un'esortazione concreta alle sezioni settentrionali a sostenere le realtà del Sud, non in nome di un'assistenza calata dall'alto, ma di una solidarietà fondata sul riconoscimento di una storica ingiustizia. In tal senso, ricordava come proprio nel Mezzogiorno – privo dell'esperienza dei Comitati di liberazione nazionale (Cln) – l'Udi fosse nata come unica espressione democratica della lotta di liberazione.

In questo contesto, la nuova Italia repubblicana, pur formalmente unita e appena affacciata alla cittadinanza femminile, rischiava di rinnovare una frattura già nota.

Affinché il progetto democratico fosse realmente inclusivo, occorreva, secondo Lorenzetto, riconoscere il Sud come parte attiva e centrale di quel processo di ricostruzione politica, economica e sociale. Fu così che Anna Lorenzetto individuò nell'analfabetismo del Sud la piaga profonda di una regione lasciata in ombra da secoli, problema che non riguardava solo le istituzioni scolastiche, ma l'intera società.

Dopo essersi distaccata dall'Udi – per la questione dell'indipendenza dai partiti sopra descritta – nel 1947 fonda, insieme ad un gruppo di insegnanti e assistenti sociali, l'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA), con l'obiettivo di contrastare, nel Mezzogiorno, quella che definiva «un'ingiustizia più grande della stessa povertà»²⁸.

Da questo momento in poi la pedagoga si dedicò totalmente alla lotta contro l'analfabetismo, individuando nell'alfabetizzazione il «punto di attacco per affrontare anche gli altri problemi culturali, sociali ed economici»²⁹.

Dapprima lanciò in Basilicata i Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo, esperienza che fu un successo, ma durò solo un paio d'anni

²⁶ *Relazione organizzativa: rapporto della dott. Anna Lorenzetto alla prima conferenza nazionale dell'Udi, Roma, 6-7-8 settembre*, in *Atti della prima conferenza nazionale dell'Udi*, in S. Fasulo e A.M. Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto* in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77 gennaio-aprile 2018.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma, 1962, p. 18.

²⁹ A. Lorenzetto, *La scuola assente*, Laterza, Bari, 1969, p. 225.

a causa di alcune divergenze con il Ministero della Pubblica Istruzione.

Nel 1949 apre i primi Centri di cultura popolare, quali massima espressione del suo pensiero pedagogico. Partendo dal quartiere romano di Tor di Quinto, esportò poi il modello nel Mezzogiorno, aprendo Centri in Basilicata, Calabria, Campania, Sicilia e Sardegna³⁰.

L'opera di Anna Lorenzetto e dei suoi Ccp fu eccezionale: riuscì a compiere un'impresa che sembrava impossibile, mandando a scuola trecentomila italiani analfabeti³¹.

Nel 1951, grazie a una serie di avvenimenti, il lavoro dei Centri di cultura popolare e il pensiero di Anna Lorenzetto iniziarono a diffondersi anche sul piano internazionale.

In quell'anno si tenne a Roma il primo Convegno internazionale sull'Educazione degli adulti, a cui parteciparono illustri studiosi italiani e stranieri, molti dei quali si interessarono al lavoro dell'UNLA e visitarono i Centri³². Nello stesso anno l'Unesco chiede a Lorenzetto di scrivere un saggio sull'opera dell'UNLA, dal titolo *Les Centres de culture populaire dans l'Italie Méridionale*, che verrà pubblicato nella rivista Unesco *Education de base e l'éducation des adultes*.

Sempre nel 1951, la pedagoga commissionò al regista Michele Gandin due documentari – *Cristo non si è fermato a Eboli* e *Non basta soltanto l'alfabeto* – che vennero, in seguito, premiati alla Mostra del cinema di Venezia e contribuirono ulteriormente alla diffusione della conoscenza dei metodi e del lavoro svolto dai Ccp.

Risale al 1951 anche l'inizio della collaborazione tra Anna Lorenzetto e Maria Montessori³³. Quest'ultima, interessata al lavoro dei Centri e del-

³⁰ Per una descrizione approfondita del lavoro della pedagoga e dell'UNLA circa l'alfabetizzazione del Meridione, si veda il Capitolo 2 di questo lavoro.

³¹ G. Radiconcini, *Memorie di una militante azionista: storia della figlia di un onesto cappellaio*, Carocci, Roma, 2015.

³² Tra di loro c'era lo scrittore e accademico francese Jean Gueénno, che scrisse un articolo entusiasta sul lavoro e sul metodo dell'UNLA per il quotidiano *Le Figaro*, contribuendo a renderla conosciuta a livello internazionale. L'articolo è riportato nel Capitolo 3 di questo volume.

³³ Maria Montessori (Chiaravalle 1870 - Noordwijk 1952) è stata un medico e pedagoga italiana, pioniera dell'educazione scientifica dei bambini. Laureatasi in medicina presso l'Università di Roma nel 1896 (tra le prime donne in Italia), si dedicò inizialmente alla cura di bambini con disabilità intellettive. Nel 1907 aprì a Roma la prima "Casa dei Bambini", applicando materiali e metodi innovativi per favorire l'apprendimento autonomo. Il suo approccio – basato sul rispetto del ritmo del bambino, sull'ambiente preparato e sull'auto-

l'Unione, elaborò un "Metodo per insegnare a leggere e a scrivere agli adulti", che volle donare all'UNLA. Il metodo fu sperimentato in alcuni Centri con esito positivo, ma la prematura scomparsa dell'illustre pedagogo, nel 1952, interruppe il progetto, lasciandolo incompiuto³⁴.

Nel 1958 fu insignita del premio "Antonio Feltrinelli" dall'Accademia Nazionale dei Lincei, su conferimento del Presidente della Repubblica Italiana, in riconoscimento di un'impresa straordinaria, dal rilevante valore morale e umanitario compiuta dall'UNLA in merito all'alfabetizzazione degli adulti³⁵.

A partire dagli anni Sessanta, Anna Lorenzetto intraprese un'intensa e duratura collaborazione con l'Unesco, che la vide coinvolta in numerosi progetti e iniziative internazionali nel campo dell'educazione degli adulti e della lotta all'analfabetismo³⁶.

Nel 1961 fu invitata a far parte del Comitato internazionale per la promozione dell'educazione degli adulti e, eletta vicepresidente, contribuì all'individuazione delle nuove tendenze in questo ambito e alla prima elaborazione del concetto di educazione permanente.

L'anno successivo, nel 1962, entrò nel Comitato di esperti internazionali sui problemi dell'analfabetismo, partecipando alla definizione del progetto per la campagna mondiale di alfabetizzazione promossa dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU).

Nel 1964 venne inviata a Cuba insieme allo studioso statunitense Karel Neys per valutare gli esiti della campagna di alfabetizzazione promossa dal governo castrista.

Nel 1965 prese parte, come membro della delegazione italiana, al Congresso mondiale dei Ministri dell'Educazione sull'eliminazione dell'analfabetismo, svoltosi a Teheran. Vi presentò la relazione "La nuova edu-

educazione – si diffuse in numerosi paesi e ha avuto un impatto mondiale sull'educazione della prima infanzia. Cfr. <<https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/maria-montessori>>.

³⁴ Per una spiegazione più approfondita della collaborazione tra le due, si veda il Capitolo 2 di questo volume.

³⁵ Con il denaro ottenuto grazie al premio Feltrinelli, Anna Lorenzetto acquistò l'edificio che sarebbe divenuto – ed è tuttora – la sede del Centro di Santulussurgiu (SS), il quale ospita anche parte della sua biblioteca personale. Da *Atti del Convegno nazionale 70° anniversario UNLA*, intervento della Prof.ssa Sofia Corradi, consultabile presso il sito ufficiale dell'UNLA, all'URL: <<https://www.unla.it/unla70>>.

³⁶ Per una descrizione approfondita della collaborazione tra la pedagoga e l'Unesco, si veda il Capitolo 3 di questo lavoro.

cazione degli adulti che sorge dall'alfabetizzazione”, presto riconosciuta come “la tesi italiana”, che propose una concezione dell'alfabetizzazione quale strumento di partecipazione attiva alla vita civile. Il consenso ottenuto da questa impostazione portò l'Unesco a modificare il documento finale della Conferenza, integrandolo con un nuovo capitolo intitolato *La participation de l'analphabète*.

Nel 1967 Anna Lorenzetto ottenne la libera docenza in Istruzione degli adulti. L'anno successivo venne incaricata dell'insegnamento del corso ufficiale di Educazione degli adulti presso la Facoltà di Magistero dell'Università di Roma.

Nel 1970 l'Unesco le conferì il prestigioso Premio “Nadejda Krupskaya”³⁷, in riconoscimento dell'impegno teorico e pratico profuso nel campo dell'alfabetizzazione, sia a livello nazionale che internazionale.

Nel 1971, durante una fase critica del programma sperimentale di alfabetizzazione funzionale, Anna Lorenzetto interruppe la sua presidenza dell'UNLA – iniziata nel 1964 – a causa della sua nomina a Parigi, dove assunse la direzione sia della Divisione di alfabetizzazione che di quella di educazione degli adulti presso l'Unesco, incarichi che mantenne per alcuni anni pur continuando la sua attività accademica a Roma.

Nel 1974, tornò a ricoprire la presidenza dell'UNLA e, nel 1977, ricevette la Medaglia d'oro dei benemeriti della scuola, della cultura e dell'arte³⁸. Successivamente, vinse il concorso a cattedra come professore ordinario di Educazione degli adulti all'Università di Roma, la prima esistente in un ateneo italiano, dove proseguì la sua carriera accademica fino al pensionamento per raggiunti limiti di età.

Terminata l'attività universitaria, si ritirò a Porto Ercole, in provincia di Grosseto, dove si spense nel 2001.

³⁷ Intitolato alla moglie di Lenin, illustre pedagoga.

³⁸ Alto riconoscimento concesso con decreto del Presidente della Repubblica Italiana.

CAPITOLO II

Storia di un'idea: la lotta contro l'analfabetismo nel profondo Sud

2.1 La nascita dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo

Il treno correva attraverso quella desolata regione, che, simile a una terra di nessuno, sta nell'interno della Sicilia tra gli aranceti di Palermo e gli aranceti di Catania. L'uomo veniva giù a precipizio dalla collina correndo a grandi salti e scivolando sulla terra friabilissima. [...]

Che volesse fermare il treno? Che volesse gettarsi sotto il treno?

Di colpo, proprio quando una tragedia sembrava inevitabile, l'uomo si fermò e ristette a tre passi dai binari. Si tolse ansante il cencio di berretto che aveva in testa e rimase immobile a guardare il treno che passava. Aspettò con il berretto in mano che il treno fosse passato. Poi si rimise in testa il berretto, si voltò e cominciò adagio a risalire la collina. Perché era venuto da lontano, chissà da dove, per salutare il treno.

L'uomo poteva avere trent'anni, oppure quaranta o anche di più. Era a piedi nudi; portava una vecchia camicia e un paio di calzoni rattoppati. Aveva il viso regolare dai tratti segnati, non si sa se dalla fame, dagli anni o dalla fatica; gli occhi scuri affamati di attenzione e calmissimi. Un uomo come tanti altri uomini del Mezzogiorno: un contadino. [...]

La Sicilia, allora, era affamata, desolata da una miseria facilmente immaginabile; non si poteva che rifiutare una simile realtà. Come molti, anch'io la rifiutai, ma per quanto mi riguardava il mio rifiuto non avvenne sul terreno della fame e neppure su quello più generale della miseria: avvenne sulla situazione del suddito, situazione che fame e miseria comporta.

Fu un rifiuto commosso, totale. Per combattere questa situazione vi poteva essere una sola strada: la cultura.

Sei mesi dopo, il 5 dicembre 1947, nasceva l'Unla, l'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo³⁹.

Così Anna Lorenzetto descrive l'evento che ha mosso la sua idea più lungimirante: la fondazione dell'UNLA.

³⁹ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*. Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., pp. 23-24.

Fu in quell'istante che la pedagoga ebbe il primo incontro con il "suddito": il povero contadino analfabeta del Mezzogiorno, un uomo venuto da chissà dove, senza scarpe e con i segni della fatica sul corpo e sul viso, solo per salutare il treno, simbolo di progresso, in quella terra di nessuno, arida e povera.

Lorenzetto descrive quel momento come un "rifiuto totale" della condizione di sudditanza cui erano sottoposti gli abitanti del Sud, regione caratterizzata da un sistema dominato da latifondisti, proprietari terrieri e aristocratici, dove le condizioni di vita erano precarie e le disuguaglianze profonde, con ingiustizie e umiliazioni soprattutto nei confronti delle donne.

A questo si aggiungevano i dati allarmanti sul tasso di analfabetismo nazionale⁴⁰ – che evidenziarono ancor di più il divario tra Nord e Sud – e la condizione dell'Italia appena uscita dal ventennio fascista, nonché dal secondo conflitto mondiale, che l'aveva ridotta a un cumulo di macerie materiali, morali e spirituali, soprattutto in quei piccoli paesi del meridione dimenticati da Dio.⁴¹

Anna Lorenzetto respinse fortemente una tale situazione e capì che bisognava intervenire combattendo quella che definiva «un'ingiustizia più grande della stessa povertà»⁴², ma in che modo? Attraverso la cultura. Cultura che, fino ad allora, era stata patrimonio soltanto di alcune classi. La classe ignorante, cioè che ignorava la cultura, era sottomessa rispetto all'altra, in una condizione, appunto, di sudditanza.

Bisognava trasmettere, ai poveri contadini analfabeti del Sud, lo stru-

⁴⁰ Le prime indagini sull'analfabetismo condotte nell'Italia unita, nel 1871 mostravano il 68% di analfabeti, mentre nel censimento del 1901 il 48%. Nel 1931, durante il regime fascista, fu svolta un'altra indagine, definita però "alquanto ottimistica", che evidenziava il 21% di analfabeti in Italia, con un gap nelle regioni meridionali, che erano ancora presenti con il 48% per la Calabria ed il 46% per Basilicata, Sicilia e Sardegna. Cfr. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., pp. 24-25.

⁴¹ Non a caso, uno dei due documentari storici che Anna Lorenzetto fece commissionare al regista Michele Gandin, portava il titolo *Cristo non si è fermato ad Eboli*, riprendendo un famoso detto. Il documentario racconta di come il mondo del Sud sia cambiato in seguito all'opera pionieristica di Anna Lorenzetto e dell'UNLA. Insieme all'altro documentario dal titolo *Non basta solo l'alfabeto*, la pedagoga vinse due premi alla Mostra del cinema di Venezia. Cfr. S. Corradi, *Alle radici di un approccio pedagogico alla società della conoscenza. Ricordo di Anna Lorenzetto*, in G. Alessandrini, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

⁴² A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma, 1962, cit., p. 18.

mento magico del sapere, trasformarli da sudditi a cittadini consapevoli e partecipi della vita politica, civile, sociale del paese. Da questa enorme consapevolezza nacque il progetto politico dell'UNLA.

L'UNLA⁴³, acronimo di Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, venne costituita ufficialmente a Roma il 5 dicembre 1947, grazie al lavoro di un Comitato promotore, formato da un gruppo di intellettuali⁴⁴ e presieduto da Anna Lorenzetto. La presidenza del Comitato definitivo dell'UNLA fu offerta all'economista e politico Francesco Saverio Nitti⁴⁵, che accettò, mantenendo la carica fino al 1953, anno in cui morì. La pedagogista, nella sua opera *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, lo ricorda così:

Quest'uomo già molto avanti negli anni, amareggiato da tante esperienze dolorose, ebbe fiducia in un'opera che appena cominciava. Tutti ricordano la sua grande mente e insieme il chiaro pessimismo, la pungente ironia, la violenta polemica. Noi abbiamo conosciuto la dolcezza e la speranza della sua illuminata saggezza⁴⁶.

Alla sua morte fu succeduto dal giurista Vincenzo Arangio Ruiz⁴⁷,

⁴³L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA) è un'associazione italiana riconosciuta dall'UNESCO ed elevata a ente morale con DPR n. 181 dell'11 febbraio 1952. Attualmente sotto la presidenza dell'On. Vitaliano Gemelli, opera nel territorio nazionale attraverso 59 Centri di cultura per l'educazione permanente e dieci delegazioni regionali. Cfr. <<https://www.unla.it/>>.

⁴⁴ Il Comitato promotore era composto da: Anna Lorenzetto (presidente), Tullio Bulgarelli, Raffaele Carnevale, Alfonso Cufino, Ebe Flamini, Enzo Modica, Gemma Russo (membri). Un anno dopo fu eletto il Comitato definitivo composto da: Francesco Saverio Nitti (presidente), Anna Lorenzetto, Giuseppe Peratore (vicepresidenti), Raffaele Carnevale, Alfonso Cufino, Giampietro Dore, Teresita Scelba, Magda Sillano (membri). Cfr. A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit.

⁴⁵ Francesco Saverio Nitti (Melfi 19 luglio 1868 – Roma, 20 febbraio 1953) è stato un noto economista, politico, saggista e antifascista italiano. Presidente del Consiglio dei Ministri del Regno d'Italia e più volte ministro, fu il primo Presidente del Consiglio proveniente dal Partito Radicale Italiano. Considerato uno dei principali esponenti del meridionalismo, dedicò ampie riflessioni sulle cause dell'arretratezza del Mezzogiorno d'Italia dopo l'unificazione nazionale, elaborando diverse proposte per affrontare la questione meridionale. (In <<https://www.treccani.it/enciclopedia/francesco-saverio-nitti/>>).

⁴⁶ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., pp. 37-38.

⁴⁷Vincenzo Arangio-Ruiz (Napoli, 7 maggio 1884 – Roma, 2 febbraio 1964) è stato un giurista e politico italiano. Nel 1925, fu uno dei firmatari del Manifesto degli intellettuali

figura anche questa molto apprezzata da Anna Lorenzetto⁴⁸, che diede un grande contributo all'Unione. La pedagoga condivise con Giuseppe Peratore, palermitano, la carica di vicepresidente⁴⁹.

Lo scopo primario dell'Unione era quello di contrastare l'analfabetismo e promuovere l'alfabetizzazione e la formazione culturale delle classi popolari, soprattutto nel Mezzogiorno, in un'ottica partecipativa e democratica.

L'alfabetizzazione non solo intesa come apprendimento di quello che Anna Lorenzetto definiva "alfabeto minore", ossia la capacità di saper leggere e scrivere, ma anche e soprattutto apprendimento dell'"alfabeto maggiore", ovvero cultura civica in senso lato, conoscenza che ha il suo naturale compimento proprio nella vita, nel lavoro, nella società, quindi nell'autonomia dell'individuo, per giungere ad una vera democrazia. Avviare quella trasformazione «da suddito analfabeta di uno Stato assente a cittadino attivamente partecipe di uno Stato democratico quale protagonista della propria educazione ed emancipazione»,⁵⁰ rendere quindi i cittadini e le cittadine partecipi della vita sociale, politica e civile del proprio Paese.

Anna Lorenzetto individuava nell'alfabetizzazione il punto di partenza e la soluzione per affrontare il problema meridionale perché ha un potenziale rivoluzionario e una duplice valenza: individuale e collettiva, che spinge al cambiamento e genera nell'adulto una maggiore consapevolezza

antifascisti promosso da Benedetto Croce. Professore ordinario di diritto romano alla Facoltà di Giurisprudenza dell'Università Federico II di Napoli, ne divenne anche preside dal 1943 al 1945. In seguito, insegnò all'Università La Sapienza di Roma. Fermentemente antifascista e liberale, ricoprì ruoli significativi nel governo italiano, tra cui quello di Ministro di grazia e giustizia nel Governo Badoglio II (primo esecutivo di unità nazionale), oltre a essere Ministro della pubblica istruzione nei governi Bonomi III e Parri. Da <[https://www.treccani.it/enciclopedia/vincenzo-arangio-ruiz_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/vincenzo-arangio-ruiz_(Dizionario-Biografico))>.

⁴⁸ L'apprezzamento di Anna Lorenzetto verso il giurista fu tale da dedicargli, a un anno dalla sua morte, un numero nella rivista «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», da lei diretta dal 1964 al 1971. Il numero in questione è: *A un anno dalla scomparsa di Vincenzo Arangio-Ruiz*, gennaio-febbraio 1965.

⁴⁹ Ne assumerà la presidenza dal 1964 al 1971, anno in cui venne chiamata a Parigi per assumere la direzione del dipartimento "Educazione degli adulti" dell'UNESCO. Riprenderà la carica dal 1973 al 1981. (In <<https://www.encyclopediadedonne.it/edd.nsf/biografie/anna-lorenzetto>>).

⁵⁰ S. Corradi, *Alle radici di un approccio pedagogico alla società della conoscenza. Ricordo di Anna Lorenzetto*, in G. Alessandrini, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 2005, cit., p. 285.

di sé, del proprio valore all'interno di una comunità che lo apprezza e lo valorizza, orientata verso una partecipazione attiva. La partecipazione è a sua volta il fondamento della democrazia, principio su cui si basava la nuova Italia Costituzionale⁵¹. Per questo era essenziale promuovere l'alfabetizzazione nel Sud, non solo coinvolgendo la scuola, che in passato aveva fallito, ma tutte le istituzioni amministrative, sindacali e politiche, per garantire un cambiamento reale e duraturo.

L'UNLA, dunque, si pose l'obiettivo di affrontare l'analfabetismo non solo come il recupero scolastico degli adulti che non hanno potuto usufruire a tempo debito della scuola, ma come attacco fondamentale per integrare nella società gli individui che in un certo senso ne sono rimasti fuori. Il concetto centrale era che:

Quando l'adulto analfabeta entra in un corso per imparare a leggere e a scrivere, è la società che con lui entra nella scuola; entrano nella scuola l'esperienza della vita, i problemi del lavoro, l'angoscia della povertà. È la società che va a scuola ed impara a leggere e a scrivere⁵².

Questo approccio innovativo rappresentava una rottura con il passato, in cui l'analfabetismo era stato trattato come una semplice e mera questione tecnica. L'Unione aveva l'obiettivo di trattarlo come una questione morale e sociale, attraverso un modello basato sulla cittadinanza attiva e partecipata, trasformando la scuola in un luogo di incontro tra realtà individuali e sociali.

Inoltre, sempre a favore dei nuovi principi democratici, l'associazione dichiarò il proprio distacco da ogni ideologia e parte politica, rivolgendosi a tutte le fasce d'età e prodigandosi a scopi sociali nella convinzione che il lavoro educativo doveva essere libero e accessibile a tutti.

Dall'art.2 dello Statuto dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo:

L'UNLA promuove, realizza e gestisce [...] servizi ed attività di interesse pubblico, finalizzati all'orientamento, istruzione e formazione dei cittadini ed in particolare dei soggetti con bassi livelli di istruzione, allo scopo di favorire processi di inclu-

⁵¹ Ricordo che siamo nel 1947, neanche un anno dopo l'approvazione del referendum istituzionale con cui l'Italia è diventata una Repubblica e in cui è stata approvata la Costituzione Italiana.

⁵² A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., pp. 33-34.

sione e di occupabilità [...] nelle varie fasi della vita, di incentivare la cittadinanza attiva, la partecipazione alla crescita del paese e dell'Unione Europea, in un clima di integrazione, di tolleranza e di democrazia. [...] L'UNLA incentiva lo sviluppo della consapevolezza umana, la valorizzazione e la tutela del patrimonio artistico, culturale ed ambientale. Rappresenta gli interessi dei propri organismi periferici, ne sostiene l'accreditamento ai fini della qualificazione degli interventi⁵³.

L'impegno dell'UNLA si concretizzò in un programma organizzato e capillare – fatto di inchieste, studi, viaggi⁵⁴ –, che prevedeva la creazione di strutture locali, la formazione dei maestri, la sensibilizzazione delle comunità. Il coinvolgimento delle amministrazioni locali fu fondamentale per garantire il successo dell'iniziativa e per costruire un modello basato sul rapporto diretto di fiducia con le popolazioni, e proprio dall'importanza di questa collaborazione nacquero i Comitati Comunali.

2.2 L'esperienza dei Comitati Comunali

Poco dopo la sua costituzione, le basi teoriche che avevano portato alla nascita dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, trovarono una prima applicazione pratica, a stampo popolare, in Basilicata: i Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo.

La Lucania fu scelta come laboratorio vivo in cui mettere in pratica quanto idealizzato dall'Unione per chiari ed evidenti motivi: le indagini e i dati raccolti⁵⁵ dopo la Seconda Guerra Mondiale mostravano che si trattava della regione meridionale, ma del resto dell'intera nazione, con il tasso di analfabetismo più alto rispetto alla popolazione, che toccava il 46%.

Così l'UNLA svolse un'ulteriore indagine preliminare, grazie all'aiuto di alcuni assistenti sociali collaboratori dell'associazione, in 13 paesi della

⁵³ Art. 2 dello Statuto dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, consultabile presso l'URL: www.unla.it.

⁵⁴ «Viaggiavamo sempre. Erano allora viaggi lunghi e faticosi sui treni non sempre riscaldati. Ricordo di aver fatto viaggi d'inverno con la Ferrovia Calabro-Lucana e le vetture erano senza vetri, e ricordo gli alberghi, che quando c'erano, avevano solo il nome di albergo ed erano spesso popolati di insetti e si finiva per dormire su una sedia». Da Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 281.

⁵⁵ La statistica ufficiale del 1931, alquanto ottimistica, denunciò una percentuale di analfabetismo in Italia del 21%, in cui le Regioni del Mezzogiorno erano ancora presenti con il 48% per la Calabria e 46% per la Basilicata, Sicilia e Sardegna. *Ivi*, p. 38.

Basilicata, con lo scopo di analizzare la situazione della scuola e le cause del fenomeno dell'analfabetismo.

L'inchiesta confermò le previsioni: in molti comuni della regione mancavano edifici scolastici adeguati, e le aule si trovavano spesso in locali affittati o in strutture vecchie e poco adatte all'insegnamento. Le scuole rurali erano poche, e oltre l'80% degli studenti iscritti alla prima classe abbandonava gli studi. Un altro problema rilevante era l'analfabetismo di ritorno: molte persone, dopo aver frequentato le prime classi, dimenticavano ciò che avevano imparato, un fenomeno che si era aggravato durante il ventennio fascista.

A fronte di questa situazione e spronati dall'opera delle Scuole per i contadini dell'agro romano e quella dell'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno⁵⁶, alimentati dalla potenza di una nuova spinta democratica, la pedagoga e i suoi collaboratori istituirono i primi Comitati Comunali lucani.

Senza fondi, senza mezzi e con poco tempo – da ricavare dalle occupazioni professionali di ognuno – il gruppo intraprese un'impresa che sembrava impossibile da realizzare.

Tra il dicembre 1947 e il gennaio 1948, Anna Lorenzetto e il gruppo dell'Unione, visitarono diversi centri abitati della regione. Incontrarono sindacati, maestri e rappresentanti sindacali che avrebbero costituito il nucleo di riferimento per i Comitati comunali, insieme a tutte le «persone di buona volontà del paese: dal medico al parroco, dal farmacista al segretario comunale»⁵⁷.

In pochissimo tempo sorsero 56 Comitati comunali, organizzati in modo tale che fossero gli organi periferici dell'UNLA. Inoltre, grazie a finanziamenti indipendenti e al lavoro volontario dei partecipanti, si riuscì a sistemare e arredare le aule, migliorare le strade per raggiungere le scuole e avviare i primi corsi di formazione, come nei comuni di Castelgrande (PZ) e Tricarico (MT), dove furono subito aperti corsi per analfabeti a nome dell'UNLA, sovvenzionati dagli stessi Comitati comunali.

⁵⁶ «Era per noi di sprone e di esempio l'opera luminosa delle scuole per i contadini dell'agro romano e quella dell'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno [...] Perché se la situazione delle regioni meridionali, dopo 20 anni di fascismo e la guerra, ci sembrava obiettivamente non meno grave di quella che dovette apparire ai giovani dell'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno, dopo il terremoto di Sicilia e Calabria noi sentivamo di poter contare su nuove forze, e soprattutto su una maggiore coscienza e sensibilità del popolo. Tali forze prendevano luce e alimento dalla nuova vita democratica». *Ibidem*.

⁵⁷ *Ivi*, p. 39.

Al Convegno organizzativo per la lotta contro l'analfabetismo, tenuto a Matera il 24-25 gennaio 1948, promosso dalla segreteria regionale dell'UNLA, oltre ai 56 segretari dei Comitati già costituiti, parteciparono sindaci, ispettori, direttori didattici, esperti agrari, cittadini, contadini.. e numerose autorità, tra cui il Provveditore agli studi di Matera, che chiese proprio l'aiuto dell'UNLA, visto il successo avuto con i Comitati, per l'organizzazione di corsi di Stato in attuazione del recente D.L. n. 1599 del 17 dicembre 1947⁵⁸, col quale venne istituita la Scuola popolare. Secondo il Provveditore, invece di impegnarsi con grandi sacrifici per avviare corsi gestiti da maestri volontari o finanziati dai Comitati comunali stessi, era meglio concentrarsi sulla propaganda e sull'organizzazione dei corsi statali, già finanziati ma ancora da strutturare. La proposta fu accolta positivamente dall'Unione.

Gli interventi al convegno furono molti, interessanti e profondamente sentiti. Furono poste le basi di progetti, soluzioni a problemi, collaborazioni. Si vide che dal nulla si poteva fare molto. Di seguito un estratto, estremamente esplicativo, del discorso di apertura di Anna Lorenzetto al Convegno:

Maggiore partecipazione del popolo alla vita del Paese si può avere solo attraverso la formazione di una coscienza civica. Il Comune impostosi nel Nord fin dal 1100 come affermazione della comunità, è oggi la lenta conquista del Mezzogiorno. Il Comune deve essere il centro del nostro interesse e della nostra forza. Il problema dell'analfabetismo non è problema solo della scuola, ma problema che investe la società tutta. Dal comune, dai Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo devono partire, oggi, in regime democratico, quella forza, quell'entusiasmo, quelle iniziative atte a sostenere la lotta contro l'analfabetismo, e dare al popolo lo strumento della propria elevazione⁵⁹.

Dunque, il primo Convegno fu un successo e diede subito il via alla propaganda del progetto. Come ci ricorda Lorenzetto in una delle sue ul-

⁵⁸ «È istituita una Scuola popolare per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare all'istruzione media o professionale. La scuola è gratuita diurna o serale, per giovani ed adulti e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno». (In <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1948/01/27/047U1599/sg%20>>).

⁵⁹ Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Un anno di lavoro. Dicembre 1947-dicembre 1948*, Roma, p. 3.

time opere, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, tutti si adoperarono per racimolare iscrizioni: «chi fece percorrere le piazze e le strade del paese con altoparlanti [...] chi fece conferenze e riunioni, chi si valse della propria autorità e del proprio prestigio per convincere personalmente le persone». Fu una vera e propria “caccia agli analfabeti”⁶⁰.

In circa due settimane sorsero scuole in tutta la Basilicata. Le iscrizioni affluivano con tale ritmo che i Comitati non facevano in tempo ad aprire i corsi serali che già altri iscritti affluivano, finché ad un certo punto non c'erano più aule, più maestri. Gli esclusi protestavano fuori la scuola, come avvenne a Muro Lucano (PZ), dove dovette accorrere per mettere pace il locale brigadiere dei carabinieri; oppure come a Tricarico (MT) dove chi non riusciva a frequentare le lezioni si limitava a sedere in silenzio intorno alla scuola per giorni, osservando da lontano le lezioni che i più fortunati potevano seguire. O come a Bernalda (MT), dove a causa di un'insufficiente centrale elettrica il paese si ritrovava spesso al buio⁶¹ ma le scuole serali dovevano avere sempre la luce, così fu fatto un impianto speciale per la scuola, che accoglieva spesso la sera i contadini che tornavano dalla campagna, «mentre il paese, tutto, taceva al buio»⁶².

I Comitati, in linea con le premesse teoriche che ne avevano guidato la nascita, non si proponevano solo di insegnare a leggere e scrivere agli analfabeti, ma anche di stimolare in loro e nelle loro comunità un senso di autodeterminazione, e la necessità della consapevolezza, attraverso un metodo che possiamo definire “partecipativo”, mirando a coinvolgere direttamente le comunità e analizzandone le esigenze locali ancor prima di avviare i programmi educativi; così facendo la formazione non risultava come un qualcosa di imposto dall'alto, ma nasceva dal dialogo con e tra la popolazione stessa.

Per questo i Comitati rappresentarono un elemento di novità e di grande potenza nell'ambito della lotta contro l'analfabetismo, in quanto diventano essi stessi «forme di partecipazione e l'adulto analfabeta ha la possibilità di cooperare alla propaganda, all'organizzazione dei corsi che frequenta, può dare la sua opera per sistemare la scuola o la casa del mae-

⁶⁰ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 41.

⁶¹ Questa situazione è descritta spesso da Lorenzetto nel libro *Dal profondo Sud. Storia di un'idea* nel quale racconta di come in moltissimi paesi del Mezzogiorno i maestri dell'UNLA fossero costretti a fare lezione con una luce fioca, descritta come quasi penombra, a causa dell'incapacità della Società elettrica meridionale di fornire illuminazione a tutto il paese, ancora a conferma della condizione di arretratezza e povertà del sud.

⁶² Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 41.

stro, può spezzare con il pensiero e l'azione il rigido immobilismo che ne faceva un essere tagliato fuori dalla società»⁶³.

Inizialmente il Ministero della Pubblica Istruzione aveva disposto l'apertura di 50 corsi popolari nella provincia di Matera e di 135 in quella di Potenza, ma dato il successo, l'alto numero di richieste, l'interesse della popolazione, l'UNLA si vedeva costretta ad aprirne un numero rilevante per proprio conto; fortunatamente anche questi furono poi riconosciuti dal Ministero. Nonostante ciò, le iscrizioni continuavano ad aumentare e i corsi non bastavano, costringendo alcuni comuni (come Tricarico e Bernalda), ad aprire e a mantenere con propri fondi altri 11 corsi.

Così in Basilicata, nel primo anno di vita dei Comitati comunali (1947-48), funzionarono 291 corsi per analfabeti adulti. Tutti i corsi avevano una frequentazione media di 30-40 adulti per ogni sera, dunque si può dire che più di 10.000 analfabeti (su una popolazione di 600.000 circa), frequentarono le scuole in Lucania in quell'anno.

2.2.1 La rottura con il Ministero e lo scioglimento dei Comitati

La collaborazione tra Ministero della Pubblica Istruzione e UNLA fu, in un primo momento, come abbiamo appena visto, positiva.⁶⁴ Avvenne però che il Ministero decise di adottare l'idea dei Comitati comunali, rendendo nota la propria decisione di volerli normalizzare, avocandoli a sé. Questa decisione provocò il risentimento dell'UNLA e di Anna Lorenzetto, che spiegò le ragioni del disaccordo al Congresso nazionale sull'educazione popolare (Roma, 2-8 maggio 1948), indetto dal Ministero della P.I.

Nel suo intervento, la vice-presidente dell'UNLA disse:

Nell'opuscolo programma che è stato inviato per questo congresso, abbiamo letto che il Ministero della Pubblica Istruzione si propone un piano di emergenza per una lotta a fondo contro l'analfabetismo. È certo che una lotta a fondo e cioè organica e vasta, non può essere condotta che dallo Stato, vale a dire dal Ministero – e come siamo lieti di offrire la nostra collaborazione che se anche modesta potrà tuttavia essere utile, così ci fa piacere vedere le nostre idee condivise e la nostra

⁶³ Dal *Rapport final conférence mondiale sur la éducation des adultes*, Unesco, Montreal (Canada), 21-23 agosto 1960. In Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma, 1962, cit., p. 35.

⁶⁴ Anche se, come scrisse Lorenzetto, l'Unione risultò sin da subito sospetta alla Legge perché appariva strano che un'organizzazione autonoma, non pagata da nessuno, intraprendesse un lavoro di tale portata. Cfr. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit.

esperienza approvata in uno schema che è posto a base della discussione organizzativa. [...] Ora l'esperimento dei Comitati comunali è stato positivo, l'opportunità che venga allargato sembra ovvia, soltanto occorre riflettere come meglio può essere garantito il funzionamento di questi Comitati. A questo proposito noi pensiamo: 1) che la collaborazione di enti e associazioni è indispensabile al Ministero se vuole condurre una lotta a fondo contro l'analfabetismo; 2) che questa collaborazione per essere veramente utile deve porsi su un piano organizzativo e fiancheggiatore, restando al Ministero la totale amministrazione e direzione dei corsi stessi; 3) che i Comitati comunali perderebbero la loro vitale funzione se venisse applicato lo schema organizzativo di accentramento burocratico e paternalistico del programma-opuscolo⁶⁵.

Dunque, la pedagogista espresse forti preoccupazioni sull'ipotesi che i Comitati venissero inglobati dal Ministero; lo fece sostenendo tre punti chiave per spiegare le sue motivazioni:

1) Perché sono stati creati i Comitati comunali

I Comitati Comunali sono nati non solo per garantire l'apertura dei corsi per analfabeti, ma soprattutto per stimolare l'interesse e la partecipazione attiva della popolazione. L'obiettivo non è solo quello di fornire istruzione, ma di abituare i cittadini a prendere in mano le proprie problematiche e a risolverle insieme, facendo riferimento al Comune. Questo processo permette alla comunità di acquisire consapevolezza e fiducia nelle proprie capacità, contribuendo così a colmare lo storico divario tra il potere e il popolo, particolarmente marcato nel Meridione.

Il grande consenso ottenuto da un'iniziativa apparentemente semplice e basata sul volontariato dimostra che esisteva già una forte predisposizione al cambiamento. Il principio alla base dei Comitati Comunali è che non basta creare scuole dove mancano, ma è fondamentale accendere l'interesse e l'entusiasmo, generare consapevolezza affinché siano gli stessi cittadini ad aprire e gestire le scuole in autonomia.

Più che i corsi in sé, dunque, è proprio questa partecipazione a fare la differenza, perché è alla base di una vera lotta contro l'analfabetismo. Inoltre, rappresenta un contributo concreto alla "questione meridionale", che non è solo un problema economico, ma anche sociale. La soluzione sta nel coinvolgere attivamente le persone nella vita della propria comunità, e la scuola può essere uno strumento chiave per questo obiettivo, purché diventi un progetto condiviso, sostenuto e portato avanti da tutti. Far sì

⁶⁵ *Primo congresso nazionale dell'educazione popolare. 2-5 maggio 1948. Atti del congresso*, pp. 30-31.

che gli analfabeti vadano a scuola è già una sfida, ma la vera garanzia perché continuino a frequentarla, superando difficoltà spesso pesanti, è che l'istruzione risulti utile, concreta, rispondente ai loro bisogni reali. In poche parole, che non faccia perdere loro tempo.

2) I termini della collaborazione tra Enti e Ministero

Per affrontare efficacemente il problema dell'analfabetismo, serve un'organizzazione capillare che si adatti ai bisogni delle comunità in cui si trova, alle specificità di ogni singola regione, alle mentalità locali, che variano di paese in paese.

In passato l'opera migliore contro l'analfabetismo è stata svolta da Enti come l'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno, l'opera di Giovanni Cena ed altri Enti, che hanno creato e poi direttamente gestito per delega del Ministero le scuole rurali.

Tuttavia oggi, spiega la pedagoga, sono mutati i tempi, le esigenze delle popolazioni, le condizioni di vita, il risveglio dell'interesse per la cultura grazie alla nuova democrazia e il potenziamento dell'organizzazione scolastica, quindi lo Stato ha i mezzi per lanciare una campagna su larga scala contro l'analfabetismo. In questo contesto, il ruolo delle associazioni non è più quello di gestire direttamente le scuole, ma di supportarle e organizzarle, affiancando lo Stato nel suo intervento.

È di esempio il successo dei corsi in Basilicata: il Ministero ha trovato un terreno già pronto grazie all'opera di propaganda dei Comitati comunali, che avevano mobilitato l'opinione pubblica dopo il Convegno di Matera, coinvolto la stampa, affisso manifesti nei vari comuni e raccolto iscrizioni. Di fatto, lo Stato ha solo dovuto riconoscere corsi già avviati. In questo senso i Comitati hanno svolto il lavoro di un'associazione che presta un servizio concreto allo Stato.

3) Mantenere il carattere popolare dei Comitati comunali

I Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo, così come sono stati ideati ed hanno operato finora, rappresentano un'associazione democratica. Per questa ragione non possono dipendere da un Ministero o da un ente governativo, poiché un tale vincolo li trasformerebbe in un'organizzazione burocratica, perdendo la loro natura spontanea e partecipativa.

Uno dei problemi più gravi del Mezzogiorno è il divario tra il potere e il popolo. Se l'obiettivo è realmente quello di favorire il risveglio democratico delle comunità meridionali, sostenendole nella loro crescita, incentivando il lavoro collettivo e la partecipazione alla vita della società, stimolando iniziative comuni, allora i Comitati comunali devono restare autonomi. Essi sono nati spontaneamente all'interno delle comunità locali e devono continuare a operare in questo modo, senza essere assoggettati a

un'amministrazione centrale.

Se tutti siamo d'accordo nell'individuare uno degli aspetti più gravi del problema meridionale in quella frattura cui ho già accennato, tra potere e popolo, se noi vogliamo veramente non solo favorire il risveglio del popolo del Meridione, ma sostenerlo in questa sua nuova vita democratica [...] non possiamo mettere i Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo, liberamente sorti nel loro comune, sotto un Ministero⁶⁶.

Dunque, l'unico modo per garantire che l'operato di questi Comitati sia efficace e coerente con il loro spirito democratico è affidarne la gestione a un'associazione libera, che a livello nazionale ne rispecchi la natura e l'obiettivo, senza limitarsi a rappresentarne solo una parte. Un'associazione del genere, attraverso il lavoro e la collaborazione, può garantire equilibrio e un interesse comune reale.

Il Ministero può, anzi deve, comunque avere un ruolo, ma solo come interlocutore che collabora con associazioni indipendenti. Le associazioni fungerebbero da "mediatori" tra il Ministero e i Comitati, garantendo che l'azione dei Comitati rimanga espressione autentica delle necessità locali e del coinvolgimento democratico della popolazione. In questo modo, si eviterebbe che l'intervento statale snaturi l'iniziativa dal basso, pur permettendo un sostegno istituzionale alla loro attività.

In sintesi, Lorenzetto sottolineava che un provvedimento nazionale, per quanto valido e necessario, da solo non basta a risolvere un problema così complesso e sfaccettato. Senza un vero lavoro di sensibilizzazione e organizzazione, resterebbe un divario incolmabile tra gli analfabeti – contadini e donne, per lo più – e l'apparato burocratico del Ministero, con le sue circolari, graduatorie e piani teorici.

Inoltre, non avrebbe senso creare un'organizzazione nazionale di questi Comitati, visto che la loro utilità varia da regione a regione: in alcune zone sono essenziali, mentre altrove risulterebbero solo un'aggiunta superflua.

L'allora Ministro della P.I, l'On Guido Gonella⁶⁷, intervenendo in

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Guido Gonella (1905-1982) è stato un politico, giornalista e accademico italiano. Laureato in filosofia e giurisprudenza, fu docente universitario e collaboratore de *L'Osservatore Romano*. Esponente di spicco della Democrazia Cristiana, fu tra i fondatori del partito nel dopoguerra. Ricoprì importanti incarichi governativi, tra cui quello di Ministro della Pubblica Istruzione e Ministro della Giustizia. È ricordato per il suo contributo alla costruzione dello Stato democratico e alla definizione dei principi educativi repubblicani. In

chiusura di congresso, rispose:

Durante i lavori con accenti e fini diversi si è parlato di Comitati come di organizzazioni integrative degli organi della normale amministrazione. I Comitati dovrebbero essere l'espressione della iniziativa locale per il modo della loro >com>posizione e del loro funzionamento. Qualcuno ha parlato di democrazia, della democrazia dei Comitati, contrapposta alla burocrazia dell'Amministrazione. Ora, io mi permetto di ricordare che in base ai principi della nostra Costituzione siamo impegnati a realizzare una generale riforma dell'Amministrazione, decentrandola in modo che quella contrapposizione, nella prospettiva ideale, non ha ragione di essere⁶⁸.

La risposta "decisamente ottimistica"⁶⁹ del Ministro lasciò perplessa la pedagoga e il gruppo dell'Unione, e continuò a controbattere che i provvedimenti ministeriali, per la loro impostazione nazionale, generale e "paternalistica", non avrebbero potuto risolvere la molteplicità dei problemi locali lo ribadì successivamente anche in un articolo della rivista «Il Ponte»⁷⁰, in cui scrisse che:

Se si vuol combattere non solo l'analfabetismo strumentale, ma anche e soprattutto quello spirituale e sociale, se cioè la lotta contro l'analfabetismo vuole essere un primo gradino per giungere all'educazione degli adulti, importante è che l'adulto collabori, direttamente o indirettamente, con i suoi rappresentanti, alla propria educazione, importante è salvare il funzionamento democratico di un'associazione la cui forza nasce a poco a poco dall'apporto e dalla sempre più cosciente volontà di lavoro degli stessi elementi locali⁷¹.

<https://www.treccani.it/enciclopedia/guido-gonella_%28Dizionario-Biografico%29/>.

⁶⁸ *Primo congresso nazionale dell'educazione popolare. 2-5 maggio 1948. Il discorso del Ministro*, Atti del congresso, cit., pp. 85-86.

⁶⁹ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*. Edizioni Studium, Roma, 1994.

⁷⁰ «Il Ponte» è una rivista politico-culturale fondata nel 1945 da Piero Calamandrei. Nata nel clima del dopoguerra, si proponeva come spazio di dibattito democratico, antifascista e di impegno civile, promuovendo il confronto tra intellettuali su temi politici, sociali e culturali di rilievo nazionale e internazionale. Cfr. <<https://ilponte rivista.com/il-ponte/la-storia/>>. Tra i suoi collaboratori vi fu anche Anna Lorenzetto, che contribuì con diversi interventi significativi.

⁷¹ A. Lorenzetto, *La lotta contro l'analfabetismo e il problema dell'educazione degli adulti*, in «Il Ponte», n. 5, maggio 1950, pp. 464-465

L'Unione aveva intanto, nell'anno 1947-48, condotto due inchieste: una di carattere psicologico e una di carattere sociale. La prima fu condotta tra circa 500 alunni della scuola popolare della Basilicata e dimostrò il desiderio di tutti che la scuola avesse una durata più lunga, evidenziando che l'educazione non doveva essere limitata a campagne temporanee per i poveri, ma doveva diventare uno strumento di rinnovamento sociale e culturale per tutti.

La seconda invece, quella di carattere sociale, fu condotta in 91 paesi della Calabria e della Basilicata e diede all'Unione una visione abbastanza chiara della situazione scolastica, economica e sociale di quelle regioni.

Ferma nel suo proposito iniziale di collaborazione con il Ministero, in seguito ai risultati delle inchieste svolte, l'Unione presentò nel mese di ottobre 1948 al M.P.I. un piano⁷² per l'istituzione di 747 corsi presso i 91 Comuni delle due regioni dove intanto erano nati i Comitati comunali dell'Unione.

Pur avendo già organizzato numerosi corsi, e dopo la risposta tanto ottimistica del Ministro al convegno di Roma, l'UNLA rinunciò a gestirli direttamente per favorire l'unificazione delle iniziative sotto il controllo statale, ma subito dopo la presentazione del piano, il Ministero, con circolare 21 ottobre 1948, dispose, secondo quanto già detto al congresso, la costituzione dei Comitati comunali in tutta l'Italia, ignorando le richieste mosse da Anna Lorenzetto e così rendendo superflua la presenza dei Comitati istituiti dall'Unione.

Per evitare conflitti di interessi e sovrapposizioni tra le strutture ministeriali e quelle autonome, l'Unione decise, con amarezza, di sciogliere i suoi comitati lucani: «La tempestiva azione in questo senso dell'Unione, che accettò lealmente le disposizioni del Ministero dopo averle lealmente criticate, evitò ridicole quanto inutili polemiche»⁷³.

E proprio da quell'amarezza, dai risultati ottenuti in così breve tempo e dal profondo dispiacere di dover abbandonare la lotta contro l'analfabetismo, che l'Unione si riorganizzò con una nuova visione, considerata l'intuizione più alta dell'UNLA e del pensiero pedagogico di Anna Lorenzetto: il Centro di cultura popolare.

Questo rappresentò un cambio di paradigma: non più focalizzato

⁷² Il piano poneva l'accento sulle necessità delle regioni meridionali e comprendeva l'elenco degli iscritti, l'elenco dei maestri disoccupati, il numero delle aule a disposizione, l'indicazione se le aule erano fornite di luce oppure no, e il numero di locali che i Comitati avrebbero potuto mettere a disposizione.

⁷³ Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma, 1962, cit., p. 51.

solo sull'estensione dei programmi (quantità), ma sulla profondità e sul metodo (qualità). Il Centro si proponeva di valorizzare la responsabilità individuale, l'iniziativa locale, l'istanza democratica e il lavoro volontario, cercando di radicare un cambiamento culturale e sociale più duraturo.

«Nasceva il Centro di cultura popolare, così come una giovane pianta nasce su un terreno adatto, e il lavoro che aveva avuto finora la misura dell'estensione cercò di fermare le sue prime radici nella misura della profondità»⁷⁴.

2.3 I Centri di cultura popolare

Mai era accaduto che il problema dell'analfabetismo fosse affrontato attraverso la creazione di un organismo permanente di educazione degli adulti, dove l'adulto fosse accolto da adulto, con la sua esperienza di vita e i suoi problemi di lavoro, e potesse discutere di agricoltura con il perito agrario, di tasse con il segretario comunale, di astronomia e di letteratura con il professore del paese. Dove, se lo chiedeva, questo adulto poteva infine frequentare la sezione che gli permetteva di acquisire lo strumento dell'alfabeto che a lui mancava.

In un Paese di grande tradizione culturale e anche di grande tradizione intellettuale come il nostro, considerare il sapere non come trasmissione univoca, affermarlo e difenderlo come "incontro tra esperienze diverse", fu quasi uno scandalo⁷⁵.

Fino al 1949, anno di apertura del primo Centro di cultura popolare, l'analfabetismo, in Italia, veniva contrastato principalmente con corsi scolastici serali, della durata di tre o sei mesi⁷⁶, incentrati esclusivamente sull'apprendimento strumentale della lettura e della scrittura. Tali corsi, però, non instauravano un legame duraturo con il territorio e non erano in grado di prevenire l'analfabetismo di ritorno. Come sottolineava Anna Lorenzetto, l'alfabeto si può conservare soltanto «quando si arricchisce di conoscenze e di interessi culturali, entra nella vita, nel lavoro, nella società, quando da necessità a poco a poco diventa scelta»⁷⁷.

Proprio sul riconoscimento della necessità di superare non solo l'analfabetismo strumentale, ma anche quello morale, si erano fondati i Co-

⁷⁴ Lorenzetto, *Dal Profondo sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 53.

⁷⁵ A. Lorenzetto, *La scuola assente*, Laterza, Bari, 1969, p. 215.

⁷⁶ Lorenzetto, *Dal Profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 54.

⁷⁷ *Ivi* p. 17.

mitati comunali. Tuttavia, come accennato in precedenza, questi non riuscirono a realizzare l'opera di autoeducazione popolare auspicata da Lorenzetto al congresso di Matera.

Riprendendo quel progetto interrotto, la pedagoga decise di dar vita ai Centri di cultura popolare, con l'obiettivo di offrire non solo l'apprendimento dell'alfabeto – definito dalla stessa “alfabeto minore” – ma anche un percorso di crescita culturale più ampio, l'“alfabeto maggiore”, inteso come presa di coscienza del proprio ruolo nella società.

La facoltà di scegliere diventava il fondamento dell'intero percorso educativo. L'idea – già coltivata nei Comitati comunali – secondo cui l'educazione popolare doveva nascere dalla partecipazione libera e non imposta dall'alto fu ripresa per costruire il modello democratico dei Centri di cultura popolare.

Il Ccp voleva essere «un organismo permanente di educazione degli adulti, dove l'adulto fosse accolto da adulto, con la sua esperienza di vita», ma anche un luogo di confronto e apprendimento reciproco, basato sulla democrazia, la parità e l'uguaglianza, rifiutando una trasmissione univoca del sapere suddiviso in materie scolastiche.

Superando così i limiti di un'alfabetizzazione ridotta a un breve ciclo scolastico, Anna Lorenzetto compì un gesto che fu realmente rivoluzionario per l'epoca: legò strettamente la lotta all'analfabetismo all'educazione permanente degli adulti, intrecciandola con il lavoro manuale e l'impegno civico e democratico⁷⁸.

Il primo Centro di cultura popolare fu aperto nel gennaio del 1949 a Roma, nel quartiere Tor di Quinto⁷⁹, allora un ammasso di baracche e degrado, con un alto tasso di analfabetismo, anche tra i ragazzi, a causa della guerra. L'iniziativa fu subito un successo, ma il problema sorse spontaneo: come esportarla al Sud, senza aiuti e senza mezzi per poter formare i maestri⁸⁰, organizzare i centri e il loro funzionamento? Chi avrebbe mai finan-

⁷⁸ S. Fasulo, A.M. Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto*, in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77, gennaio aprile 2018. p. 127.

⁷⁹ Tor di Quinto fu scelto dall'UNLA come laboratorio iniziale, per la sua composizione sociale: un quartiere popolare, povero, abitato da molte famiglie emigrate –provenienti soprattutto dal Sud Italia – e caratterizzato da un elevato tasso di delinquenza giovanile. Prima di avviare le attività educative, il Ccp di Tor di Quinto condusse un'indagine sul territorio attraverso visite e interviste. Questo metodo fu poi adottato anche dagli altri centri. Una monografia sull'esperienza fu pubblicata nel 1966 su «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti».

⁸⁰ «Era necessario organizzare un corso residenziale per i maestri, futuri dirigenti dei Centri

ziato una tale impresa?

La risposta arrivò inaspettatamente, per caso, dall'incontro della pedagoga romana con due figure: Mrs. Florence Law di Chicago, esponente del Carrie Chapman Catt Memorial Fund⁸¹, e Rodolfo Olgiati, presidente dell'Aiuto svizzero all'Europa.

Mrs Florence Law venne in Italia con l'obiettivo di segnalare, alla sua Associazione americana, l'associazione femminile italiana che meglio svolgesse un lavoro tra le donne in favore della democrazia. Per questo motivo l'Unione – erroneamente dato che non si trattava di un'associazione femminile –, fu invitata all'ambasciata americana. Chiarito il malinteso, Mrs Florence Law decise comunque di sentire quale fosse il lavoro dell'UNLA e se ne interessò talmente tanto che volle accompagnare Anna Lorenzetto in uno dei suoi viaggi di ricognizione a Sud. Fu un viaggio coraggioso⁸² ma volle compierlo fino in fondo: visitarono circa sei paesi tra Basilicata e Calabria, da Matera alla costa jonica, a Cosenza, Verbicaro, Roggiano Gravina, partecipando a estenuanti riunioni con i maestri, i sindaci e gli abitanti dei paesi, fino a prendere la decisione di proporre alla sua Associazione di finanziare il lavoro dell'UNLA, volto all'apertura di Centri di cultura popolare.

Nell'attesa della risposta dall'America, una sera dell'aprile 1949, arrivò un'altra proposta di finanziamento, da parte del signor Rodolfo Olgiati, che un mese prima aveva visitato il Centro di Tor di Quinto: l'Aiuto Svizzero era disposto a finanziare e organizzare un corso per i maestri del Sud scelti dall'UNLA, a Locarno.

Nel maggio arrivò la risposta positiva da parte di Mrs. Florence. Da maggio a luglio 1949 sorsero, in tutti i 6 paesi visitati nel febbraio, i primi Centri. Dal 24 agosto al 14 settembre 1949 ebbe luogo a Locarno il corso in Svizzera voluto dal signor Olgiati, a cui parteciparono 35 maestri fra i quali i sei dirigenti dei centri appena aperti.

Dal 1 al 30 ottobre 1949 si svolse anche il corso per dirigenti finanziato dall'Associazione di Mrs Florence, a Matera, a cui parteciparono 100 maestri. Questi due corsi diedero la possibilità a Lorenzetto e all'Unione,

di cultura popolare. I maestri dovevano essere almeno cento. [...] Fu fatto il progetto, steso il programma. Il preventivo di spesa ammontava a L. 2.000.000. Una follia». *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 58.

⁸¹ Organismo di diretta filiazione della *League of Women Voters* degli Stati Uniti.

⁸² Come descritto dalla pedagoga, era pieno inverno, dunque il clima era rigido; negli alberghi era tanto se ci fosse l'acqua e spesso mancava il riscaldamento; le strade (se così possiamo chiamarle), erano in molte zone impraticabili a causa di fango e neve. Cfr. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 58-59.

di conoscere meglio i maestri, di formarli e prepararli, ma anche e soprattutto di impostare il problema del Mezzogiorno e la sua possibilità di rinascita morale e sociale. Oltre alla pedagogia e alla didattica, ai maestri frequentanti i due corsi residenziali, venivano impartite nozioni di educazione civica, storia delle istituzioni, lavoro manuale, ma soprattutto le lezioni misero a contatto i maestri con realtà nuove, con le comunità locali, aprendo il loro orizzonte a una dimensione umana e sociale più ampia rispetto a quella a cui erano abituati.

I maestri dovettero dimenticare quelle nozioni scolastiche che sapevano e cercare di conoscere le situazioni, i paesi, i problemi. Imparare a non sedere dietro una cattedra, ma andare tra la gente del paese e parlare. Dimenticare la comoda forma scolastica del sapere diviso nelle varie materie e imparare a costruire un nuovo sapere sui reali interessi dell'adulto. Soprattutto imparare a non sentirsi superiori ai propri allievi. Dunque, caddero quegli schemi che finora erano stati capisaldi, che delimitavano la scuola da una parte e la società dall'altra, il sapere dall'esperienza di vita, l'analfabetismo dal non analfabetismo.

«Noi non sappiamo le cose della campagna, il contadino l'alfabeto. Così nessuno al Centro insegna soltanto, nessuno impara soltanto»⁸³. Al Centro era importante che tutti mettessero a disposizione il proprio sapere, ma era altrettanto, o forse più, importante avere la coscienza di non sapere perché anche l'esperienza più modesta, più umile può essere valida e utile, se però si è preparati ad accoglierla e viene espressa in un ambiente in grado di apprezzarla.

Noi possiamo benissimo insegnare a leggere e a scrivere a un analfabeta, noi possiamo benissimo insegnare la storia e la letteratura a un contadino, ma se non apprezziamo quella giusta possibilità di rapporto alla quale essi aspirano, se non li accogliamo fin dall'inizio nel nostro mondo intellettuale con la loro intellettuale esperienza, essi rimarranno sempre uomini amareggiati⁸⁴.

Tornati ai paesi, i maestri non sapevano come iniziare, o meglio come coinvolgere gli abitanti. Tante furono le idee, più disparate: un maestro divenne amico dei contadini, fino a invitarli una sera nella sua classe per discutere di qualunque argomento; un altro, avendo appreso che l'unico svago dei contadini, dopo una giornata di lavoro, era quello di andare a bere vino nelle osterie, iniziò proprio con un fiasco di vino, che però non poteva es-

⁸³ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 56

⁸⁴ *Ibidem*.

sere aperto se prima non si discuteva un po' insieme, e piano piano andava a finire che il fiasco si apriva sempre più tardi, fino a sparire.

Dunque, tutti si misero in gioco, con passione, comprensione ma anche tristezza nei confronti della povertà materiale, ma soprattutto morale di quelle persone.

E da questa commossa tristezza nasceva nei maestri a poco a poco la speranza. La speranza che era possibile fare anche cose difficili, difficilissime e che in ogni modo era possibile anche solo cominciare a fare qualche cosa. E molto fu fatto da questi maestri proprio in nome di questa fiducia e di questa speranza⁸⁵.

Alla fine del 1950 esistevano trenta Centri di cultura popolare. Potrebbero essere trecento, scrisse la pedagogista, tanto fu l'entusiasmo generato⁸⁶. Si trovavano principalmente in Basilicata e Calabria, ma anche in Campania, Sicilia e Sardegna, con oltre cinquemila iscritti.

2.3.1 L'assetto organizzativo dei Ccp

Nel corso del Convegno internazionale per l'educazione degli adulti, organizzato dall'UNLA a Roma nell'aprile del 1951, Anna Lorenzetto offrì una dettagliata descrizione di cosa fosse un Centro di cultura popolare e di come ne funzionasse l'organizzazione, presentandolo non solo come struttura organizzativa, ma come espressione concreta della sua visione pedagogica. Il Centro veniva definito come uno spazio di incontro e condivisione tra persone provenienti da esperienze e percorsi differenti, ma unite dal desiderio comune di imparare, migliorarsi, contribuire allo sviluppo del proprio territorio.

Ogni Centro era dotato di una piccola biblioteca – fornita dall'Unione – e di laboratori pratici, distinti per genere⁸⁷: quelli maschili dedicati alla falegnameria, alla meccanica, all'agricoltura; quelli femminili focalizzati sul taglio e cucito, la cucina e l'economia domestica. A questi si affiancavano corsi tecnico-culturali di approfondimento, che spaziavano dall'igiene alla contabilità, dall'assistenza sanitaria alle discipline umanistiche. Non si trattava solo di trasmettere conoscenze, ma di offrire strumenti per leggere criticamente la realtà e trasformarla, secondo un principio di educazione permanente e emancipativa.

⁸⁵ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., p. 62.

⁸⁶ Fasulo, Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto*, in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77, gennaio aprile 2018, cit., p. 129.

⁸⁷ Secondo la divisione dei ruoli sociali del tempo.

L'organizzazione interna dei Centri rifletteva questa visione educativa, articolandosi in tre sezioni principali, ognuna con un ruolo specifico nel percorso di crescita dell'adulto. La "sezione di istruzione" era dedicata all'insegnamento della lettura e della scrittura, offrendo agli analfabeti lo strumento di base per accedere al sapere. La "sezione manuale" comprendeva attività pratiche e artigianali, come falegnameria, cucito o meccanica, pensate per valorizzare le competenze individuali e legare il sapere alla vita quotidiana e al lavoro. Infine, la "sezione culturale", concepita come uno spazio di confronto e approfondimento in cui i temi di discussione nascevano dalle domande degli stessi partecipanti, trasformandosi in percorsi condivisi di conoscenza e consapevolezza.

Particolare attenzione era riservata anche ai servizi assistenziali, come gli asili infantili, le mense, la distribuzione di materiale scolastico, alimenti e beni di prima necessità. Non mancavano, inoltre, iniziative ricreative come attività teatrali, musicali e sportive.

Un elemento distintivo dei Ccp era la loro struttura democratica: gli allievi eleggevano liberamente i propri rappresentanti, i quali andavano a comporre il Comitato direttivo del Centro. A capo vi era un maestro dell'Unione, che aveva il compito di organizzare le attività ma anche, e soprattutto, quello di svolgere un ruolo di "animatore", incoraggiando la partecipazione, la cooperazione e il confronto.

Sempre in quest'ottica, fondamentale era il rispetto e la valorizzazione dei bisogni reali degli adulti frequentanti. Il dirigente del Centro redigeva ogni mese, assieme al Comitato direttivo, un programma che includeva momenti dedicati alle domande poste dagli allievi, che diventavano punto di partenza per lezioni, dibattiti e incontri con esperti del territorio: medici, agronomi, commercialisti, parroci, contadini. Questa scelta pedagogica, fortemente voluta da Lorenzetto, rompeva con ogni forma di insegnamento verticale, promuovendo invece un sapere dialogico e condiviso, che coinvolgeva esperti del territorio e centristi in un vero e proprio scambio paritario. Ogni soggetto era al contempo portatore di sapere e destinatario di apprendimento, tornando ancora al principio secondo cui «al Centro nessuno impara soltanto, nessuno insegna soltanto».

In questo quadro, l'attenzione alle condizioni di vita dei partecipanti rappresentava un punto fermo. L'attività didattica si svolgeva durante tutto l'anno, ma con una flessibilità pensata per rispettare i ritmi lavorativi dei contadini, che nei mesi estivi erano maggiormente impegnati nei campi. Anche in questo si coglie la coerenza tra prassi educativa e pensiero pedagogico: la centralità dell'adulto non era solo teorica, ma diventava criterio organizzativo, nella convinzione che l'educazione dovesse partire dalla re-

altà concreta e quotidiana delle persone.

Certo è che, prima di giungere ad un assetto stabile, i primi Centri nacquero in condizioni estremamente precarie, in locali di fortuna – spesso aule scolastiche o ambienti messi a disposizione dai Comuni – con arredi insufficienti, illuminazione scarsa, pavimenti in terra battuta, con vecchi banchi sgangherati e sedie che non bastavano mai (qualcuno le portava da casa e a volte vi ci sedevano in due). Ma, come sottolineava Lorenzetto, proprio in questa povertà materiale si esprimeva la ricchezza più autentica dell'esperienza educativa: la volontà condivisa di costruire luoghi di sapere, animati dal desiderio di conoscenza, dall'impegno collettivo e dalla fiducia nella cultura come bene comune. Scriveva:

[...] ma solo coloro che conoscono i paesi dove esistono i Centri possono rendersi conto delle condizioni in cui il lavoro si svolge. Che cosa sia lavorare ogni sera nelle aule o nelle stanze prese in affitto dall'Unione, affollate fino all'inverosimile, alla fioca luce della Società elettrica meridionale. Tutti, maestri, allievi, conferenzieri, tecnici, dopo una giornata di lavoro. [...] Alcuni vengono dalla campagna e devono percorrere chilometri di strada. E stanno in due o in tre per banco, o seduti sul davanzale delle finestre, o ancora in piedi per tutto il tempo. E c'è quello che è così stanco che appena riesce a sedersi si addormenta. Ma vengono perché sentono che è il loro Centro⁸⁸.

Le difficoltà logistiche erano strettamente connesse alle difficoltà che l'Unione incontrò circa gli aiuti finanziari. Tali difficoltà furono parzialmente risolte nel triennio 1951-53, in cui l'UNLA riuscì ad ottenere un finanziamento attraverso i fondi UNRRA-Casas⁸⁹. Di conseguenza il lavoro dei centristi volontari assunse sempre più il carattere di un lavoro civico che affiancava alla formazione culturale il miglioramento delle condizioni materiali delle comunità locali, con interventi che comprendevano il miglioramento delle infrastrutture stradali e idrauliche⁹⁰, la creazione di luoghi

⁸⁸ Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Atti del Convegno: L'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

⁸⁹ UNRRA-Casas (United Nations Relief and Rehabilitation Administration - Comitato Amministrativo Soccorso Ai Senzatetto) era un programma di aiuti internazionali attivo nell'Italia del dopoguerra. Istituito nel 1947, finanziava la costruzione di alloggi per sfollati e famiglie bisognose, oltre a progetti di sviluppo sociale ed educativo. (In <https://it.wikipedia.org/wiki/United_Nations_Relief_and_Rehabilitation_Administration>).

⁹⁰ Come accadde a Savoia di Lucania, dove i centristi costruirono la prima strada che permetteva di raggiungere il paese in auto o pullman. Fu un'opera interamente realizzata con

per attività sportive e culturali.

Tuttavia, nel 1953 l'UNRRA-Casas cessò i suoi finanziamenti e mise in seria difficoltà l'Unione, che si trovò costretta a sospendere i fondi ordinari per il funzionamento dei Centri. Ma fu proprio in quel momento che emerse la forza del volontariato: Anna Lorenzetto fece appello al senso di responsabilità e partecipazione dei centristi scrivendo ai dirigenti dei Centri una lettera accorata, chiedendo loro di rinnovare l'impegno volontario iniziale. La risposta fu coesa e sentita: l'attività proseguì, fondata nuovamente sull'entusiasmo, la dedizione e, soprattutto, il volontariato, che si rivelarono la vera ricchezza dell'Unione.⁹¹

L'assetto generale dei Centri, basato sul livello comunale, rimase invariato fino al 1958, quando si decise di introdurre un'articolazione provinciale tra la sede centrale e i Centri, con la figura del delegato provinciale, eletto dai consigli dei centristi locali. Questo nuovo modello organizzativo, anticipando di un decennio quelli che poi saranno i Comitati regionali, serviva a migliorare il coordinamento, la formazione professionale nei Centri di addestramento – come quelli di Roggiano Gravina e Tor di Quinto – e a seguire i gruppi autonomi di studio nati spontaneamente, come quello di Santu Lussurgiu che studiava la situazione dell'emigrazione sarda. Ogni Centro, così, diventava anche punto di riferimento per altri gruppi locali, amplificando l'impatto dell'azione educativa sul territorio, che Lorenzetto da sempre auspicava, riflettendo l'idea che l'educazione popolare dovesse radicarsi nei territori, rispondendo in modo articolato e flessibile ai bisogni locali.

Nel tempo, anche il rapporto con lo Stato cambiò: se in passato l'UNLA si era limitata a supportare l'azione educativa dello Stato, ora si proponeva di integrarla, colmandone le lacune. Lo Stato aveva ancora un grande ruolo da assolvere, ma bisognava sfatare il mito di uno Stato onnipotente su tutto quanto concerne l'istruzione.

L'obiettivo dei Centri, dunque, non era solo quello di aiutare gli analfabeti a recuperare il ritardo scolastico, ma di renderli partecipi di un sistema educativo più inclusivo, capace di valorizzare il loro ruolo nella società e

lavoro volontario, ma sempre orientata al bene comune. Cfr. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit.

⁹¹ Anche se comunque, in seguito, non mancarono finanziamenti e aiuti da parte di banche e istituti di credito italiani, prima fra tutte la Banca d'Italia; poi da parte dell'American Friends Service Committee e dalla Fondazione Ford. Cfr. Fasulo, Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto*, in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77, gennaio aprile 2018, cit., p. 129.

nella crescita della Nazione. L'alfabetizzazione non era vista come semplice recupero del "tempo perduto", ma come strumento di emancipazione e cittadinanza attiva, volto a restituire dignità e voce agli esclusi, in una visione dell'istruzione come leva per lo sviluppo democratico del Paese.

2.3.2 L'alfabeto minore

Nei Centri di cultura popolare, l'apprendimento del leggere e dello scrivere, quello che Anna Lorenzetto definiva "alfabeto minore", non era considerato come una semplice abilità pratica, ma una conquista di dignità e consapevolezza, una chiave magica che dava accesso a un nuovo mondo.

Le motivazioni che spingevano i contadini ad iscriversi ai corsi per analfabeti erano molteplici: da quelle quotidiane e più dirette, come non dover più mettere una croce su un documento, oppure rispondere alla lettera di un parente emigrato, a quelle più profonde, come poter finalmente leggere la Divina Commedia, interpretare una poesia, comprendere il contenuto di una pagina di giornale.

Per altri l'iscrizione avveniva spontaneamente: frequentando il Centro per ascoltare una lezione sulla potatura, o sull'astronomia, oppure una sezione manuale per imparare ad aggiustare un attrezzo, vivendo quindi in questo clima di scambio di idee e di cognizioni, sentivano da soli l'esigenza di dover acquisire quello strumento che gli mancava. «E quando un adulto analfabeta o semianalfabeta si presenta al Centro per iscriversi spontaneamente al corso popolare, perché vuole imparare a leggere e a scrivere, allora noi sappiamo che è pronto ad affrontare il mondo»⁹².

Le parole con cui Anna Lorenzetto descrive l'acquisizione dell'alfabeto da parte dei contadini del Sud, sono intense e commoventi, raccontano la fatica⁹³ ma al tempo stesso la forza mossa dal desiderio di imparare, e proprio in quella fatica si nascondeva la potenza della scrittura: ogni parola conquistata era autentica, vissuta, profondamente sentita.

Scrivere è fatica, è travaglio, e questo sforzo che il neo-alfabeta fa per esprimere il proprio pensiero, per raccontare un fatto, è la fatica e il travaglio del seme che spacca la terra [...] non è possibile decifrare i suoi sgorbi senza quell'intima commozione che suscitano le cose vere, sentite, faticate, vissute. Questa è la sua voce,

⁹² Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 93.

⁹³ «Essi stanno lì: alcuni sono vecchi, gli occhi arrossati dagli anni e dal vento della campagna, i vestiti rattoppati. Pieni di umile attenzione, segnano i loro sgorbi sui quaderni, con paziente fatica, con sforzo evidente, come se disegnavano sulle pietre». *Ivi*, p. 91.

la sua vera voce, che giunge a noi attraverso il messaggio della scrittura⁹⁴.

In genere, spiegò la pedagoga, l'adulto analfabeta impara prima a scrivere che non a leggere. La parola scritta assumeva un significato profondo, di riscatto, quasi come un'urgenza vitale, come bisogno di parlare per la prima volta con la propria voce, dopo una vita di silenzio. Una volta appresi i caratteri, non si fermavano più: scrivevano tutto, ci racconta Lorenzetto, pagine intere di quaderni, fatte di ricordi, pensieri, idee, come se avessero appena imparato a parlare, «ridanno al segno la nobiltà della prima scoperta dell'uomo, l'intensità del significato»⁹⁵.

Anna Lorenzetto sosteneva che in ogni abitazione dovesse esserci sempre almeno un libro, in bella vista, per avere sempre il desiderio e la tentazione di leggerlo. Nei Ccp, l'obiettivo era proprio quello di coltivare quel desiderio e orientarlo, prima aiutando l'analfabeta a conquistare lo strumento dell'alfabeto, poi guidandolo verso l'alfabeto maggiore: «l'alfabeto nella vita, nel lavoro, nella società».

Dal punto di vista metodologico, è doveroso citare la collaborazione, risalente al 1951, tra Anna Lorenzetto e Maria Montessori, che negli ultimi anni della sua vita dedicò particolare attenzione al tema dell'analfabetismo adulto, sviluppando un metodo specifico per insegnare a leggere e a scrivere agli adulti, che offrì in dono all'UNLA. Il metodo venne sperimentato in più Centri, ma rimase incompleto a causa della morte della pedagoga.

Nella prefazione al suo lavoro, messa in appendice nell'opera di Anna Lorenzetto *Alfabeto e analfabetismo*⁹⁶, Montessori ribadiva il valore dell'alfabetizzazione non solo come acquisizione di uno strumento tecnico, ma come atto di redenzione sociale: imparare a leggere e scrivere significava per l'adulto ritrovare una voce, un'identità, un posto nella società. L'analfabeta, secondo Montessori, era un "extra sociale", escluso dalla comunicazione scritta che permea ogni aspetto della civiltà moderna. L'alfabetizzazione, quindi, non era soltanto un mezzo per accedere alla cultura, ma un diritto umano fondamentale, capace di restituire dignità e partecipazione.

Montessori distingueva chiaramente tra l'alfabetismo come meccanismo tecnico e l'educazione come elevazione intellettuale. Per lei, il valore dell'alfabeto consisteva nella possibilità di doppiare il linguaggio parlato,

⁹⁴ *Ivi*, pp. 158-159.

⁹⁵ *Ivi*, p. 91.

⁹⁶ M. Montessori, *Introduzione a un metodo per insegnare a leggere e a scrivere agli adulti*. In Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma, 1962, cit., pp. 167-173.

rendendolo visibile, permanente, trasmissibile. Insegnare a scrivere, dunque, non doveva partire dai libri, ma dal linguaggio parlato stesso, coinvolgendo l'adulto in un processo di introspezione e consapevolezza. Era un "atto di coscienza", che stimolava non solo le abilità manuali ma anche lo sviluppo intellettuale.

Criticando i metodi tradizionali – come il sillabario o il metodo globale – Montessori sosteneva l'importanza di far scoprire l'alfabeto partendo dai suoni del linguaggio già conosciuto e vissuto, favorendo un apprendimento radicato nell'esperienza e nella comprensione. Solo così l'alfabeto avrebbe potuto esprimere tutto il suo potere trasformativo, arricchendo la natura dell'uomo e consentendogli di comunicare attraverso il tempo e lo spazio, partecipando pienamente alla vita collettiva e culturale.

La proposta montessoriana era dunque quella di restituire significato a quel gesto apparentemente semplice che è il leggere e scrivere. Un gesto che, per chi non ha mai avuto accesso alla parola scritta, può rappresentare una vera e propria rinascita. Nell'atto di imparare a scrivere, l'adulto non solo apprende un codice, ma compie un percorso interiore di analisi del proprio linguaggio, del proprio pensiero, del proprio mondo. È in questo senso che l'alfabetizzazione, come suggeriva Montessori, si configura come una forma di riscatto umano e sociale.

Per l'UNLA e per Anna Lorenzetto, l'incontro con questo metodo fu di grande valore simbolico e pedagogico. Pur nella sua incompiutezza, l'approccio montessoriano confermava quanto l'alfabeto non fosse solo una questione tecnica, ma una conquista di civiltà. E testimoniava, ancora una volta, quanto fosse importante rispettare l'adulto nel suo bisogno di apprendere, accompagnandolo in un percorso in cui la cultura non era un'imposizione dall'alto, ma una costruzione dal basso, radicata nella coscienza e nella dignità di ciascuno.

Sia dal punto di vista umano che da quello del metodo, il problema dell'analfabetismo sembrava essersi risolto attraverso il lavoro dei Centri. Altrettanto non poteva dirsi dal punto di vista dei numeri, delle percentuali. Secondo Anna Lorenzetto questo era principalmente dovuto a due motivi: 1) i corsi popolari assegnati dal Ministero ai Centri erano sempre troppo pochi – anche se l'Unione apriva autonomamente altri corsi tenuti da maestri volontari⁹⁷ – 2) il maggior numero di analfabeti si trovava nelle campagne o nelle frazioni di comuni, e solo pochi fecero il sacrificio di percorrere chilometri di strada per raggiungere i Centri in paese. Dunque, bisognava

⁹⁷ Alcuni di questi svolsero un lavoro molto importante, come il Centro di Conflenti e i Centri di Bisaccia, Roggiano Gravina, Torre di Ruggiero, Villa S. Giovanni.

risolvere questi due problemi.

A questo proposito, nel 1956, i maestri dell'Unione fecero un censimento culturale di tutta la popolazione del Comune in cui operava il Centro, per capire quanti analfabeti ci fossero. Vennero poi divisi per località, sesso, età, e fu steso il piano dei corsi necessari (35 corsi) e presentato al Ministero. A titolo di esperimento, il Ministero concesse i corsi richiesti in due comuni: a Torre di Ruggiero (Catanzaro) 12 corsi, e a S. Martino di Finita (Cosenza) 13 corsi.

L'esperimento ebbe la durata di due anni e portò grandi risultati: a San Martino l'analfabetismo scese dal 31,3% al 12,8% (adulti dai 14 ai 60 anni); a Torre di Ruggiero passò dal 27,9% all'11,3%⁹⁸.

Nei giorni 12-13 aprile 1958 tutti i dirigenti dei Centri furono convocati a Roma per un Convegno. Erano passati 10 anni da quando l'Unione era sorta. Il tempo era ormai venuto per affrontare nuovi compiti, percorrere nuovi cammini. Il Convegno di Roma segnò questo passaggio.

I punti principali del Convegno furono molti, tra questi l'organizzazione provinciale dell'Unione, con l'introduzione della figura del delegato provinciale; la formazione dei gruppi autonomi di studio nei Centri più vecchi. Ma soprattutto il Convegno segnò la grande ripresa della campagna popolare per la lotta contro l'analfabetismo.

Ogni Centro di cultura popolare oggi può diventare il centro di tanti altri piccoli e grandi centri, lontani e più vicini, in un raggio di azione sempre più vasto, riprendendo quell'opera di movimento popolare per la conquista dell'alfabeto che ha dato origine e significato al nostro lavoro⁹⁹.

Nel 1960, maestri e collaboratori dell'Unione furono impegnati in una nuova indagine, condotta in 69 paesi, al seguito della quale venne redatto un piano quadriennale per il completo debellamento dell'analfabetismo, nella speranza che il Ministero potesse finanziarlo, anche in vista della Legge sul Piano decennale della scuola.

In base ai risultati ottenuti dall'indagine, i Piani speciali prevedevano l'assorbimento di 34.356 analfabeti tra il 14° e il 45° anno di età.¹⁰⁰

Il 25 gennaio 1961 fu approvata la legge; nel marzo furono attivati 439 corsi per analfabeti (su 410 previsti), con quasi 12.000 partecipanti, in

⁹⁸ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 96.

⁹⁹ Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma, 1962, cit., pp. 66-67.

¹⁰⁰ Non era stato possibile inserire tutti i 50.110 analfabeti censiti, poiché il Ministero prevedeva che il debellamento dell'analfabetismo fosse limitato al 45° anno. I più anziani poterono comunque frequentare i corsi volontari organizzati dai vari Centri. In Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 102.

prevalenza donne. Per venire incontro alla popolazione contadina, alcuni corsi si svolsero in due trimestri, per evitare la dispersione estiva dovuta al lavoro nei campi. I risultati furono sorprendenti: oltre il 90% dei presenti superò gli esami.

Il successo dei Piani speciali si ebbe anche grazie all'impegno dei maestri, ai quali l'Unione provvide affinché non solo potessero raggiungere le campagne, ma anche risiedervi stabilmente. Questo creò tra le popolazioni e gli insegnanti un rapporto di fiducia che li rese non solo educatori ma figure di riferimento: aiutarono nei campi, badarono ai bambini, divennero quindi parte della vita quotidiana delle famiglie, istaurando, con quelle popolazioni abbandonate, una dimensione relazionale ed emotiva profonda.

A questo si aggiungeva il desiderio ostinato di apprendere, che accomunava giovani e anziani, uomini e donne, tutti uniti dalla volontà di riscattarsi dall'ignoranza non scelta, ma imposta da condizioni di vita difficili. Le storie raccontate dagli insegnanti testimoniano quanto fosse profonda questa fame di conoscenza: c'era chi aveva imparato a scrivere da solo copiando parole per anni, chi affrontava lunghi percorsi a piedi dopo giornate di lavoro pesante, chi sfidava la diffidenza dei familiari pur di frequentare i corsi.

Dunque, questa alfabetizzazione non era solo un percorso didattico, ma un vero e proprio atto di emancipazione, in cui la conquista della parola scritta diventava simbolo di dignità e possibilità. Le aule improvvisate, illuminate da lampade a gas, si trasformavano in luoghi di rinascita, dove anche i gesti più semplici – un quaderno ricevuto, una parola scritta correttamente – diventavano traguardi preziosi.

Come scrisse Lorenzetto con una potente immagine, dopo dodici anni di lavoro l'Unione tornava nei luoghi delle origini per chiudere definitivamente il capitolo dell'ignoranza involontaria. In quelle campagne percorse da volontari, si accendevano «luci e fuochi, visibili e invisibili nella notte», e «nelle povere stanze il respiro dell'infinito, la ricerca del suono, del segno, della parola, la conquista dell'alfabeto».¹⁰¹

È in questo “respiro dell'infinito” che l'Unione trovava la sua vera forza: non solo insegnare a leggere e scrivere, ma restituire senso, voce e appartenenza a chi era stato lasciato indietro.

¹⁰¹ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., pp. 103-104.

2.3.3 Il Centro come metodo: l'alfabeto maggiore

Se l'alfabetizzazione iniziale – l'alfabeto minore – costituiva già un primo atto di liberazione, perché apriva le porte alla parola scritta e alla possibilità di esprimersi, l'alfabeto maggiore rappresentava l'estensione di quella conquista alla vita sociale, politica e lavorativa. Non si trattava solo di sapere leggere e scrivere, ma di comprendere il senso profondo dell'abitare il mondo con consapevolezza. L'alfabeto maggiore era quindi la capacità di interpretare la realtà, di riconoscere i propri diritti, di orientarsi nelle relazioni, nel lavoro, nella comunità. Come scriveva Anna Lorenzetto, l'obiettivo era proprio quello di guidare il neo-alfabeta verso l'alfabeto maggiore, cioè l'alfabeto nella vita, nel lavoro, nella società:

[...] Nella vita come conoscenza di un mondo che può diventare sempre più cultura, nella società come consapevolezza del proprio diritto di sovranità che fa di un uomo un cittadino, nel lavoro come base di quella che sarà poi l'attività professionale¹⁰².

Un orizzonte educativo che andava ben oltre la semplice trasmissione verticale di saperi: significava formare individui capaci di pensare, scegliere, partecipare.

Nel 1950 nacquero nei Centri di cultura popolare le Sezioni culturali, cuore pulsante dell'alfabeto maggiore. Erano luoghi d'incontro aperti e vivi, dove l'apprendimento prendeva avvio da una materia prima preziosa: le domande.

«La lezione – scriveva Claparède – deve essere innanzi tutto una risposta», e proprio su questo principio si basavano le sezioni culturali: su interrogativi nati dall'esperienza di ognuno, e in quanto tali degni di attenzione e approfondimento.

La prima fase di sviluppo delle sezioni culturali fu quella degli interessi dispersi, con un programma minimo: educazione civica, storia, primi elementi della Costituzione e larga parte dedicata alle “risposte ai quesiti”. È la fase degli interessi dispersi perché tali sono in quel momento gli interessi dei frequentanti; si tratta di rispondere ai loro interrogativi così da alimentare e suscitare ancora più interesse.

I maestri dei Centri, dunque, partivano da una raccolta attenta delle domande poste dagli alunni – che spesso spaziavano in modo disordinato tra scienza, burocrazia, ambiente, salute, politica – ascoltando e riconoscendo nella loro frammentarietà un desiderio profondo di comprensione.

¹⁰² *Ivi*, pp. 221-222.

Domande semplici ed esistenziali – Perché il mare ha le onde? Cos'è il colera? Come si fa un pozzo? – aprivano spesso percorsi di conoscenza articolati, affrontati in cicli di lezioni e, successivamente, in “centri di interesse”¹⁰³ intorno a un argomento o una tematica. Ad esempio, se un alunno domandava perché il suo vicino avesse trovato acqua nel suo terreno, si poteva rispondere con una breve spiegazione (risposta ai quesiti), prendere da questa domanda lo spunto per un breve ciclo di lezioni sulla formazione dei terreni, oppure organizzare un “centro di interesse” intorno all’acqua, esaminando i problemi di materia fisica, geologica, climatica e così via, non secondo uno schema di uno svolgimento per materia, ma lasciando che gli interessi nascessero dalla realtà, dai problemi quotidiani, da quanto appreso via via, tenendo soprattutto conto che l’adulto, specie l’adulto contadino, non ha avuto la possibilità di allenarsi allo studio, quindi l’abitudine all’astrazione, pertanto ha una visione sintetica della realtà, che gli viene dagli anni e dall’esperienza. Dunque era fondamentale non ridurre l’apprendimento a una mera trasmissione di conoscenze, divise per materie come regni separati, ma seguire uno sviluppo logico, quindi non meccanico¹⁰⁴.

La forza di questa impostazione stava nella sua capacità di generare rapporti, scambio, fiducia e partecipazione. Medici, periti agrari, parroci, geometri, professori – molti dei quali mai entrati prima in contatto con il mondo contadino – venivano coinvolti nelle Sezioni culturali e ne uscivano arricchiti. L’atmosfera che si creava era di partecipazione viva e sentita:

Il dare diventava avere, ricerca, ricchezza, gioia ed emozione profonda [...] quando ci avveniva di andare in un Centro, tutti erano lì ad accogliere, a ringraziarci, come se avessimo portato noi chissà quale dono, e non fossero invece loro a dare la possibilità al Centro di vivere e svilupparsi¹⁰⁵.

Nelle sezioni culturali si rifletteva appieno la visione pedagogica di Lorenzetto: una cultura democratica, orizzontale, costruita a partire dalla realtà. L’adulto non era visto come una “tabula rasa”, ma come un portatore di esperienza, desideroso di comprendere e di migliorarsi. E l’educazione, per essere davvero efficace, doveva intrecciarsi con la vita quotidiana, con il lavoro, con la società.

¹⁰³ Il riferimento alla teoria di Ovide Decroly fu fondamentale: il sapere doveva nascere dalla realtà e ritornare ad essa, non seguire un’articolazione scolastica rigida suddivisa in materie scandite.

¹⁰⁴ Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma, 1962, cit., pp. 89-90.

¹⁰⁵ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un’idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 227.

Con il tempo, accanto alle sezioni culturali tradizionali, basate dal 1953 sui "centri di interesse", si svilupparono nuove articolazioni pensate per accompagnare adulti con livelli diversi di preparazione. Nacquero così le "sezioni di aggiornamento" e le "sezioni speciali", rivolte soprattutto a chi aveva appena concluso i corsi popolari e sentiva il bisogno di consolidare le proprie competenze prima di affrontare le sezioni culturali vere e proprie.

Tuttavia, la forte partecipazione creava un problema organizzativo: molti centristi, una volta iscritti, desideravano proseguire a tempo indeterminato, impedendo l'accesso a nuovi frequentanti. Per rispondere a questa esigenza, nel 1958 furono istituiti i "gruppi autonomi di studio"¹⁰⁶, destinati a chi aveva maturato una lunga esperienza all'interno del Centro. Questi gruppi non si limitavano alla riflessione teorica, ma affrontavano problemi reali della comunità in modo pratico, come le condizioni igieniche o abitative del paese, con indagini sul territorio e proposte concrete, stimolando anche il dialogo con le amministrazioni locali.

Lorenzetto vedeva in questi gruppi una svolta importante: una vera «posizione nuova del contadino meridionale», che finalmente si muoveva su un terreno di ricerca e pensiero critico, «restando integro quel coraggio, quella generosità, quella forza di penetrazione che sono propri del contadino, del pastore, dell'artigiano del Sud»¹⁰⁷.

Un'altra espressione concreta dell'alfabeto maggiore, nella pedagogia di Anna Lorenzetto, si realizzava attraverso il lavoro. Non solo concepito come mezzo di sostentamento, ma come strumento formativo, morale e civile. Per Lorenzetto, infatti, il lavoro era cultura vissuta, occasione per migliorarsi, costruire legami, trasformare la realtà.

Questa idea prese forma anche nei gesti più semplici. Paesi segnati dalla povertà e dall'abbandono, con strade dissestate, fognature assenti e case malsane, iniziarono lentamente a cambiare. «Paesi immersi da secoli nella nebbia di una rassegnazione», scriveva Lorenzetto, cominciarono ad aprirsi alla speranza. Fu proprio attorno ai Centri che nacquero iniziative civiche spontanee: piccoli gruppi di cittadini si attivarono per migliorare le condizioni del proprio paese, spesso sacrificando il tempo libero o qualche

¹⁰⁶ Il primo gruppo autonomo di studio nacque nel Ccp di Santu Lussurgiu, dove i partecipanti si dedicarono all'analisi delle cause del fenomeno migratorio che coinvolgeva la loro regione. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 231.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

giornata di lavoro nei campi¹⁰⁸.

Le trasformazioni partirono da pochi volontari, ma presto coinvolsero molti: si costruivano fontane per le donne costrette a lavare nei torrenti, si sistemavano strade, si contribuiva gratuitamente alla costruzione della sede del Centro. Il lavoro diventava gesto collettivo e partecipato, manifestazione concreta di una cittadinanza che si stava formando attraverso l'azione.

Accanto a questa dimensione collettiva, il lavoro veniva riletto anche nella sua accezione più personale e culturale. Fin dai primi anni dalla nascita dell'UNLA, il lavoro manuale fu valorizzato come forma educativa. Nel 1949, l'Unione inviò ai Centri i primi laboratori di falegnameria, inizialmente destinati alla costruzione di arredi scolastici, ma ben presto utilizzati per rispondere ai bisogni della comunità: riparare attrezzi agricoli, migliorare l'abitabilità delle case, sostenere famiglie in difficoltà. Con il tempo, queste esperienze si consolidarono e diedero vita a laboratori più strutturati, anche di meccanica, tessitura e artigianato, ponendo le basi per i futuri "centri di addestramento professionale" e, in alcuni casi, per cooperative sociali.

Per Lorenzetto, non si trattava di insegnare un mestiere in senso tecnico, ma di proporre un'idea diversa di lavoro: non più fatica imposta o maledizione storica, ma cultura, dignità, espressione di sé e legame con gli altri. «Era facile intuire come proprio quel lavoro primitivo e gentile fosse al tempo stesso lavoro e cultura, soluzione morale di problemi antichissimi e speranza per il futuro»¹⁰⁹.

Tuttavia, la pedagogista, non nascondeva le gravi difficoltà del Sud: l'assenza cronica di lavoro, la povertà dei salari, la mancanza di infrastrutture, e il disinteresse dello Stato. In questo quadro, individuava una "terza regione" ancora tutta da costruire: quella della formazione, dell'educazione al lavoro, della crescita culturale che potesse preparare cittadini capaci di affrontare il cambiamento. «Su questa terza regione – affermava – il lavoro, nella maggioranza dei paesi del Sud, deve ancora nascere»¹¹⁰.

I centri di addestramento professionale, pur tra mille difficoltà logistiche ed economiche, cercarono di rispondere a questo bisogno. La for-

¹⁰⁸ Diversi Centri, tra cui quelli di Bisaccia, Santulussurgiu, Pedivigliano, Sartano e Villa San Giovanni, condussero inchieste sulle condizioni abitative del proprio paese, promuovendo interventi per risanare le case più degradate, migliorarne gli interni o favorire nuove costruzioni. Queste iniziative volontarie ricevettero, in seguito, il sostegno delle amministrazioni locali attraverso la fornitura di materiali e attrezzature. *Ivi*, p. 134.

¹⁰⁹ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 237.

¹¹⁰ *Ivi*, p. 240.

mazione tecnica, però, non poteva essere efficace senza una solida base culturale. I giovani del Sud arrivavano spesso privi di strumenti basilari, abituati a vivere in ambienti privi di stimoli e conoscenze, spesso dovevano imparare “tutto da zero”. Per questo l'UNLA sosteneva con forza l'idea che istruzione di base, cultura generale e preparazione professionale dovessero procedere insieme. Solo così l'adulto – o il giovane – poteva davvero emanciparsi, comprendere il mondo del lavoro e trasformarlo.

Nel pensiero pedagogico di Anna Lorenzetto, un'altra fondamentale espressione dell'alfabeto maggiore era la possibilità per l'adulto di diventare cittadino consapevole e attivo. I Centri di cultura popolare non si limitavano a trasmettere conoscenze, ma offrivano un'educazione alla partecipazione, alla responsabilità, al potere democratico. In questo senso, anche le attività assistenziali, culturali e organizzative venivano pensate come strumenti formativi, attraverso cui le persone più umili potevano sperimentare concretamente l'esercizio della cittadinanza.

In un Mezzogiorno segnato dalla clientela politica e dall'esclusione sociale, l'Unione scelse di “fare politica non facendo politica”, come disse la stessa Lorenzetto: rifiutando l'appartenenza partitica, ma promuovendo con determinazione i valori della democrazia e della libertà. «L'educazione è un atto di tale politica che non vi è bisogno di fare politica se si vuol fare vera educazione»¹¹¹, scriveva. Per questo motivo, l'organizzazione democratica dei Centri non era solo formale, ma una pratica educativa continua, che coinvolgeva gli allievi nella gestione delle attività, delle assemblee, dei comitati, della distribuzione dei materiali, fino alla selezione degli aiuti da assegnare alle famiglie più bisognose.

Fu proprio l'introduzione dell'assistenza a rappresentare una svolta in questo senso. L'idea nacque nel 1950, quando il dottor Arthur Meeckel – capo dell'American Friends Service Committee¹¹² – propose di affidare all'Unione la distribuzione di beni di prima necessità nei paesi più poveri. In un primo momento, Lorenzetto esitò, temendo che l'assistenza potesse oscurare il valore dell'alfabeto e della cultura. In seguito, la proposta venne accettata quando Meeckel fece notare alla pedagoga come, in quei paesi

¹¹¹ *Ivi*, p. 245.

¹¹² L'American Friends Service Committee (AFSC) è un'organizzazione religiosa quacchera che promuove la giustizia sociale, la pace, la riconciliazione tra i popoli, i diritti umani e l'abolizione della pena di morte. Fondata nel 1917 per aiutare i civili colpiti dalla Prima guerra mondiale, offriva anche un'alternativa non violenta al servizio militare per gli obiettori di coscienza. Nel 1947 ha ricevuto il Premio Nobel per la Pace insieme al British Friends Service Council. Cfr. <<https://afsc.org/>>.

sperduti, nessun altro avrebbe potuto occuparsi di quella distribuzione con lo stesso spirito di giustizia e responsabilità. Da quel momento, l'assistenza divenne una straordinaria occasione educativa, non più calata dall'alto, ma amministrata dagli stessi centristi.

La Giunta del Centro, composta da membri eletti tra gli allievi, era incaricata di gestire gli aiuti, decidere a chi distribuirli, secondo criteri di equità e trasparenza. Così, anche i contadini più umili si ritrovavano a esercitare un potere reale, ad assumersi una responsabilità verso la propria comunità. L'assistenza non era solo soccorso, ma democrazia vissuta, concreta, condivisa.

Naturalmente, questo nuovo ruolo richiedeva anche vigilanza e regole precise: il Regolamento generale del 1952 stabilì che i beni dovevano essere distribuiti a tutti i bisognosi, anche non iscritti al Centro, e che ai centristi non poteva spettare più della metà degli aiuti ricevuti. La priorità andava ai bambini, agli anziani, agli asili, alle scuole elementari. Dove queste regole non vennero rispettate, l'Unione intervenne, chiudendo alcuni Centri e rafforzando il controllo.

Ma i risultati furono profondi: molti centristi iniziarono a partecipare alla vita politica del proprio paese, entrarono nei consigli comunali, si candidarono alle elezioni, come accadde a Santu Lussurgiu, dove nel 1960 sette centristi facevano già parte dell'amministrazione. Il Centro, insomma, si rivelava davvero "scuola di democrazia, non la democrazia", come Lorenzetto amava sottolineare: uno spazio di apprendimento in cui formare persone capaci di affrontare i problemi della comunità con spirito critico, autonomia e senso del bene comune¹¹³.

Tutto questo fu possibile perché il Centro non era una semplice scuola, ma un metodo. Un metodo nel senso più profondo del termine: un modo di pensare l'educazione come esperienza, come crescita, come trasformazione sociale. Lorenzetto lo spiegava con parole potenti:

Il Centro è [...] il locus della cultura in cui l'analfabeta, il semianalfabeta e il contadino istruito possono muoversi liberamente, respirare quell'atmosfera del sapere e della conquista del sapere che in ogni grado è pur atto di creazione, trovare un terreno nel quale affondare le loro radici di nuovi cittadini. [...] Il Centro non è solo una scuola in cui si svolgono attività diverse di carattere culturale, di civica o di addestramento professionale, è un tutto unico, una regione ideale in cui si ricerca e in cui si attua, attraverso molteplici forme, il misterioso processo della personalità; [...] Il Centro di cultura popolare quindi è un metodo. E non perché

¹¹³ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 246.

usi nelle sue varie sezioni metodi particolari (li usa anche, ma questo riguarda la didattica dei vari insegnamenti); è un metodo perché questo è nel suo principio, nella sua organizzazione, nel suo evolversi¹¹⁴.

Questa visione educativa affondava le sue radici nelle pedagogie attive. Le influenze di Dewey, Bruner, Montessori e Knowles erano chiaramente riconoscibili: l'idea che l'adulto non sia un recipiente da riempire, ma un soggetto da valorizzare, che l'apprendimento debba nascere dai bisogni reali e che l'insegnante debba guidare, non dirigere, erano tutti principi incarnati nei Centri. Come sosteneva Dewey, l'educazione doveva essere "vita vissuta", non teoria astratta; e Bruner insisteva sul fatto che l'interesse è la chiave dell'apprendimento, perché genera coinvolgimento e scoperta.

L'UNLA fece propri questi orientamenti, trasformando l'educazione in un processo democratico, partecipativo e cooperativo, dove «nessuno insegna soltanto, nessuno impara soltanto». E così il Centro divenne luogo di alfabetizzazione, sì, ma anche di lavoro, di democrazia, di cura, di responsabilità: un laboratorio di cittadinanza, un piccolo modello di società possibile.

Proprio perché fondato su questi principi, il Centro di cultura popolare non fu mai solo un luogo, ma un'idea. Un'idea che, ancora oggi, parla al presente: quella di un'educazione che mette al centro la persona, che riconosce valore all'esperienza, che crede nel cambiamento possibile.

E come ogni panorama ha la sua terra fatta di prati e di monti, ma ha soprattutto il suo cielo, fatto del colore di una sua particolare ora, anche questo panorama dei Centri ha un suo cielo: un'ideale della grande conquista della libertà e del sapere riflesso negli occhi e nell'atteggiamento degli uomini. Perché la libertà può essere data o tolta con la forza, ma il costume della libertà, l'atteggiamento della libertà, sono una lenta conquista, più lenta ancora del sapere¹¹⁵.

¹¹⁴ Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma, 1962, cit., pp. 129-130.

¹¹⁵ Citazione tratta dal documentario *Anna Lorenzetto. Una rivoluzione silenziosa*, di S. Fasulo e A.M. Sorbo, <<https://www.raiplay.it/video/2023/01/Italiani-Anna-Lorenzetto-722f2218-60b2-4945-9acc-7683b119d590.html>>.

CAPITOLO III

*Carattere internazionale del lavoro di Anna Lorenzetto.
Alcune tappe fondamentali del suo contributo all'UNESCO*

3.1 Il Convegno di Roma e la Conferenza di Montreal: una prima definizione di “educazione permanente”

Come anticipato nei capitoli precedenti, nell'aprile del 1951 si tenne a Roma il primo Convegno internazionale sull'educazione degli adulti. Indetto dall'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA), con il patronato dell'UNESCO e del Ministero della Pubblica Istruzione, rappresentò per Anna Lorenzetto e per l'Unione un'importante occasione di ingresso sulla scena educativa internazionale.

Secondo Lorenzetto, nonostante fu un convegno promosso da un'associazione privata italiana, per cui poco conosciuto,

ma un convegno così attuale per le tesi affrontate, per le iniziative innovatrici affermate, per le conclusioni che precorrono di 10 anni quelle che saranno poi le conclusioni della Conferenza di Montreal, che, di colpo, portò l'Italia a un ruolo di guida nel campo di quella che verrà chiamata poi l'educazione permanente¹¹⁶.

L'Unione, sulla base dell'esperienza maturata nei Centri di cultura popolare, sosteneva che la lotta all'analfabetismo non aveva senso di esistere se non fosse stata vista come educazione degli adulti¹¹⁷. Questo significava considerarla strettamente connessa alla cultura, alla vita sociale e lavorativa dell'adulto, e realizzarla attraverso il coinvolgimento diretto degli adulti stessi, chiamati a partecipare attivamente alla gestione condivisa delle attività educative¹¹⁸. Fu una tesi assolutamente rivoluzionaria rispetto alla de-

¹¹⁶ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, p. 47.

¹¹⁷ A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teberan*, Armando Editore, Roma, 1966, p. 15.

¹¹⁸ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 47. Per un approfondimento sul metodo, il funzionamento e la

finizione di educazione degli adulti data ad Elsinör¹¹⁹, che suscitò l'interesse dei partecipanti.

Al Convegno, infatti, parteciparono numerosi studiosi italiani e stranieri, che espressero la loro ammirazione per la tesi esposta dall'Unione e per il suo lavoro nei Centri. Tra questi ricordiamo il nome di Jean Guéhenno¹²⁰, che scrisse un articolo entusiasta sul metodo e il lavoro svolto nei Ccp, pubblicato sul quotidiano francese *Le Figaro*, dando ulteriore visibilità internazionale al lavoro di Lorenzetto e al metodo dei Centri. Di seguito se ne riportano alcuni passaggi essenziali.

Il dibattito è durato tre giorni. I discorsi pronunciati da coloro che, come me, provenivano dall'estero, non sono stati i più interessanti. Noi eravamo lontani dal problema e ne parlavamo storicamente, in astratto, senza viverlo.

Ma poi un pomeriggio e, ancora, un mattino, vennero uomini e donne di giovane età, e narrarono la loro vita, la loro esperienza. Erano giovani maestri, giovani maestre che, nei villaggi dell'Italia meridionale, della Sicilia, della Sardegna, dirigono centri di cultura popolare. Mai ho sentito così profondamente quello che Jaime Torres-Bodet chiama «il dramma dell'ignoranza involontaria» [...] Gli uomini di quelle parti sono ancora della specie più numerosa di tutte, per la quale,

presentazione dei Centri di cultura popolare durante il Convegno di Roma, si veda il Capitolo 2, paragrafo 2.3.1: "L'assetto organizzativo dei Ccp". Il Capitolo 3 intende mettere in luce la dimensione internazionale del pensiero di Anna Lorenzetto evidenziando alcune tappe significative della sua collaborazione con l'UNESCO.

¹¹⁹ Nel 1949 si tenne a Elsinör una Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, promossa dall'UNESCO, a cui l'Italia non partecipò. Secondo Anna Lorenzetto, la Conferenza di Elsinör segnò una "seconda nascita" dell'educazione degli adulti, rilanciando su scala mondiale un tema in crisi dopo la guerra. Al centro dei lavori vi fu la definizione dell'educazione degli adulti proposta da M. E. N. Hutchinson, intesa come "studio volontario intrapreso da adulti per sviluppare le proprie capacità e assumere responsabilità sociali, morali e intellettuali, senza fini principalmente professionali". Lorenzetto ne evidenzia però il carattere restrittivo e anglocentrico, poiché presupponeva un'istruzione di base già acquisita, escludendo gran parte della popolazione mondiale. Nonostante ciò, la conferenza aprì un nuovo orizzonte, introducendo un linguaggio universale che legava educazione, alfabetizzazione e pace. Da Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teheran*, Armando Editore, Roma, 1966, cit., pp. 9-14.

¹²⁰ Jean Guéhenno (1890-1978) fu un saggista, scrittore e critico letterario francese. Quando scrisse l'articolo sui Ccp dell'UNLA, ricopriva la carica di Ispettore generale dell'educazione nazionale francese. Da <https://it.wikipedia.org/wiki/Jean_Gu%C3%A9henno> e Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teheran*, Armando Editore, Roma, 1966, cit., p. 16 nota 2).

secondo le parole di Carlo Levi, la Storia è sempre stata la storia degli altri, di coloro che li utilizzano e li derubano, mai la loro storia [...] Ma questi giovani maestri hanno deciso di lanciarli nelle correnti del mondo [...] andando incontro alle loro preoccupazioni più urgenti, creare il bisogno della lettura e della scrittura [...] Strappano l'individuo alla sua solitudine e gli rivelano ciò che può fare per gli altri [...] perché possano poi ritrovare il silenzio, il loro silenzio, ma popolato, ormai, dai loro liberi sogni¹²¹.

Al termine del Convegno, su iniziativa di Paul Lengrand¹²², l'UNLA ottenne dall'UNESCO il riconoscimento come "organizzazione per progetti associati", quindi fu affiliata ad essa. In questo modo, l'organizzazione internazionale fu chiamata a riconsiderare la lotta contro l'analfabetismo non più come semplice alfabetizzazione di base, ma come parte integrante dell'educazione degli adulti¹²³.

A partire dal Convegno romano, che attirò l'attenzione della comunità educativa internazionale sull'esperienza dei Centri di cultura popolare, l'opera dell'UNLA iniziò a ricevere riconoscimento su scala globale e per Anna Lorenzetto si aprì una lunga e significativa collaborazione con l'UNESCO, proseguita per i due decenni successivi.

Nell'agosto del 1960, poco meno di un decennio dopo il Convegno di Roma, si tenne a Montreal una nuova e decisiva Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, promossa anch'essa dall'UNESCO. Anna Lorenzetto vi riconosce non solo la naturale prosecuzione del dibattito avviato a Roma, ma anche la piena legittimazione di quelle tesi che l'UNLA aveva anticipato con sorprendente lungimiranza. A Montreal, infatti, venne affermata con forza l'idea che la lotta contro l'analfabetismo dovesse essere intesa come parte integrante dell'educazione degli adulti, e non come un intervento separato o preliminare.

In questo modo, l'educazione degli adulti comprendeva tutte le esigenze di quei popoli rimasti ai margini della storia per secoli, includendo non solo l'alfabeto ma anche tutto ciò che lo precede e che lo segue: dall'educazione sanitaria e igienica a quella agricola, dalla formazione professionale alla partecipazione civica e all'inclusione nella vita sociale.

La seconda conquista ottenuta a Montreal, in conseguenza della prima

¹²¹ Articolo riprodotto in Appendice 6 in Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma, 1962, cit., pp. 175-177.

¹²² Era il funzionario del dipartimento dell'educazione degli adulti dell'UNESCO.

¹²³ Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teheran*, Armando Editore, Roma, 1966, cit., p. 16.

– come afferma la pedagoga – fu la definizione di educazione degli adulti come “Educazione permanente”, cioè come processo continuo che accompagna l'intero arco della vita. Questo concetto estendeva il campo educativo non solo ai contesti in via di sviluppo – dove l'alfabetizzazione rappresentava il primo accesso alla partecipazione sociale – ma anche ai Paesi industrializzati, dove i cambiamenti tecnologici e culturali imponevano una revisione costante delle competenze e della mentalità. L'educazione permanente abbracciava così due realtà differenti ma accomunate dalla necessità di rispondere ai mutamenti rapidi del mondo contemporaneo.

Infine, la terza conquista fu la Dichiarazione di Montreal stessa, che Lorenzetto descrive come un testo lucido e profondo, capace di commuovere per la sua chiarezza e lungimiranza¹²⁴. In essa si affermò con forza che l'educazione degli adulti doveva essere collocata all'interno di un quadro globale, segnato da trasformazioni radicali e rapide, tanto sul piano tecnico quanto su quello sociale e politico. Di fronte alle sfide poste dall'industrializzazione, dalla crescita demografica, dalla divisione ideologica del mondo, l'educazione degli adulti venne riconosciuta come condizione essenziale per la sopravvivenza collettiva, la coesistenza pacifica e il progresso umano. La Dichiarazione sottolineava con urgenza la necessità di combattere l'analfabetismo nei Paesi in via di sviluppo, invitando quelli più ricchi a sostenere tale sforzo attraverso azioni solidali e coordinate, facendo leva sulle strutture e sulle competenze delle Nazioni Unite. Al tempo stesso, si evidenziava come anche nelle società industrializzate l'educazione degli adulti non potesse essere ridotta a semplice formazione tecnica o professionale: essa doveva rispondere alla complessità dell'essere umano, tenendo conto dei suoi bisogni culturali, spirituali e morali. In questa visione ampia e inclusiva, l'educazione degli adulti veniva proposta come uno strumento fondamentale per la costruzione di una società più giusta, consapevole e solidale.

Mai in una riunione educativa era stata disegnata più grandiosa architettura dei problemi dell'umanità e dei compiti della educazione e in primo luogo dell'educazione degli adulti, sulla quale grava, in larga misura, per i prossimi anni, il compito di avviare il mondo tutto verso la pace¹²⁵.

Tuttavia, Lorenzetto non manca di evidenziare i limiti e le ambivalenze emerse nella fase successiva alla Conferenza di Montreal. Nonostante l'intento di unificare le varie esperienze sotto l'etichetta dell'educazione

¹²⁴ *Ivi*, p. 19.

¹²⁵ *Ibidem*.

permanente, continuavano a persistere due approcci distinti all'educazione degli adulti. Da una parte, l'educazione "classica", che fa riferimento ai paesi industrializzati, sviluppatasi in Europa nel XIX secolo, caratterizzata da forme strutturate (scuole residenziali, corsi universitari, circoli sindacali) e rivolta principalmente a soggetti già inseriti nei circuiti formativi e sociali. Dall'altra, la nuova educazione degli adulti, che nasceva «sul terreno drammatico dell'alfabetizzazione»¹²⁶, rivolta ai paesi in via di sviluppo e che, pur condividendo con la prima alcuni principi, si differenziava profondamente per i contesti, i metodi e gli obiettivi. In questo secondo caso, l'educazione era uno strumento di emancipazione primaria, spesso l'unico mezzo attraverso cui individui e comunità potessero entrare per la prima volta nella storia e nella cittadinanza attiva.

Lorenzetto sottolinea come queste due visioni, pur ricondotte formalmente al concetto unitario di educazione permanente, continuassero a esprimere esigenze e priorità diverse, anche nei dibattiti internazionali. I rappresentanti dei Paesi in via di sviluppo tendevano a porre al centro i problemi legati all'analfabetismo, spesso oscurando le istanze dell'educazione classica; al contrario, i delegati dei Paesi industrializzati vedevano nell'educazione degli adulti uno strumento di perfezionamento tecnico, professionalizzante e funzionale. Questa frattura interna portava a una confusione concettuale che, secondo Lorenzetto, non dipendeva tanto dalla struttura dell'UNESCO quanto dalle ambiguità presenti nello stesso movimento per l'educazione degli adulti.

Alla base di questa confusione, l'autrice individua una mancanza teorica: l'assenza di un principio filosofico comune, un fondamento universale capace di giustificare e orientare in modo condiviso l'azione educativa nei diversi contesti. Lorenzetto suggerisce che tale principio debba essere cercato nell'uomo stesso, nella sua coscienza della necessità di conoscere, un'idea che richiama il pensiero socratico e che si ritrova nella saggezza di molte culture. Solo il riconoscimento di questo bisogno umano fondamentale – sapere per comprendere, per agire, per esistere – potrebbe dare unità e legittimità alla pluralità delle esperienze educative, superando le separazioni geografiche e metodologiche.

In questo senso, la "nuova educazione degli adulti" che nasce dall'alfabetizzazione non è una semplice fase iniziale né un passaggio tecnico, ma un processo autonomo e originale, che si sviluppa secondo logiche proprie e che deve essere riconosciuto nella sua specificità. Allo stesso tempo, solo un'idea ampia e inclusiva di educazione permanente, fondata sul prin-

¹²⁶ *Ivi*, p. 28.

cipio antropologico della conoscenza come esigenza costitutiva dell'essere umano, può accogliere e valorizzare entrambe le traiettorie: quella classica e quella emergente.

Secondo Lorenzetto, Montreal segnò un passo avanti decisivo, ma mancò ancora il coraggio di affermare con chiarezza questo principio fondativo.

In realtà a Montreal, si parlò di «educazione che dura tutta la vita». Ma questa affermazione lungimirante, fu perduta poi nelle discussioni, sotto il peso, come abbiamo visto, del dato contingente della rapida trasformazione del mondo, elevato quasi a principio, per cui l'uomo deve continuare la sua educazione nell'età adulta. Si arrivò così al concetto non chiaramente definito, anzi non privo di «ambiguità» di «educazione permanente degli adulti», la cui dizione fu poi codificata nel rapporto del primo comitato internazionale di esperti per l'avanzamento dell'educazione degli adulti a Parigi nel giugno 1962.

Se oggi è possibile affermare che la Conferenza di Montreal della quale non si mettono in dubbio né le conquiste, né la sua qualità universale nei confronti di Elsinör, ha peccato di timidezza è in gran parte perché per l'importanza data al fatto indubbio e appariscente della «rapida trasformazione», fu perduta quella visione lineare, ma più chiara, «dell'educazione che dura tutta la vita»¹²⁷.

3.2 La campagna mondiale di alfabetizzazione¹²⁸

Nel 1962 Anna Lorenzetto è chiamata dall'UNESCO a far parte del Comitato internazionale di esperti sui problemi dell'alfabetizzazione e partecipa all'elaborazione del piano per la campagna mondiale di alfabetizzazione¹²⁹ promossa dall'ONU, progetto in cui l'Italia giocò un ruolo fondamentale.

Come scriverà la pedagoga “La campagna mondiale di alfabetizzazione è un avvenimento che non ha precedenti nella storia dell'uma-

¹²⁷ *Ivi*, p. 32.

¹²⁸ Per la stesura di questo paragrafo si è consultato: A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teheran*, Armando Editore, Roma, 1966 e A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976,

¹²⁹ La campagna mondiale di alfabetizzazione, insieme a alla campagna contro la fame e la campagna contro le malattie, furono lanciate dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) il 18 dicembre 1961, con il “decennio dello sviluppo”. La prima fu affidata all'UNESCO. Da A. Lorenzetto, *Il Congresso mondiale dei ministri dell'educazione per l'eliminazione dell'analfabetismo*, in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», giugno-settembre 1965, p. 20.

nità”¹³⁰: l’analfabetismo viene finalmente riconosciuto come una piaga tanto grave quanto la fame e la povertà, come una condizione che viola i principi fondamentali sanciti dalla Dichiarazione dei diritti dell’uomo e come un ostacolo al cambiamento sociale, alla crescita economica e alla costruzione di un dialogo autentico tra i popoli¹³¹.

Secondo Anna Lorenzetto, la storia della campagna mondiale di alfabetizzazione può essere suddivisa in tre momenti distinti¹³².

Il primo periodo inizia con la riunione del Comitato di esperti a Parigi nel giugno del 1962 e si chiude nel dicembre del 1963, con la presentazione ufficiale del progetto all’Assemblea generale delle Nazioni Unite. In questa fase iniziale, l’Italia assume un ruolo significativo con il Convegno mondiale “Alfabeto e Società”, che rappresenta, a suo avviso, un evento unico e anticipatore, che riunì, per la prima volta, un’ampia rappresentanza internazionale sul tema dell’educazione degli adulti.

Il secondo periodo si apre con la decisione dell’Assemblea dell’ONU, che segna una svolta decisiva: l’UNESCO non solo è chiamata a progettare ed eseguire la campagna, ma deve anche farsene carico in termini di responsabilità politica e di reperimento delle risorse. Questo porta, secondo Lorenzetto, a una profonda revisione dell’impostazione generale, culminata nell’approvazione di un programma sperimentale durante la XIII Conferenza generale dell’UNESCO, che vide una partecipazione italiana attiva e decisa.

Il terzo periodo, infine, comincia con il Congresso mondiale dei Ministri dell’educazione a Teheran nel 1965, che rappresenta per Lorenzetto un momento di svolta inaspettata per la forza propositiva portata dai Paesi in via di sviluppo. È in questa sede che l’Italia riesce a far approvare all’unanimità una risoluzione che impegna congiuntamente gli organismi internazionali e gli Stati a dare priorità all’alfabetizzazione, riconoscendola come elemento essenziale delle politiche di sviluppo.

3.2.1 Il Convegno mondiale Alfabeto e società

Tra le iniziative che precedettero e in parte influenzarono la definizione della campagna mondiale di alfabetizzazione promossa dall’ONU, un rilievo particolare va attribuito al Convegno mondiale Alfabeto e Società, organizzato a Roma dal 24 al 29 settembre 1962 dall’UNLA (Unione Na-

¹³⁰ Lorenzetto, *La scoperta dell’adulto. Da Montreal a Teheran*, Armando Editore, Roma, 1966, cit., p. 66.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² *Ivi*, pp. 68-70.

zionale per la Lotta contro l'Analfabetismo), con il sostegno del Ministero della Pubblica Istruzione e il patrocinio dell'UNESCO.

In realtà, l'idea del Convegno era maturata già nel 1960, ben prima che la campagna venisse formalmente avviata, come esito diretto del Congresso nazionale sulla lotta contro l'analfabetismo promosso dall'UNLA.

Il Convegno traeva origine dal lavoro decennale dell'UNLA nei cosiddetti "Piani speciali" per l'alfabetizzazione degli adulti nei Paesi del Sud Italia, avviati nel 1956 con il sostegno del Ministero della Pubblica Istruzione. Questi piani coinvolsero oltre 50.000 adulti, soprattutto contadini e lavoratori delle aree rurali isolate, attraverso un imponente sforzo educativo articolato in oltre 2.000 corsi¹³³.

L'efficacia del progetto, che portò alla drastica riduzione dei tassi di analfabetismo nei territori interessati, fu discussa in un primo Convegno nazionale nel marzo 1960. Fu in quell'occasione che, grazie anche al sostegno delle autorità ministeriali e al crescente interesse internazionale, nacque l'idea di un Convegno internazionale capace di allargare il confronto e riaffermare la necessità di affrontare l'analfabetismo come questione globale, da collocare all'interno dell'educazione degli adulti. L'iniziativa ricevette immediato appoggio dal Ministero della P.I. e il patrocinio dell'UNESCO.

Così, quando l'ONU affidò ufficialmente all'UNESCO il compito di guidare la campagna mondiale (dicembre 1961), «il Convegno Alfabeto e società, senza che fosse stato possibile prevederlo al momento in cui era stato deciso, si trovò a rappresentare la prima assemblea dei popoli sul problema della campagna mondiale di alfabetizzazione»¹³⁴.

Il Convegno, che si svolse nel palazzo della Civiltà del lavoro a Roma, rappresentò un evento di portata storica: vi parteciparono delegazioni provenienti da 38 Stati e 18 organizzazioni non governative, coinvolgendo oltre cento persone tra esperti, funzionari e studiosi, venuti da ogni parte del mondo. In un momento in cui, solo due anni prima, l'analfabetismo era stato appena incluso nei dibattiti internazionali sull'educazione degli adulti (si veda la Conferenza di Montreal del 1960), l'iniziativa italiana apparve coraggiosa e lungimirante.

Nel suo discorso di apertura del Convegno, Vincenzo Arangio-Ruiz¹³⁵ disse:

¹³³ Per un approfondimento sui Piani speciali promossi dall'UNLA nel 1956, si veda il Capitolo 2 di questo lavoro, paragrafo 2.3.2 "L'alfabeto minore".

¹³⁴ Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teberan*, Armando Editore, Roma, 1966, cit., Appendice 2, p. 133.

¹³⁵ L'allora presidente dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA).

Nel binomio Alfabeto e Società è stato racchiuso il concetto che l'apprendimento dell'alfabeto non sia veramente determinante neanche per il progresso del singolo, l'educazione degli adulti deve esser vista come un complesso dialogo nel quale ciascuno abbia da imparare da tutti gli altri¹³⁶.

Ed era proprio questa una delle tesi, e al tempo stesso il fine, del Convegno: la questione dell'analfabetismo non può essere affrontata come un fenomeno a sé stante, ma va compresa nella sua connessione intrinseca con i processi sociali, culturali ed economici, inquadrandola quindi all'interno del quadro più ampio dell'educazione degli adulti¹³⁷.

Il merito scientifico e organizzativo dell'evento fu in larga parte di Anna Lorenzetto, che non solo contribuì alla definizione dell'impostazione teorica del Convegno, ma svolse un ruolo cruciale nella preparazione dei materiali di lavoro, curando interamente il "Repertorio dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione nel mondo"¹³⁸, pubblicato nel 1963 e utilizzato come base documentaria per i lavori delle tre Commissioni¹³⁹ tematiche del Convegno.

Il Repertorio, articolato in circa 500 pagine, raccoglieva, sistematizzava e interpretava le risposte a un questionario elaborato dall'UNLA e inviato agli Stati¹⁴⁰ per avere chiara e precisa la situazione dell'analfabetismo nel mondo. Il questionario, modellato in parte su quello già redatto dall'UNESCO nel 1961¹⁴¹, ne ampliava però la portata – soprattutto in rela-

¹³⁶ Dal saluto inaugurale del Convegno, in Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Vol. I: Atti*, Edizione degli Atti del Convegno mondiale «Alfabeto e società», Roma, 1963, p. 6.

¹³⁷ Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teberan*, Armando Editore, Roma, 1966, cit., Appendice 2, p. 137.

¹³⁸ A. Lorenzetto, *Atti del Convegno mondiale «Alfabeto e società»*, Vol. II, Repertorio dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione nel mondo, Ente Naz. Biblioteche popolari e scolastiche, Roma, 1963.

¹³⁹ 1^a Commissione: Motivazione e obiettivi; 2^a Commissione: Legislazione ed organizzazione; 3^a Commissione: Metodi e tecniche.

¹⁴⁰ Al questionario inviato dall'UNLA risposero 59 paesi: 20 dell'Asia, 13 dell'Europa, 10 dell'Africa e 15 delle Americhe.

¹⁴¹ Nell'aprile del 1961, l'UNESCO aveva inviato un questionario a tutti gli Stati sia in relazione al programma adottato alla XI Sessione della Conferenza Generale, sia in relazione alla decisione adottata dalle Nazioni Unite in merito al programma di alfabetizzazione mondiale. Da Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teberan*, Armando Editore, Roma, 1966, cit., p. 135.

zione ai criteri di impostazione e raggruppamento delle domande – con l'inclusione di una sezione dedicata alle associazioni, e adottava criteri più aderenti alla prospettiva operativa di un'organizzazione non statale impegnata direttamente sul campo.

Il lavoro di Lorenzetto mise in evidenza la disomogeneità delle definizioni e delle modalità di raccolta dei dati tra i diversi Paesi – dove l'analfabetismo poteva essere misurato attraverso indicatori minimi, come la capacità di firmare il proprio nome, oppure criteri più complessi e qualitativi – ma offrì comunque una base comparativa indispensabile per impostare riflessioni e strategie su scala globale.

Il valore del Repertorio, oltre che statistico, fu soprattutto pedagogico: Lorenzetto non si limitò a registrare le lacune dei sistemi educativi, ma le interpretò alla luce di una visione integrata dell'educazione degli adulti, da lei intesa come processo continuo, emancipativo, legato alla promozione dello sviluppo umano e sociale.

Durante il Convegno, questa prospettiva fu pienamente recepita e discussa. Le tre Commissioni elaborarono una serie di raccomandazioni che sarebbero poi confluite nelle risoluzioni finali, votate all'unanimità nella seduta conclusiva del 29 settembre. Tra i temi affrontati: il legame tra alfabetizzazione e sviluppo economico, la necessità di includere l'alfabetizzazione nei piani nazionali di sviluppo, l'importanza di un'azione combinata tra governi e organizzazioni non governative, il ruolo strategico della televisione¹⁴² e dei media, la produzione di manuali e strumenti didattici adeguati, e la proposta, avanzata proprio in quella sede, di costituire un gruppo

¹⁴² [...] il Convegno raccomanda che in tutti i Paesi dove esiste la televisione, e in tutti quelli dove sta per essere installata, si deve riservare un posto importante e in ore convenienti ai telespettatori: 1) ai programmi di lotta contro l'analfabetismo; 2) a trasmissioni di carattere educativo. Da Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teheran*, Armando Editore, Roma, 1966, Appendice 2, cit., p. 140.

A tal proposito è doveroso citare, nell'esperienza italiana, l'opera di Alberto Manzi con la trasmissione "Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta", prodotto dalla Rai, in collaborazione con il ministero della pubblica istruzione, tra il 1960 e il 1968. con il fine d'insegnare lettura e scrittura agli italiani fuori età scolare ancora totalmente o parzialmente analfabeti. Si trattava di autentiche lezioni in classe in diretta televisiva durante le quali Manzi utilizzava moderne tecniche di insegnamento consistenti in filmati, supporti audio, dimostrazioni pratiche, nonché degli schizzi e dei bozzetti disegnati dallo stesso Manzi su una lavagna a grandi fogli. La trasmissione è stata premiata a Tokyo, su indicazione dell'UNESCO, come una delle trasmissioni televisive più efficaci nella lotta contro l'analfabetismo. Da <https://it.wikipedia.org/wiki/Non_%C3%A8_mai_troppo_tardi>.

internazionale di studio per la riforma degli alfabeti nei Paesi in via di sviluppo. Fu ribadito con forza che l'alfabetizzazione non poteva essere concepita come apprendimento meccanico della lettura e della scrittura, ma doveva essere parte integrante di un processo di educazione alla cittadinanza attiva e critica. Questa impostazione, sostenuta da relatori italiani come Luigi Volpicelli¹⁴³, Riccardo Bauer, Franco Ferrarotti e Nazareno Padellaro, trovò eco e consenso negli interventi di delegati provenienti da Paesi molto diversi tra loro – dal Messico all'India, dal Senegal all'URSS – a dimostrazione della crescente convergenza su una visione dell'alfabetizzazione come diritto universale e strumento di giustizia sociale.

Per Anna Lorenzetto, il Convegno Alfabeto e Società fu non solo un'importante esperienza intellettuale e organizzativa, ma un banco di prova concreto per la sua concezione pedagogica: una pedagogia radicata nella realtà, attenta alla complessità delle condizioni socio-economiche, e fondata sull'incontro tra saperi scientifici, esperienze locali e impegno collettivo. In un momento in cui la comunità internazionale stava appena elaborando un progetto politico globale sull'alfabetizzazione, l'iniziativa italiana, con il contributo determinante di Lorenzetto, rappresentò un laboratorio anticipatore, in cui si sperimentarono metodi, si condivisero buone pratiche e si produssero strumenti di orientamento destinati a lasciare un segno nelle fasi successive della campagna mondiale di alfabetizzazione.

3.2.2 I dati, le cifre e il programma sperimentale

Nel suo contributo al dibattito sulla campagna mondiale di alfabetizzazione, Anna Lorenzetto documenta con grande precisione la dram-

¹⁴³ Luigi Volpicelli (1900-1983), pedagogista e intellettuale di formazione giuridica e filosofica, si avvicinò al pensiero di Giovanni Gentile, pur prendendone poi le distanze. Attivo nel panorama culturale romano degli anni Trenta, promosse una visione educativa orientata al lavoro e alla giustizia sociale. Fu redattore capo de *La scuola fascista* (1931-1935), dove sostenne la necessità di riformare il sistema scolastico superando l'impostazione umanistica tradizionale e valorizzando l'educazione come strumento di mobilità e partecipazione. Da <[https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-volpicelli_\(Dizionario-Biografico\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-volpicelli_(Dizionario-Biografico)/>).

Nel suo intervento al Convegno Alfabeto e società, Volpicelli disse: «Il problema dell'analfabetismo non consisteva solamente nel non sapere né leggere né scrivere, il divario che più rendeva analfabeta una popolazione si situò nel rapporto che intercorreva tra analfabetismo e cultura, che non per forza nascondeva al suo interno il significato di uomo incolto». Intervento di Luigi Volpicelli al Convegno mondiale Alfabeto e società, da Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Convegno mondiale Alfabeto e società, Vol. I: Atti*, Roma, 1963, p. 102.

maticità del fenomeno su scala globale, basandosi sui dati discussi alla prima riunione del Comitato internazionale di esperti dell'UNESCO, tenutasi a Parigi nel giugno del 1962. In quell'occasione emerse che c'erano oltre 700 milioni di analfabeti su circa un miliardo e mezzo di adulti nel mondo¹⁴⁴. Particolarmente critiche erano le condizioni nei Paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina, dove solo circa la metà dei bambini in età scolare risultava effettivamente iscritta alla scuola primaria. Ogni anno si aggiungevano tra i 20 e i 25 milioni di nuovi adulti analfabeti, dato che rendeva evidente l'inadeguatezza delle politiche educative in atto.

Come riportato dalla stessa Lorenzetto, il Comitato evidenziava che la vera causa del problema non fosse tanto la scarsità di risorse, quanto l'assenza di una volontà politica decisa da parte dei governi e della comunità internazionale nel considerare l'alfabetizzazione una priorità strategica.

Una delle prime urgenze individuate fu la necessità di ridefinire il concetto di "alfabeta" in termini funzionali e sociali: non semplicemente chi sa leggere o scrivere, ma:

una persona che ha acquisito le conoscenze e le competenze indispensabili all'esercizio di tutte le attività in cui l'alfabetizzazione è necessaria, per svolgere efficacemente un ruolo nel proprio gruppo e nella propria comunità, e i cui risultati raggiunti nella lettura, nella scrittura e in aritmetica, sono tali da permettergli di continuare a mettere le sue attitudini al servizio del proprio sviluppo e dello sviluppo della comunità, e di partecipare attivamente alla vita del proprio Paese¹⁴⁵.

In questa prospettiva, il Comitato propose un programma decennale finalizzato a ridurre di circa due terzi il numero degli analfabeti adulti nel mondo, intervenendo in particolare su tre grandi aree: Africa, Asia e America Latina. Il piano prevedeva l'alfabetizzazione di circa 330 milioni di persone e un investimento complessivo di 1,883 miliardi di dollari, includendo costi per la formazione del personale, la produzione di materiali e le infrastrutture educative. L'Istituto per lo sviluppo economico e sociale (IEDES) stimò il costo medio per alfabetizzare un individuo tra i 5 e i 7 dollari, variabile in base alla regione geografica. La metà dei costi relativi al materiale didattico avrebbe potuto essere coperta tramite la cooperazione interna-

¹⁴⁴ Cifre tratte dal documento UNESCO/WS/0562.70, preparato in occasione del Comitato internazionale esperti sui problemi dell'analfabetismo (Parigi, 18-28 giugno 1962), in A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teberan*, Armando Editore, Roma, 1966, cit., p. 70.

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 72.

zionale, mentre il resto sarebbe stato a carico degli Stati membri, rappresentando in media lo 0,15% del loro reddito nazionale, una quota considerata compatibile con gli investimenti già destinati all'istruzione¹⁴⁶.

Nel presentare il progetto alla XII Conferenza generale dell'UNESCO (ottobre 1962), il Direttore generale René Maheu definì le cifre sull'analfabetismo come "scandalose", non solo da un punto di vista morale, ma anche economico, per l'enorme spreco di potenzialità umane che rappresentavano. Egli affermò che, in un'epoca di abbondanza tecnica e materiale, l'eliminazione dell'analfabetismo non era un'utopia, ma un obiettivo raggiungibile nell'arco di una generazione, a condizione di una mobilitazione decisa della volontà politica e dei mezzi esistenti¹⁴⁷.

La Conferenza approvò il progetto, poi trasmesso all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, che l'11 dicembre 1963 lo accolse con favore e adottò una risoluzione all'unanimità, incoraggiando la cooperazione tra le agenzie internazionali per sostenere gli sforzi dei singoli Stati nella lotta contro l'analfabetismo.

Così l'alfabetizzazione degli adulti ritornava come primo e fondamentale punto là dove era partita, vale a dire alla responsabilità dei governi e all'azione dell'UNESCO, ma con quel peso maggiore e quelle speranze più vaste che la presa di coscienza nel mondo e l'appoggio dell'ONU le davano¹⁴⁸.

Dopo l'approvazione formale del progetto di alfabetizzazione da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, l'UNESCO si trovò ad affrontare una fase di profonda difficoltà operativa e politica. Come sottolinea Anna Lorenzetto, il vero ostacolo non era rappresentato dalla mancanza di legittimazione internazionale, quanto piuttosto dalla distanza tra le dichiarazioni di principio e l'effettiva disponibilità di risorse finanziarie. Il "dramma dell'UNESCO"¹⁴⁹, come lo definisce la pedagogista, consisteva nella complessa tensione tra la vocazione universale dell'Organizzazione, espressione delle esigenze educative dei popoli, e la necessità di ottenere voti e finanziamenti dai singoli Stati membri, spesso orientati da interessi nazionali e da priorità economiche divergenti.

Di fronte all'impossibilità di dare attuazione immediata alla campagna

¹⁴⁶ *Ivi*, p. 73.

¹⁴⁷ *Ivi*, p. 74.

¹⁴⁸ *Ivi*, p. 77.

¹⁴⁹ Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 138.

mondiale nei termini originariamente previsti, fu convocato nel 1964 un nuovo Comitato di esperti, con il compito di elaborare un progetto ridimensionato, ma attuabile, fondato su una logica selettiva e sperimentale.

Il nuovo orientamento, sostenuto anche da Lorenzetto, metteva al centro l'interazione tra alfabetizzazione degli adulti e sviluppo economico, riconoscendo il ruolo strategico dell'istruzione primaria, ma anche i suoi limiti nei contesti in cui l'ambiente sociale resta analfabeta. Si rafforzava così l'idea che alfabetizzazione degli adulti e scolarizzazione dei bambini dovessero essere affrontate congiuntamente, secondo una logica di mutuo rafforzamento. In particolare, l'alfabetizzazione degli adulti veniva valorizzata per la sua capacità di produrre effetti immediati sulla produttività, sull'organizzazione del lavoro e sulla crescita dei redditi, soprattutto se mirata a contesti ad alta densità operativa come cooperative, sindacati o imprese. Il Comitato propose dunque una "strategia selettiva", orientata a realizzare progetti intensivi in contesti ad alta motivazione e a forte impatto economico-sociale, piuttosto che una campagna estensiva e generalizzata.

Questa nuova impostazione si concretizzò nella proposta di un programma sperimentale quinquennale, fondato su un numero limitato (6-8) di progetti pilota da realizzarsi in Paesi rappresentativi dell'Asia, dell'Africa e dell'America Latina. Presentato alla XIII Conferenza generale dell'UNESCO nel novembre 1964 dal Direttore generale René Maheu, il programma prevedeva anche un piano di valutazione scientifica dei risultati, da pubblicare entro il terzo anno di attuazione. La Conferenza approvò il progetto, affidandone il finanziamento in larga parte a fondi extra-bilancio e, al tempo stesso, lanciò un appello globale alla mobilitazione di governi, istituzioni, sindacati, organizzazioni private e «agli uomini e alle donne di buona volontà»¹⁵⁰ nella convinzione che la lotta contro l'analfabetismo dovesse diventare una responsabilità condivisa.

Come osservò U-Thant, Segretario generale dell'ONU, nella presentazione del programma all'Assemblea Generale dell'8 dicembre 1964, la scelta fu tra una campagna mondiale immediata e totalizzante – quale era quella del "Decennio per lo sviluppo"¹⁵¹ – e una strategia più selettiva, gra-

¹⁵⁰ *Ivi*, p. 142.

¹⁵¹ Il "Decennio dello sviluppo" fu l'espressione adottata dalle Nazioni Unite per designare un vasto programma di cooperazione economica internazionale, che includeva: la campagna mondiale contro la fame promossa dall'ONU; l'iniziativa per l'alimentazione e l'agricoltura sostenuta dalla FAO; i grandi programmi di assistenza tecnica volti ad accelerare lo sviluppo delle risorse umane e naturali, patrocinati dal Consiglio Economico e Sociale e dalle stesse Nazioni Unite; e, infine, l'appello rivolto all'UNESCO per la campagna di

duale e sperimentale. Si optò, con realismo e responsabilità, per la seconda¹⁵².

3.2.3 Il Congresso di Teheran e “la tesi italiana”

Il Congresso mondiale dei Ministri dell'educazione sulla eliminazione dell'analfabetismo, svoltosi a Teheran dall'8 al 19 settembre 1965 su invito dello Scià dell'Iran¹⁵³, costituisce la terza fase della campagna mondiale di alfabetizzazione individuata da Lorenzetto, e rappresentò il primo – e, come osserva la pedagogista, probabilmente l'ultimo¹⁵⁴ – Congresso mondiale interamente dedicato al tema dell'alfabetizzazione. Non fu una decisione dell'UNESCO, ma l'iniziativa autonoma di uno Stato membro, l'Iran, a promuovere l'incontro, successivamente organizzato sotto l'egida dell'Organizzazione Nazioni Unite.

La portata dell'evento fu significativa: vi presero parte 88 Stati, numerosi organismi dell'ONU – tra cui l'OIT¹⁵⁵, l'OMS¹⁵⁶ e la FAO¹⁵⁷ – e di-

alfabetizzazione globale. Da Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teheran*, Armando Editore, Roma, 1966, cit., p. 66.

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ Mohammad Reza Pahlavi (Teheran 1919 - Il Cairo 1980), ultimo scià dell'Iran, salì al trono nel 1941. Promosse una modernizzazione autoritaria del Paese, affrontando forti opposizioni interne, in particolare durante il confronto con il primo ministro Mossadeq e, più tardi, con il clero sciita guidato da Khomeini. Lanciò nel 1963 la cosiddetta “rivoluzione bianca” e perseguì una politica estera ambiziosa, sostenuta dai proventi petroliferi. Il suo regime, sempre più autocratico e repressivo, fu travolto dalla rivoluzione del 1979, che lo costrinse all'esilio. Dall'URL: <[¹⁵⁴ «\[...\] fu il primo Congresso mondiale organizzato dall'UNESCO sul tema dell'alfabetizzazione, e probabilmente sarà anche l'ultimo. La materia è troppo scottante sia per i paesi in via di sviluppo sia per i paesi industrializzati». In Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 145.](https://www.treccani.it/enciclopedia/mohammad-reza-pahlavi_(Dizionario-di-Storia)/>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

¹⁵⁵ L'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL), in francese *Organisation Internationale du Travail*, da cui OIT, è l'agenzia specializzata delle Nazioni Unite che si occupa di tematiche legate al lavoro e alle politiche sociali. Nata nel 1919, come parte del Trattato di Versailles che sancì la fine della Prima Guerra Mondiale, l'OIL si dedica all'adozione di standard internazionali sul lavoro, alla promozione dei diritti fondamentali dei lavoratori, alla creazione di opportunità di lavoro dignitose, al potenziamento della protezione sociale e al dialogo tra le parti sociali su tutte le questioni che riguardano il mondo del lavoro. Dall'URL: <[¹⁵⁶ L'Organizzazione Mondiale della Sanità \(OMS\), fondata nel 1948 con sede a Ginevra, è l'agenzia specializzata delle Nazioni Unite responsabile della salute pubblica a livello glo-](https://www.ilo.org/>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

verse organizzazioni intergovernative e non governative, nonché un rappresentante della Santa Sede.

Il Congresso fu aperto dallo stesso Scìa, che nel suo discorso inaugurale, definito da Lorenzetto «molto bello e ispirato»¹⁵⁸, pose l'accento sull'urgenza morale e politica della lotta all'analfabetismo, rilanciando l'idea di una grande campagna mondiale. Il suo intervento, strutturato in tre argomentazioni fondamentali, rappresentò la prima delle tre grandi tesi del Congresso. Lo Scìa sottolineava il rapido mutamento del mondo contemporaneo e l'asimmetria dei tempi storici vissuti dai diversi popoli: «viviamo >tutti in uno stesso mondo senza pertanto essere dei contemporanei»¹⁵⁹, affermava, evocando una diseguaglianza strutturale che attraversava il pianeta. Egli individuava nell'alfabetizzazione una «necessità storica» per i Paesi in via di sviluppo, e al tempo stesso un investimento produttivo per il futuro del mondo. Richiamandosi alle risoluzioni di Montreal e al Congresso Alfabeto e Società tenutosi a Roma nel 1962, propose che la campagna mondiale potesse essere finanziata tramite una minima riduzione dei bilanci militari nazionali: «centoventi miliardi di dollari equivalgono a circa 312 milioni al giorno o a 13 milioni l'ora. È forse troppo chiedere a ogni paese di rinunciare, per dodici mesi, a qualche ora di spese militari per finanziare una delle imprese storiche che certamente si rivelerà tra le più redditizie per la pace del mondo e il benessere dell'umanità?»¹⁶⁰.

La seconda tesi, invece, fu quella sostenuta da René Maheu, Direttore

bale. Tra i suoi principali compiti vi sono il coordinamento delle risposte internazionali alle emergenze sanitarie, la promozione di standard e linee guida per la salute, il sostegno tecnico e scientifico ai Paesi membri e l'impegno per garantire l'accesso universale ai servizi sanitari e il miglioramento delle condizioni di salute delle popolazioni. Dall'URL: <<https://italiarappginevra.esteri.it/it/litalia-e-ooii/salute/lorganizzazione-mondiale-della-sanita-oms/>>.

¹⁵⁷ L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Alimentazione e l'Agricoltura (FAO), fondata il 16 ottobre 1945, è un'agenzia specializzata delle Nazioni Unite che guida gli sforzi internazionali per sconfiggere la fame. Con 195 membri (194 paesi e l'Unione Europea), la FAO opera in oltre 130 paesi in tutto il mondo. Il suo obiettivo è raggiungere la sicurezza alimentare per tutti, assicurando che le persone abbiano accesso regolare a cibo sufficiente e di alta qualità per condurre una vita attiva e sana. Dall'URL: <<https://www.fao.org/home/en/>>.

¹⁵⁸ A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 145.

¹⁵⁹ *Ivi*, p. 146.

¹⁶⁰ *Ivi*, p. 147.

generale dell'UNESCO, che difese la scelta della XIII Conferenza generale di abbandonare l'idea di una campagna mondiale immediata per un progetto più realistico: un programma sperimentale quinquennale (1966-1970), basato su interventi selettivi e intensivi in contesti socioeconomici strategici. Maheu riconobbe che tale decisione, pur motivata dall'esigenza di aumentare nei Paesi in via di sviluppo il potenziale economico, non era priva di limiti etici. A fronte delle 40 richieste pervenute dai paesi membri, il programma avrebbe potuto sostenere al massimo 20 progetti, quattro per ogni anno. La proposta trovò appoggio nel documento UNESCO Minedlit/3, "L'alfabetizzazione a servizio dello sviluppo", in cui si affermava che «essere alfabetizzato [...] vuol dire capire e dominare razionalmente quello che, altrimenti, rimarrebbe una somma di fenomeni ermetici»¹⁶¹, e si teorizzava l'alfabetizzazione funzionale come parte integrante dell'educazione permanente.

Tuttavia, fu la terza tesi, avanzata dalla delegazione italiana, a suscitare uno dei dibattiti più significativi dell'intero Congresso. Presentata dal Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui¹⁶², con il supporto del documento "La nuova educazione degli adulti che sorge dall'alfabetizzazione", elaborato dalla stessa Anna Lorenzetto, la posizione italiana intendeva superare tanto la logica economicista quanto quella tecnocratica che stavano dominando la scena internazionale. Gui sosteneva che l'alfabetizzazione non dovesse essere considerata soltanto una scelta economica funzionale allo sviluppo, ma anche una "scelta non economica", espressione di un progetto culturale, politico e umano più ampio. «Essa rappresenta anche quell'alternativa di natura non puramente economica che ha caratterizzato le vicende e le conquiste [...] raggiunte dai paesi altamente industrializzati»¹⁶³, affermava, sottolineando il valore trasformativo e comunitario del processo alfabetizzante.

La tesi italiana, elaborata a partire dall'esperienza concreta dei Centri di cultura popolare promossi dall'UNLA in Italia e dal pensiero pedagogico

¹⁶¹ *Ivi*, p. 152.

¹⁶² Luigi Gui (Padova 1914-2010), esponente di rilievo della Democrazia Cristiana, fu parlamentare dal 1948 al 1983 e ricoprì numerosi incarichi di governo, tra cui quelli di ministro della Pubblica Istruzione, della Difesa, della Sanità e degli Interni. Protagonista della Resistenza e dell'avvio della Repubblica, promosse importanti riforme scolastiche, tra cui l'istituzione della scuola media unificata (1962) e della scuola materna statale (1968). Rimase attivo nel dibattito culturale e politico fino alla fine della sua vita. Dall'URL: <<https://brescia-raccoltestoriche.unicatt.it/storie/luigi-gui-1914-2010/>>.

¹⁶³ Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 149.

di Anna Lorenzetto, si fondava sull'idea che l'alfabetizzazione, per assumere valore trasformativo, dovesse essere intesa come processo educativo profondo e partecipato, non riducibile a mera acquisizione strumentale delle abilità di lettura e scrittura. Essa proponeva una distinzione tra educazione degli adulti "classica", caratterizzata da una scelta individuale, e quella "nuova" che nasce dall'alfabetizzazione, fondata invece su una necessità collettiva, etica e sociale. «Se l'educazione degli adulti è una scelta nel mondo moderno, la lotta contro l'analfabetismo è una necessità» si legge nel documento, che insisteva sul legame tra alfabetizzazione e trasformazione della società¹⁶⁴.

Nel modello italiano, la struttura dell'intervento educativo non poteva prescindere dall'ambiente: l'alfabetizzazione doveva radicarsi nei luoghi di vita e di lavoro dell'analfabeta, attraverso la creazione di comitati locali e organismi permanenti, in grado di promuovere processi di trasformazione comunitaria. L'ambiente, in questa visione, non era soltanto un contesto di applicazione, ma un vero e proprio "dato organizzativo", parte integrante del processo educativo.

Altro asse portante della proposta italiana era la motivazione, intesa non solo come spinta individuale, ma come adesione corale a un progetto collettivo di emancipazione. L'alfabetizzazione, se condotta in un'"atmosfera" culturale condivisa, diventava veicolo di partecipazione, gestione collettiva e democrazia. In questo senso, il documento affermava che «l'intrinseca necessità dell'alfabetizzazione diventa scelta, gestione, nuova educazione degli adulti»¹⁶⁵.

La forza della tesi italiana risiedeva dunque nella sua capacità di coniugare la dimensione etica con quella strutturale, quella culturale con quella politica, offrendo una visione integrata e profondamente umana dell'alfabetizzazione.

Il peso teorico e politico della "tesi italiana" fu tale da orientare le discussioni del Congresso e da indurre l'UNESCO a rivedere il documento Minedlit/3, aggiungendovi una sezione sulla "partecipazione dell'analfabeta" e riconoscendo così la centralità del soggetto nel processo educativo.

Come osserva Lorenzetto, l'adesione di molti paesi – in particolare del Terzo Mondo – a questa impostazione confermò la validità della prospettiva italiana, la quale riuscì a introdurre nel dibattito internazionale la necessità di un'educazione "dal basso", capace di unire alfabetizzazione,

¹⁶⁴ *Ivi*, p. 163.

¹⁶⁵ *Ivi*, p. 166.

consapevolezza civica e giustizia sociale¹⁶⁶.

Dunque, il Congresso di Teheran rappresentò una svolta decisiva nella storia delle politiche UNESCO legate all'alfabetizzazione. Le tre tesi emerse – la campagna mondiale, il programma sperimentale e l'alfabetizzazione come nuova educazione degli adulti – pur divergendo nei metodi, si incontravano nella comune convinzione dell'urgenza dell'intervento. Ma fu la voce dell'Italia, grazie anche al contributo teorico e politico di Anna Lorenzetto, a proporre una visione dell'alfabetizzazione fondata sulla dignità del soggetto e sul principio della partecipazione attiva, anticipando molte delle riflessioni che saranno centrali nel dibattito pedagogico degli anni successivi.

3.3 Il Rapporto sulla campagna di alfabetizzazione di Cuba

A rafforzare ulteriormente il clima del Congresso di Teheran fu la diffusione, a cura della delegazione cubana, del Rapporto sulla campagna di alfabetizzazione a Cuba, redatto dalla stessa Anna Lorenzetto insieme a Karel Neys¹⁶⁷ per conto dell'UNESCO¹⁶⁸. Distribuito senza autorizzazione

¹⁶⁶ Per il testo completo del documento italiano “La nuova educazione degli adulti che sorge dall'alfabetizzazione”, si veda Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., pp. 159-170.

¹⁶⁷ Il Dr. Karel Neys (1920-1992) è stato un noto specialista nell'ambito dell'educazione, con un profondo legame con l'Indonesia e il Sud-est asiatico. Lavorò come specialista in educazione degli adulti, prima per la South Pacific Commission e poi per l'UNESCO in America Latina. Pubblicò numerosi manuali, articoli e rapporti di rilievo. È anche il fondatore della *Neys-van Hoogstraten Foundation*, alla quale lasciò in eredità il suo patrimonio al momento della sua morte. Seguendo la visione tracciata dal fondatore, la Fondazione sostiene ricercatori con idee promettenti sugli aspetti socio-economici dell'alimentazione e della nutrizione in Asia. Dall'URL: <<http://www.neys-vanhoogstraten.nl/dr-karel-neys/>>.

¹⁶⁸ Nel febbraio del 1964, Anna Lorenzetto fu incaricata dall'UNESCO, insieme allo studioso americano Karel Neys, di recarsi a Cuba per esaminare da vicino i risultati della straordinaria campagna di alfabetizzazione avviata dal governo castrista nel 1961. La missione, durata dal 27 febbraio al 27 marzo, si concluse con un rapporto fortemente elogiativo, che riconosceva la portata rivoluzionaria dell'impresa cubana sia sul piano educativo che su quello sociale. Proprio per questo entusiasmo, però, e per l'effetto potenzialmente destabilizzante che avrebbe potuto avere su un'organizzazione internazionale in piena Guerra Fredda, l'UNESCO decise di non rendere subito pubblico il documento. Il testo completo è stato in seguito pubblicato con il titolo *Methods and Means Utilized in Cuba to Eliminate Illiteracy: Study Done by a UNESCO Mission in March, 1964*, ed è consultabile al-

formale, il documento riscosse un entusiasmo tale da suscitare perfino un piccolo incidente diplomatico, superato però con ironia e pragmatismo¹⁶⁹. Quel Rapporto, come nota l'autrice, divenne il documento di appoggio più potente alla proposta dello Scià dell'Iran¹⁷⁰, dimostrando come esperienze concrete potessero sostenere con forza progetti educativi ambiziosi. In un Congresso dove la proposta di una campagna mondiale di alfabetizzazione rischiava di rimanere confinata a una nobile aspirazione, il caso cubano mostrava invece che un'alfabetizzazione universale era possibile, concreta, e perfino realizzabile in un solo anno, purché accompagnata da una forte volontà politica e da una mobilitazione collettiva.

La campagna di alfabetizzazione a Cuba, avviata ufficialmente il 1° gennaio 1961 e proclamata conclusa il 22 dicembre dello stesso anno, fu infatti uno degli eventi educativi e sociali più radicali e rivoluzionari del secolo. Voluta da Fidel Castro¹⁷¹ come parte costitutiva della rivoluzione cubana, essa prese il nome di “anno dell'educazione” e fu concepita come

l'URL: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000087420>>.

Da Fasulo, Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto*, in «Storia e problemi contemporanei», FrancoAngeli, Milano, n. 77, gennaio aprile 2018, cit., p. 130 nota n. 83 e <https://it.wikipedia.org/wiki/Anna_Lorenzetto>.

¹⁶⁹ Durante il Congresso di Teheran emerse un vivace scambio tra il Direttore generale dell'UNESCO, René Maheu, e il vice Primo Ministro cubano, in merito alla pubblicazione non autorizzata del rapporto redatto da Anna Lorenzetto e Karel Neys. Maheu ricordò che il documento era stato trasmesso a Cuba «per essere approvato, non per essere pubblicato», suscitando la pronta replica del rappresentante cubano: «Il governo cubano ha approvato e ha pubblicato il Rapporto perché ha ritenuto di fare cosa utile in questo momento. L'UNESCO, con la sua lentezza burocratica, quando l'avrebbe pubblicato? Tra tre o cinque anni?». Il tono diretto e ironico della risposta chiuse di fatto la questione, con lo stesso Maheu che, tra le risate, lasciò cadere ogni ulteriore obiezione. Da Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 151.

¹⁷⁰ *Ibidem*.

¹⁷¹ Fidel Alejandro Castro Ruz (1926–2016) è stato il leader della rivoluzione cubana che nel 1959 rovesciò il regime di Fulgencio Batista, instaurando a Cuba un governo rivoluzionario di ispirazione marxista. Dopo l'ingresso trionfale all'Avana, assunse le cariche di primo ministro, comandante delle forze armate e, dal 1965, primo segretario del Partito Comunista Cubano. Figura centrale della Guerra Fredda, allineò il paese all'Unione Sovietica, pur perseguendo una certa autonomia in politica estera. Dopo il crollo dell'URSS, mantenne saldo il potere, introducendo riforme limitate e resistendo all'isolamento internazionale. Nel 2006 delegò le funzioni al fratello Raúl, ritirandosi definitivamente dalla scena politica nel 2008.

Da: <<https://www.treccani.it/enciclopedia/fidel-castro/>>.

una battaglia popolare contro l'analfabetismo, questo “nemico del popolo”, da vincere non attraverso riforme dall'alto, ma tramite il coinvolgimento diretto della popolazione. “Il popolo” avrebbe insegnato “al popolo”, diceva Castro già nell'agosto del 1960, affermando che «Cuba sarà il primo paese dell'America che nel giro di pochi mesi potrà dire che non ha un solo analfabeta»¹⁷².

Queste parole non rimasero retorica. Alla base della campagna vi fu infatti una struttura organizzativa capillare e orizzontale costituita da un'intensa fase preparatoria. Furono creati materiali didattici (come la *cartilla Venceremos* e il manuale *Alfabetecemos*), effettuate ricerche linguistiche sul lessico dei *campesinos*¹⁷³, organizzati i corsi preparatori. Il cuore della strategia era chiaro: costruire una mobilitazione di massa attraverso un'organizzazione orizzontale che coinvolgesse direttamente alfabetizzatori e alfabetizzati. Come recitava lo slogan reso celebre nella campagna: “*que todo analfabeto tenga alfabetizador, que todo alfabetizador tenga analfabeto*”¹⁷⁴, dunque che ogni alfabetizzatore – studente, operaio, volontario – fosse assegnato a uno o due analfabeti da istruire direttamente, vivendo con loro per mesi.

Questa impostazione, che rompeva con i tradizionali modelli scolastici, implicava un rapporto educativo interpersonale e umano. L'istruzione non veniva più erogata da un sistema statale centralizzato, ma incarnata da migliaia di giovani brigadisti – oltre centomila – che, dopo essere stati appositamente formati, si trasferirono nelle campagne più remote dell'isola, accettando di vivere in condizioni spesso di estrema povertà, condividendo cibo, lavoro e fatica con le famiglie di *campesinos* che dovevano alfabetizzare.

L'organizzazione più rappresentativa fu quella della brigata “Conrado Benitez”, composta da oltre 100.000 giovani volontari, in gran parte adolescenti. Molti avevano tra i 14 e i 16 anni, ed erano studenti che, dopo una settimana di formazione nell'accampamento di Varadero – allestito con rigore e cura medica – venivano inviati a vivere per mesi nelle campa-

¹⁷² Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 175.

¹⁷³ Il *campesino cubano* è il contadino tradizionale delle zone rurali di Cuba, figura centrale nella storia agricola e culturale dell'isola. Dedito alla coltivazione di tabacco, canna da zucchero e caffè, incarna valori di semplicità, resilienza e forte legame con la terra. I *campesinos* hanno svolto un ruolo cruciale nella storia cubana, partecipando attivamente alla rivoluzione contro il regime di Batista. Un report completo della vita dei *campesinos* è documentata all'URL: <<https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/photography/campesino-cuba-farmers-photos-richard-sharum-b1937435.html>>.

¹⁷⁴ *Ivi*, p. 177.

gne cubane, in case di contadini analfabeti. Il loro compito era insegnare a leggere e scrivere, ma anche creare un legame umano, di rispetto reciproco e condivisione quotidiana. Vi erano naturalmente difficoltà, resistenze, storie individuali intense e a volte drammatiche. Ma fu proprio la dimensione relazionale a rendere l'operazione così efficace. Come affermò una giovane donna alfabetizzata da un brigadista: «Sapeva poco, mi insegnò molto»¹⁷⁵. In quella frase è racchiusa l'essenza stessa della campagna: una pratica educativa che non era trasmissione asimmetrica di sapere, ma un processo di trasformazione reciproca.

Nonostante la guerra e l'attacco a Playa Girón¹⁷⁶, la campagna non si fermò mai: anzi, la volontà rivoluzionaria trovò proprio nella diffusione dell'alfabeto la sua arma più potente.

Il 22 dicembre 1961, Fidel Castro proclamò Cuba “territorio libero dall'analfabetismo”, e dichiarò:

[...] Nessun momento più solenne ed emozionante, nessun istante di giubilo maggiore, nessun minuto di legittimo orgoglio e di gloria uguale a questo, in cui quattro secoli e mezzo di ignoranza sono stati distrutti.

Quando fu detto che Cuba avrebbe completamente debellato l'analfabetismo nel breve volgere di un anno, sembrò un'affermazione temeraria. Sembrava impossibile.

Ma sarebbe stato un compito impossibile per un popolo che visse nell'oppressione, sarebbe stato un compito impossibile per qualsiasi popolo del mondo; ma questo compito è stato assunto da un popolo in rivoluzione. Solo un popolo in rivoluzione poteva compiere lo sforzo e trovare l'energia necessaria per realizzare un proposito così grandioso¹⁷⁷.

¹⁷⁵ Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 181.

¹⁷⁶ Il 17 aprile 1961 ebbe luogo l'invasione di Playa Girón (Baia dei Porci), un attacco militare contro Cuba promosso dagli Stati Uniti e condotto da circa 1.500 esuli cubani anticomunisti, addestrati dalla CIA. L'operazione, pensata per rovesciare il governo rivoluzionario di Fidel Castro, prevedeva uno sbarco a sud dell'isola e l'instaurazione di un governo provvisorio filo-statunitense. Nonostante l'ampio supporto logistico e militare, l'invasione fu respinta in meno di 72 ore grazie alla pronta mobilitazione dell'esercito cubano e alla leadership diretta di Castro sul campo. L'episodio si concluse con l'uccisione di circa 200 invasori, la cattura di oltre mille prigionieri e rappresentò la prima grande sconfitta dell'imperialismo statunitense nel continente americano. Dall'URL: <<https://italiacuba.it/2025/04/19/linvasione-di-playa-giron/>>.

¹⁷⁷ Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma,

La campagna fu dunque un evento educativo, ma anche e soprattutto politico. Come ribadisce Lorenzetto,

la campagna fu un fatto politico, anzi rivoluzionario. Questo non toglie che fu anche un grande evento educativo, ma gli stessi risultati dell'alfabetizzazione [...] possono essere visti [...] solo se messi in relazione con le conquiste civili, sociali e culturali della rivoluzione cubana¹⁷⁸.

L'educazione, in questo senso, non fu un effetto collaterale della rivoluzione: ne fu uno dei motori principali.

Il Rapporto di Lorenzetto e Neys, dunque, testimoniava l'intera organizzazione della campagna grazie a indagini, interviste e ricerche sul campo – dalla formazione degli alfabetizzatori negli accampamenti, alla distribuzione delle *cartillas*, fino al decalogo del brigadista e alle esperienze personali – ma soprattutto, sottolineava la portata rivoluzionaria dell'esperienza, che riuscì a trasformare in un solo anno un paese con un tasso di analfabetismo del 23% in una nazione libera dall'analfabetismo.

Lorenzetto osserva che il successo della campagna fu dovuto in gran parte a una solida visione ideologica, sostenuta da un'organizzazione attenta e da una pianificazione precisa delle risorse, dei tempi e delle energie. L'insegnamento si concentrava esclusivamente sui rudimenti dell'alfabeto e del calcolo, limitandosi a frasi semplici nella lettura e nella scrittura. Una scelta significativa fu quella di non utilizzare radio o televisione come strumenti didattici, riservandoli invece alla propaganda e alla motivazione collettiva. Questa decisione rifletteva una consapevolezza profonda: come sottolinea Lorenzetto, «il segreto del successo fu individuato in un fatto molto semplice, molto antico: il rapporto umano»¹⁷⁹. Fu proprio questo legame diretto e personale tra alfabetizzatori e alfabetizzanti a rendere la campagna, nelle sue parole, «il fatto più rivoluzionario dopo la rivoluzione stessa»¹⁸⁰.

Oltre ai risultati numerici, la pedagogista evidenzia che l'eredità di quell'esperienza si consolidò in seguito nella cosiddetta *superación obrera y campesina*, cioè nel proseguimento del percorso formativo per adulti lavoratori, che permise di evitare il rischio dell'analfabetismo di ritorno. In questo senso, la campagna non si esaurì con l'insegnamento dei rudimenti, ma

1976, cit., pp. 182-183.

¹⁷⁸ *Ivi*, p. 183.

¹⁷⁹ Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 185.

¹⁸⁰ *Ivi*, p. 183.

gettò le basi per un sistema educativo permanente¹⁸¹.

Il “Rapporto sulla campagna di alfabetizzazione a Cuba”, presentato durante il Congresso di Teheran, ebbe un impatto immediato e significativo, contribuendo in modo determinante a sostenere la proposta dello Scìa per una campagna mondiale contro l'analfabetismo. Ciò che rese davvero potente quel documento fu non solo l'eccezionalità dell'esperienza cubana, ma anche lo sguardo lucido, appassionato e profondamente consapevole di Anna Lorenzetto.

Con rigore e partecipazione, Lorenzetto seppe restituire nel dettaglio il senso di una mobilitazione educativa senza precedenti, mostrando come fosse possibile trasformare l'alfabetizzazione in un processo di emancipazione collettiva. Il suo contributo non si limitò alla descrizione tecnica dell'intervento, ma ne colse e trasmise la forza politica e sociale, affermando con chiarezza che l'alfabeto, a Cuba, non fu solo uno strumento di istruzione, ma un veicolo di rivoluzione, il motore di una trasformazione sociale profonda. Non si trattava più soltanto di teorie o ipotesi, ma di un modello tangibile, capace di mobilitare l'intera popolazione, superare ostacoli logistici, sociali e culturali, e ottenere risultati in tempi brevissimi.

Grazie al Rapporto, l'esperienza cubana cessò di apparire un caso isolato e cominciò a essere considerata un modello. Il documento dimostrava che l'idea di un mondo senza analfabetismo non era più un'utopia retorica, ma una prospettiva concreta, purché sostenuta da una volontà politica decisa e da un'azione educativa radicata nei bisogni reali delle persone.

Il documento, distribuito dalla delegazione cubana nonostante le iniziali riserve dell'UNESCO, contribuì così a spostare il dibattito da una dimensione astratta a una prospettiva di azione possibile. In un contesto internazionale ancora diviso dalla Guerra Fredda, il suo entusiasmo e la sua capacità di leggere oltre l'apparenza fecero di quel rapporto un documento scomodo ma necessario, dimostrando anche in questo caso, che il contributo di Anna Lorenzetto fu tanto prezioso quanto insostituibile.

¹⁸¹ La struttura della campagna di alfabetizzazione cubana, così come descritta da Anna Lorenzetto, presenta numerose affinità con l'esperienza dei Centri di cultura popolare da lei promossi in Italia. Le somiglianze non si limitano ai contesti – le aree rurali isolate, i destinatari contadini – ma si estendono anche all'impianto metodologico, fondato sull'importanza di instaurare rapporti umani e di fiducia, di creare interesse nelle comunità, di proseguire il percorso culturale dopo l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Capitolo IV

Lascito e attualità della pedagogia lorenzettiana

4.1 Nuovi analfabetismi, nuove sfide

Come ampiamente discusso nei precedenti capitoli, nel contesto di un'Italia uscita dal secondo conflitto mondiale e segnata da un analfabetismo diffuso, Anna Lorenzetto colse chiaramente e con lungimiranza una verità essenziale: una giovane democrazia non avrebbe mai potuto consolidarsi senza investire nell'educazione dei propri cittadini, soprattutto di quelli adulti.

L'alfabetizzazione degli adulti era vista non solo come un rimedio a un ritardo storico, ma come un presupposto essenziale di cittadinanza attiva e progresso sociale. In altri termini, fin dagli esordi Lorenzetto sosteneva un'idea di educazione permanente ben prima che diventasse un tema centrale nel dibattito pedagogico internazionale, intuendo che l'istruzione non doveva esaurirsi nell'infanzia ma accompagnare l'individuo lungo tutto l'arco della vita. Questa visione – allora pionieristica – si sarebbe rivelata profetica, e la sua attualità è oggi più evidente che mai.

Anche se l'analfabetismo strumentale che caratterizzava il contesto in cui operò Lorenzetto sia stato ampiamente combattuto, oggi il Paese si trova ad affrontare nuove forme di analfabetismo, meno visibili rispetto all'analfabetismo “storico”, ma altrettanto insidiose, che pongono sfide educative complesse. In particolare, gli studiosi hanno da tempo evidenziato il fenomeno dell'analfabetismo funzionale e dell'analfabetismo di ritorno, condizioni che colpiscono quote molto ampie di popolazione adulta.

Il celebre linguista Tullio De Mauro¹⁸², analizzò a lungo questi fenomeni sottolineandone la gravità e denunciando come una scolarizzazione apparentemente estesa non corrispondesse affatto a una reale padronanza

¹⁸² Tullio De Mauro (1932-2017), linguista e filosofo del linguaggio, è stato uno dei maggiori studiosi italiani del rapporto tra lingua, società ed educazione. Professore ordinario prima di Filosofia del linguaggio e poi di Linguistica generale all'Università “La Sapienza” di Roma, ha ricoperto anche importanti incarichi istituzionali, tra cui ministro della Pubblica Istruzione (2000-2001). Fondatore della Società di linguistica italiana, è noto per i suoi studi sull'italiano contemporaneo, l'alfabetizzazione e la democrazia linguistica. Da: <<https://www.treccani.it/enciclopedia/tullio-de-mauro/>>.

degli strumenti minimi per interpretare autonomamente la realtà¹⁸³. De Mauro fu tra i primi a segnalare «i pericoli di nuove forme di analfabetismo: l'analfabetismo di ritorno e l'analfabetismo funzionale di chi non sa capire o scrivere un testo breve di media difficoltà»¹⁸⁴. Il linguista osservò, già negli anni 2000, che soltanto circa il 20% della popolazione adulta italiana possiede gli strumenti minimi indispensabili di lettura, scrittura e calcolo necessari per orientarsi in una società contemporanea, mentre l'80% circa presenta livelli più o meno gravi di deficit in queste competenze¹⁸⁵.

La nozione di analfabetismo funzionale indica l'incapacità di utilizzare in modo efficace le abilità di lettura, scrittura e calcolo nella vita quotidiana. Nel 1978, un documento dell'UNESCO ha definito l'analfabetismo funzionale come l'incapacità di un soggetto di «prendere parte in tutte quelle attività in cui è richiesta l'alfabetizzazione per il funzionamento efficace del proprio gruppo o della propria comunità», oltre che «per permettergli di continuare a leggere, scrivere e fare calcoli per lo sviluppo proprio e della comunità di appartenenza»¹⁸⁶.

In sostanza, oggi sono moltissimi gli italiani che, pur avendo conseguito un titolo di studio, non possiedono le abilità linguistiche e logiche sufficienti per orientarsi pienamente nella società contemporanea. Questo deficit di competenze si manifesta nell'incapacità di comprendere testi scritti – anche solo leggermente – complessi, di utilizzare informazioni numeriche di base o di districarsi nel mondo digitale e burocratico, incapacità che limitano la vita lavorativa, sociale e civica degli individui¹⁸⁷.

Questi dati allarmanti sono stati confermati da indagini più recenti. L'indagine OCSE *Survey of Adult Skills* del 2023¹⁸⁸, sull'analfabetismo funzionale, conferma una situazione a dir poco disastrosa per la nostra nazione, che si colloca tra gli ultimi posti su 31 Paesi per quanto riguarda le abilità degli adulti tra i 16 e i 65 anni in lettura, calcolo e risoluzione di problemi.

¹⁸³ Tullio De Mauro, *Analfabeti d'Italia* da Internazionale, n. 734, 6 marzo 2008, consultabile all'URL: <<https://spicigillombardia.it/wp-content/uploads/2012/06/AnalfabetiDeMauro.pdf>>.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ Dall'URL: <<https://pagellapolitica.it/fact-checking/gli-analfabeti-funzionali-sono-gli-stessi-da-trentanni>>.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ Rapporto OCSE – *Survey of adult skills*, disponibile all'URL: <https://www.oecd.org/en/publications/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_ab4f6b8c-en/italy_b03d6066-en.html>.

In particolare, nella comprensione del testo, il 35% degli italiani si attesta al livello 1, il più basso della scala. Secondo il rapporto, chi si trova a questo livello «riesce a comprendere giusto testi brevi ed elenchi organizzati quando le informazioni sono chiaramente indicate»¹⁸⁹.

Il quadro risulta ancora più preoccupante nell'ambito delle competenze matematiche: oltre due terzi degli italiani coinvolti nell'indagine è in grado di eseguire soltanto operazioni basilari, collocando il nostro Paese al quartultimo posto tra quelli analizzati. Ancora più allarmanti sono i dati relativi alla capacità di risoluzione dei problemi (*problem solving*): il 46% degli adulti italiani non supera il livello 1. Si tratta di soggetti che riescono a gestire solo situazioni semplici, caratterizzate da un numero limitato di variabili e da contesti noti e prevedibili¹⁹⁰.

La criticità si riflette anche nel campo delle competenze digitali. Sebbene nell'ultimo decennio l'accesso a Internet sia aumentato sensibilmente – passando dal 76% al 93% della popolazione – tale diffusione non si è accompagnata a un adeguato sviluppo delle abilità necessarie per un uso consapevole delle tecnologie. Gli adulti italiani, infatti, fanno registrare performance inferiori alla media OCSE nell'impiego degli strumenti digitali per affrontare e risolvere situazioni complesse, con un divario ancora più marcato tra le fasce d'età più anziane¹⁹¹.

Inoltre, la situazione appare particolarmente critica nel Mezzogiorno, dove il divario rispetto al resto del Paese resta profondo e strutturale. Mentre le regioni del Nord e del Centro registrano, in diversi ambiti, livelli di competenza prossimi o in linea con la media OCSE, le regioni meridionali continuano a collocarsi stabilmente al di sotto di tale soglia, evidenziando una persistente fragilità nei saperi di base. Ancora oggi, quello storico divario tra Nord e Sud messo in luce da Anna Lorenzetto, sembra ostacolare il progresso del paese.

Come ha osservato Natale Forlani, presidente Inapp «È evidente la stretta relazione tra competenze cognitive e sviluppo del Paese. I valori più bassi di competenze si concentrano nelle aree meno attrattive del Paese. Occorre investire per il recupero dei territori del Mezzogiorno»¹⁹².

Accanto all'analfabetismo funzionale si riscontra il fenomeno strettamente correlato dell'analfabetismo di ritorno: l'erosione nel tempo delle

¹⁸⁹ *Ibidem*.

¹⁹⁰ Dall'URL: <https://www.repubblica.it/cronaca/2024/12/10/news/ocse_italiani_adulti_analfabeti_funzionali-423875393/>.

¹⁹¹ *Ibidem*.

¹⁹² *Ibidem*.

competenze di base apprese in gioventù, dovuta alla mancanza di esercizio e aggiornamento. In altri termini, molti adulti regrediscono nella capacità di comprendere un testo scritto, di argomentare per iscritto o di effettuare semplici operazioni, specialmente se non hanno più occasione di utilizzare tali abilità nella vita quotidiana. In Italia, si stima che quasi un terzo della popolazione tra i 25 e i 65 anni può essere considerato in condizione di analfabetismo di ritorno¹⁹³. Ciò significa che milioni di persone, pur essendo state scolarizzate, hanno difficoltà serie a comprendere istruzioni scritte, modulistica amministrativa, articoli di giornale o libri, e ancor più a seguire discorsi complessi su temi scientifici, civici o politici.

Pur non trattandosi di analfabetismo strumentale in senso stretto, il contesto odierno presenta molte analogie con quello in cui operò Anna Lorenzetto. Al di là dei numeri, ciò che caratterizza i “nuovi analfabeti” è una visione del mondo limitata esclusivamente alla propria esperienza personale. I nuovi analfabetismi infatti, impediscono all’individuo di orientarsi nella complessità della società contemporanea, limitandone la capacità di comprendere e interpretare i fenomeni sociali, politici, culturali, civili e religiosi che lo attraversano¹⁹⁴. Si tratta di una competenza analitica non solo carente, ma anche inadatta a cogliere le implicazioni indirette degli eventi complessi. Di fronte a fenomeni articolati come le crisi economiche, i conflitti internazionali o le dinamiche della politica globale, l’analfabeta funzionale è in grado di produrre solo letture semplificate, legate alla propria esperienza personale. Così, la guerra diventa un problema solo se aumenta il costo del gas, una riforma fiscale è valutata unicamente in base all’impatto immediato sul reddito individuale, e l’instabilità economica si riduce alla percezione soggettiva della perdita di potere d’acquisto. Mancano, in sostanza, gli strumenti per elaborare un pensiero complesso e critico, e orientarsi consapevolmente all’interno di una realtà sempre più interconnessa e stratificata¹⁹⁵.

Le conseguenze di questa situazione se protratte nel tempo, potrebbero ostacolare seriamente il progresso sociale ed economico del Paese, infatti questa “povertà di competenze” incide negativamente su vari aspetti della vita nazionale. Il divario tra le competenze effettive della popolazione

¹⁹³ Dall’URL: <<https://www.gabriellagiudici.it/tullio-de-mauro-il-voto-degli-italiani-e-lanalfabetismo-di-ritorno/>>.

¹⁹⁴ UNLA, *Atti del Convegno nazionale 70° anniversario dell’UNLA*, Roma, 2017, intervento della prof.ssa Rita Librandi, consultabile in: <<https://www.unla.it/unla70>>.

¹⁹⁵ Dall’URL: <<https://www.gabriellagiudici.it/tullio-de-mauro-il-voto-degli-italiani-e-lanalfabetismo-di-ritorno/>>.

e quelle richieste dal mondo del lavoro rappresenta – sottolinea l’OCSE – un ostacolo serio all’innovazione e allo sviluppo economico del Paese¹⁹⁶. Vi sono ripercussioni evidenti sul piano economico-produttivo: diversi economisti hanno messo in relazione la stagnazione della produttività italiana (che perdura dagli anni Novanta) con i bassi livelli di competenza alfabetica e culturale della popolazione¹⁹⁷. Tuttavia, gli effetti più preoccupanti dell’analfabetismo funzionale riguardano forse la sfera civica e democratica. Se già nell’immediato dopoguerra Anna Lorenzetto e i suoi collaboratori mettevano in guardia contro il pericolo di costruire una democrazia su fondamenta fragili – ossia su una popolazione priva degli strumenti culturali essenziali – oggi quello stesso pericolo si ripresenta sotto nuove vesti. Siamo di fronte a una cittadinanza che, pur essendo formalmente alfabetizzata, si rivela spesso incapace di comprendere testi articolati, argomentazioni complesse e discorsi pubblici strutturati. Questa condizione espone vasti settori della popolazione al rischio di manipolazione, semplificazione demagogica e disinformazione sistemica. Come osservava Tullio De Mauro, l’adulto funzionalmente analfabeta è colui che non comprende il senso di un testo, non si orienta nel mondo digitale e dunque fatica a muoversi nel lavoro, nel tempo libero, nelle relazioni sociali, nella gestione dei risparmi o nella tutela della salute. Non partecipa con sufficiente consapevolezza alla vita democratica¹⁹⁸.

In questo senso, il monito lanciato da Lorenzetto più di settant’anni fa conserva intatta la sua urgenza. I “sudditi” di cui parlava Lorenzetto nel dopoguerra non appartengono solo al passato, ma esistono ancora oggi.

Le cause di questi fenomeni che chiamiamo “nuovi analfabetismi”, sono molteplici e intrecciate. Da un lato, permangono sacche di fragilità nel sistema formativo: una quota non trascurabile di adolescenti conclude il percorso dell’istruzione obbligatoria con competenze di lettura insufficienti.

Dall’altro lato, incidono i cambiamenti sociali e tecnologici: viviamo in un ecosistema comunicativo molto diverso dal passato, caratterizzato da flussi continui di informazioni digitali, spesso frammentarie. L’abitudine a fruire contenuti rapidi e visuali – sui social media, in televisione – può ri-

¹⁹⁶ Dall’URL: <<https://www.wired.it/article/analfabetismo-funzionale-italia-ocse/>> e <https://www.repubblica.it/cronaca/2024/12/10/news/ocse_italiani_adulti_analfabeti_funzionali-423875393/>.

¹⁹⁷ Tullio De Mauro, *Analfabeti d’Italia* da Internazionale, n. 734, 6 marzo 2008, consultabile all’URL: <<https://spicgillombardia.it/wp-content/uploads/2012/06/AnalfabetiDeMauro.pdf>>.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

durre l'allenamento alla lettura approfondita di testi più articolati, rischiando di aggravare l'analfabetismo funzionale.

Inoltre, la scarsa pratica della lettura nella popolazione adulta italiana – testimoniata dai bassissimi indici di lettura di libri e quotidiani¹⁹⁹ – contribuisce in modo determinante alla perdita di competenze: chi non legge mai, col tempo fatica anche a leggere quando ne avrebbe bisogno.

In sintesi, i nuovi analfabetismi generano esclusione: chi ne è colpito rischia di essere emarginato dal mercato del lavoro più qualificato, è più vulnerabile di fronte a truffe o disinformazione e tende a vivere con passività il proprio ruolo di cittadino perché trova ostico informarsi su temi politici o sociali, portando così ad un declino della democrazia.

Dunque, anche a distanza di ottanta anni, la situazione oggi appare molto simile a quella in cui si trovò ad operare Anna Lorenzetto: lo storico divario tra Nord e Sud non si è risolto, l'analfabetismo è ancora presente – seppur in altre vesti – e una larga parte della popolazione, priva degli strumenti per decifrare la complessità del mondo contemporaneo, rimane esclusa da una piena partecipazione democratica. Oggi, come allora, è l'insufficienza culturale a rappresentare il principale ostacolo alla formazione di cittadini consapevoli, critici e attivamente coinvolti nella vita pubblica.

La domanda sorge allora spontanea: cosa si può fare oggi per invertire questa tendenza? Ancora una volta la risposta risiede nell'investimento sull'educazione e sulla cultura.

Senza dubbio, il cambiamento passa in primo luogo attraverso le istituzioni educative, a cominciare dalla scuola. Tuttavia, proprio la scuola, così com'è strutturata oggi, presenta gravi lacune: troppo spesso manca una formazione al pensiero critico, alla cooperazione, alla capacità di analizzare contesti reali, di operare scelte razionali, di smascherare automatismi e formule prive di senso, e di costruire un rapporto autentico tra docente e discente. Riprendendo le parole di Anna Lorenzetto, «l'insegnamento dell'alfabeto perché abbia un significato deve avere la sua naturale premessa e il suo naturale compimento proprio nella vita, nel lavoro, nella società», quindi una scuola davvero adeguata alla complessità del nostro tempo dovrebbe avere come obiettivo principale quello di insegnare a imparare oltre i confini dell'istituzione scolastica, per tutto l'arco della vita. Ma ciò non può tradursi in una passiva fruizione di contenuti culturali: significa, piuttosto, stimolare una partecipazione consapevole e attiva ai fenomeni sociali,

¹⁹⁹ Cfr. ISTAT. *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo – Cultura: Lettori di libri*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica, 2023, consultabile all'URL: <<https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&action=show&categoria=7&cid=3>>.

politici, culturali ed economici della società. Solo così si può evitare che il sistema scolastico immetta nella società persone impreparate ad affrontare i cambiamenti, incapaci di adattarsi con consapevolezza e autonomia al continuo mutamento dell'ambiente in cui vivono e operano²⁰⁰.

D'altro canto, la scuola non può essere l'unico mezzo per raggiungere il fine. Nel contesto odierno, sebbene la scuola continui a rappresentare una delle istituzioni educative più strutturate e capillari, non è più l'unico agente responsabile della formazione dell'individuo. L'intera società è oggi chiamata a svolgere una funzione educante, rendendo necessaria la costruzione di un sistema pluralistico, che integri i canali scolastici con quelli extrascolastici. Tale sistema deve essere caratterizzato da apertura e decentramento, in modo da adattarsi dinamicamente all'evoluzione dei bisogni sociali, favorendo un approccio integrato che permetta a ciascun cittadino di partecipare consapevolmente alla vita culturale, sociale, politica ed economica. Attraverso il lavoro in rete tra soggetti istituzionali e non, e il coinvolgimento di professionalità diverse secondo le rispettive competenze, la scuola può evitare di produrre cittadini impreparati ad affrontare la complessità del mondo contemporaneo. In questa prospettiva, è fondamentale che l'istituzione scolastica superi ogni chiusura autoreferenziale, aprendosi al territorio e assumendo come obiettivo la promozione della capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita, anche al di fuori dei contesti formali di istruzione²⁰¹.

Oltre che nell'investimento su un'istruzione scolastica di qualità e sulla formazione degli insegnanti, gli studiosi²⁰² – soprattutto in riferimento alla popolazione adulta – confidano molto in un'educazione permanente, un'educazione che duri tutta la vita, che oggi prende il nome di *lifelong learning*.

²⁰⁰ A. Pugliese, *La storia di un'idea. I Centri di Cultura Popolare*, consultabile presso l'URL: <https://agenparl.eu/2024/02/03/la-storia-di-un-idea-i-centri-di-cultura-popolare-di-alba-pugliese/#google_vignette>.

²⁰¹ UNLA, *Atti del Convegno nazionale 70° anniversario dell'UNLA*, Roma, 2017, intervento della prof.ssa Alba Pugliese, consultabile in: <<https://www.unla.it/unla70>>.

²⁰² Tra questi citiamo nuovamente il linguista Tullio De Mauro, che si è espresso sull'importanza dell'educazione degli adulti, sottolineando l'urgenza di sviluppare iniziative di educazione ricorrente e permanente per la società. Ha sostenuto che le conoscenze acquisite durante la scolarità, se non vengono mantenute attive attraverso la lettura e l'informazione, si deteriorano nel tempo, tornando a livelli inferiori. Si veda l'URL: <<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/approfondimenti-disciplinari/tullio-de-mauro-maniere-semplifici-grande-maestro.html#:~:text=Per%20esempio%2C%20nell'ultimo%20anno,E%20aveva%20ragione%20da%20vendere>>.

In questo senso un apporto fondamentale viene dal lavoro che i Centri di Cultura popolare (oggi Centri Culturali per l'Educazione Permanente), fondati da Anna Lorenzetto nel lontano 1949, svolgono ancora oggi.

4.2 L'UNLA e i suoi Centri oggi²⁰³

Arrivando all'epoca contemporanea, qual è oggi il ruolo dell'UNLA e quali attività svolge? Anche se i riflettori dell'opinione pubblica raramente si soffermano su di essa, l'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo esiste tuttora ed è attiva come Associazione di Promozione Sociale (APS), riconosciuta a livello nazionale come Ente Morale dal 1952 e accreditata dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) dal 2016 per la formazione e l'aggiornamento del personale scolastico²⁰⁴. L'Unione opera come rete diffusa sul territorio tramite 59 Centri di Cultura per l'Educazione Permanente (CCEP), eredi diretti dei Centri di Cultura Popolare di un tempo, e 10 Delegazioni Regionali, distribuiti su tutto il territorio nazionale ma soprattutto nel Mezzogiorno. Ha Sede Centrale a Roma e l'attuale presidente è l'On. Vitaliano Gemelli²⁰⁵.

Dopo la stagione eroica del dopoguerra, l'UNLA ha attraversato periodi di trasformazione e anche di crisi²⁰⁶, ma ha saputo mantenere vivo il

²⁰³ Per la stesura di questo paragrafo si è consultato il sito ufficiale UNLA, disponibile all'URL: <<https://www.unla.it/>>.

²⁰⁴ *Ibidem*.

²⁰⁵ Vitaliano Gemelli (Catanzaro, 1946) è un commercialista e politico italiano, attivo nel campo sociale e istituzionale. Deputato al Parlamento Europeo dal 1999 al 2004, ha presieduto la Commissione per le Petizioni, contribuendo alla riforma delle procedure a tutela dei diritti dei cittadini. Si è occupato di ambiente, lavoro, salute, lingue minoritarie e cooperazione internazionale. Dal 2008 è Presidente dell'UNLA, dove promuove progetti di alfabetizzazione, formazione, valorizzazione dei beni culturali e sviluppo dei territori svantaggiati. Dall'URL: <<https://www.unla.it/vitalianogemelli>>.

²⁰⁶ Dopo l'interruzione dei finanziamenti da parte della Cassa per il Mezzogiorno nel 1966, l'UNLA fu costretta a disporre la chiusura ufficiale dei Centri di cultura popolare a partire dal 15 dicembre 1967. Tuttavia, molti di essi non chiusero affatto: grazie alla mobilitazione spontanea di dirigenti, collaboratori, cittadini e amministrazioni comunali, quasi la metà dei Centri riuscì a restare attiva, sostenuta da contributi volontari e supporto locale. La legge n. 40 del 2 aprile 1968, approvata all'unanimità dal Parlamento, riconobbe formalmente il valore educativo dell'UNLA e permise la riapertura istituzionale dei Centri, segnando una sorta di rinascita, seppure all'interno di un contesto più fragile rispetto al passato. Per approfondire si veda Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione perma-*

suo impegno adattandolo ai bisogni formativi odierni: oggi che l'analfabetismo strumentale è quasi scomparso, l'UNLA concentra i suoi sforzi sul contrasto all'analfabetismo funzionale e al deficit culturale in senso lato, coerentemente con lo spirito della sua fondatrice.

In questa prospettiva rinnovata, i Centri di Cultura per l'Educazione Permanente (CCEP), nati nel solco dell'esperienza storica dell'UNLA, rappresentano ancora oggi un riferimento importante nell'ambito dell'educazione degli adulti. Nonostante le mutate condizioni socio-economiche e culturali del Paese, essi continuano a operare come presidi educativi territoriali, specialmente nelle aree più periferiche e svantaggiate, dove spesso permangono sacche di esclusione culturale e di marginalità educativa. La loro presenza capillare, in stretta collaborazione con gli enti locali, le scuole e le realtà associative, costituisce un esempio concreto di radicamento nel territorio: un "modello di istituzione polivalente", come riconosciuto anche dall'UNESCO, capace di integrare diverse funzioni educative e sociali in un unico spazio civico.

I CCEP non si limitano all'offerta formativa tradizionale, ma si distinguono per l'ampiezza e la varietà delle loro proposte: corsi di aggiornamento culturale, iniziative per la promozione della lettura, dibattiti pubblici, attività artistiche e teatrali, cineforum, percorsi di educazione civica e ambientale, formazione professionale e alfabetizzazione digitale. In particolare, negli ultimi anni, questi centri hanno ampliato il proprio intervento includendo progetti legati alla sostenibilità, alla cittadinanza attiva, alla valorizzazione del patrimonio locale e all'inclusione sociale, con un'attenzione crescente verso i bisogni educativi degli adulti già formalmente alfabetizzati ma in difficoltà nella comprensione della complessità contemporanea.

Ad esempio, l'UNLA è stata capofila in anni recenti di importanti progetti nazionali co-finanziati dal settore pubblico, come il Progetto M.E.N.T.O.R.E. Sviluppato tra il 2021 e il 2023, ha avuto l'obiettivo di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento permanente per tutti, in linea con l'Agenda ONU 2030. In pratica, è stata creata una piattaforma digitale collaborativa a disposizione di operatori del terzo settore e istituzioni locali per condividere buone pratiche educative, progettare interventi formativi territoriali e sviluppare reti associative orientate alla sostenibilità sociale. All'interno di questo quadro, sono stati organizzati in tutta Italia eventi di animazione culturale, workshop e corsi rivolti tanto a giovani quanto ad adulti e anziani, con un'attenzione particolare alle fasce più deboli della popolazione. Il progetto ha toccato

nente, Edizioni Studium, Roma, 1976, cit., p. 348-351.

quasi tutte le regioni, coinvolgendo decine di comunità locali²⁰⁷. Questa capillarità riflette l'idea, cara a Lorenzetto, che la lotta all'analfabetismo – in qualunque forma si presenti – vada condotta “sul campo”, dentro le comunità, attivando le risorse locali e creando partecipazione.

Un altro programma recente promosso dall'UNLA è il Progetto In.Tra. (Inclusione e Traguardi), anch'esso focalizzato sul miglioramento delle competenze di base e sul coinvolgimento attivo dei cittadini a rischio di esclusione. In.Tra., della durata di 15 mesi, ha perseguito obiettivi generali quali la promozione della *salute e benessere per tutte le età*, l'educazione inclusiva e la crescita di comunità sostenibili. In termini operativi, questo progetto si è concentrato su alcuni ambiti prioritari: il contrasto alle “solitudini involontarie” degli anziani attraverso attività di socialità e apprendimento, la prevenzione delle dipendenze (inclusa la ludopatia) tramite percorsi educativi mirati, lo sviluppo del volontariato giovanile e del dialogo intergenerazionale per la trasmissione di saperi²⁰⁸. Sono tematiche che vanno oltre la pura alfabetizzazione strumentale, ma che rientrano pienamente nel concetto esteso di alfabetizzazione funzionale e di cultura di base necessaria per vivere meglio.

Altre iniziative promosse dall'UNLA riguardano l'incentivazione alla lettura. Tra queste vi è il “Bibliomotocarro”, progetto simbolico e operativo che mira a promuovere la lettura tra i più giovani nelle aree interne e marginali, portando i libri direttamente nei piccoli centri della Basilicata. Nato dall'intuizione secondo cui se i lettori non si avvicinano ai libri, allora devono essere i libri a raggiungerli, questo progetto incarna un'idea di cultura diffusa e democratica, capace di avvicinare anche i più piccoli alla lettura come strumento di emancipazione e partecipazione²⁰⁹.

Ancora per citare alcune tra le numerose attività promosse dai CCEP, vale la pena menzionare quelle a carattere storico e legate alla valorizzazione della memoria collettiva e del patrimonio culturale locale. Si tratta di iniziative che non solo conservano tracce del passato, ma rinsaldano il senso di appartenenza delle comunità, trasformando la cultura popolare in risorsa educativa. Un esempio emblematico è rappresentato dal Centro di Santu Lussurgiu, in Sardegna, dove è stato creato un vero e proprio museo della civiltà contadina. In questo spazio, interamente costruito grazie al contributo volontario degli abitanti del paese, sono stati raccolti e catalogati og-

²⁰⁷ Dall'URL: <<https://www.unla.it/progetto-mentore>>.

²⁰⁸ Dall'URL: <<https://www.unla.it/progetto-intra>>.

²⁰⁹ UNLA, *Atti del Convegno nazionale 70° anniversario dell'UNLA*, Roma, 2017, intervento del maestro Antonio La Cava, consultabile in: <<https://www.unla.it/unla70>>.

getti della vita quotidiana e del lavoro agricolo – vecchi aratri, stoviglie, utensili domestici, abiti tradizionali – che oggi costituiscono una preziosa testimonianza del mondo rurale di un tempo²¹⁰.

L'eredità dell'UNLA si incarna oggi anche nell'attività dell'Università Popolare di Castel Sant'Angelo (UCSA), fondata nel 1983 proprio per iniziativa dell'Unione, come naturale prosecuzione dei suoi principi fondativi. L'UCSA nasce con l'intento di promuovere l'educazione permanente e la diffusione del sapere nella vita adulta, rivolgendosi in particolare a un pubblico maturo, non più inserito nei circuiti dell'istruzione formale o del lavoro. Il suo obiettivo non è il rilascio di titoli accademici tradizionali – come lauree o master – ma la crescita culturale, l'arricchimento personale e il benessere cognitivo, anche in età avanzata. Con un'impostazione rigorosa ma inclusiva, l'UCSA propone corsi in discipline di alto profilo – dalla letteratura all'arte, dall'economia alla bioetica, dalle lingue straniere alla filosofia – tenuti da docenti universitari, studiosi affermati e personalità del mondo della cultura²¹¹. L'Università di Castel Sant'Angelo rappresenta uno spazio prezioso per il lifelong learning e per la promozione di una cittadinanza colta e partecipe, in piena continuità con la missione educativa dell'UNLA: favorire una società in cui il sapere non sia privilegio ma diritto condiviso, e in cui l'apprendimento non conosca limiti anagrafici ma resti un'opportunità aperta a tutti, lungo l'intero arco dell'esistenza²¹².

Dunque, i CCEP rappresentano oggi un tentativo concreto di riequilibrio dell'offerta culturale nel Paese e un laboratorio per l'elaborazione di interventi innovativi in ambito educativo. La loro missione non è solo quella di trasmettere conoscenze, ma anche – e soprattutto – di stimolare una partecipazione consapevole, alimentare il senso critico e offrire strumenti per una cittadinanza attiva. È in questo senso che l'eredità pedagogica di Anna Lorenzetto continua a vivere: nel tentativo di coniugare alfabetizzazione e emancipazione, apprendimento e responsabilità civile. Come ricordò in un intervento il Presidente UNLA Vitaliano Gemelli:

Che cosa cercava la Lorenzetto? La civiltà, traguardi di civiltà. Capiva che

²¹⁰ Dal documentario di S.Fasulo, A.M. Sorbo, *Anna Lorenzetto. Una rivoluzione silenziosa*, visionabile all'URL: <<https://www.raiplay.it/video/2023/01/Italiani-Anna-Lorenzetto-722f2218-60b2-4945-9acc-7683b119d590.html>>.

²¹¹ Tra questi spiccano i nomi di Giovanni Macchia, Margherita Hack, Tullio De Mauro, Rita Levi Montalcini. In <<https://www.unla.it/ucsa>>.

²¹² Dall'URL: <<https://www.unla.it/ucsa> e UNLA, *Atti del Convegno nazionale 70° anniversario dell'UNLA*, Roma, 2017, intervento del Prof. Nicola Longo, consultabile in: <<https://www.unla.it/unla70>>.

la grande piaga dell'analfabetismo, diffusa in tutto il territorio nazionale e soprattutto nel Mezzogiorno d'Italia, dove oltre il 60% dei cittadini era analfabeta, poteva rappresentare un premio all'evoluzione, ed alla conquista di traguardi e di civiltà²¹³.

Il rinnovato Statuto dell'UNLA, aggiornato nel 2015, esplicita chiaramente tali obiettivi, sottolineando che l'Unione:

promuove, realizza e gestisce direttamente o, per il tramite dei suoi Organi periferici o di Istituti speciali nonché mediante la partecipazione ad organismi associativi ed in collaborazione con i Ministeri, gli Enti locali e con le Regioni, ad Enti, a Consorzi ed a Società, anche con capitale privato, servizi ed attività di interesse pubblico, finalizzati all'orientamento, istruzione e formazione dei cittadini ed in particolare dei soggetti con bassi livelli di istruzione, allo scopo di favorire processi di inclusione e di occupabilità per quanti aspirano ad elevare i propri livelli di conoscenze e di formazione, nelle varie fasi della vita, di incentivare la cittadinanza attiva, la partecipazione alla crescita del Paese e dell'Unione Europea, in un clima di integrazione, di tolleranza e di democrazia [...] L'UNLA incentiva lo sviluppo della consapevolezza umana nonché la valorizzazione e la tutela del patrimonio artistico, culturale ed ambientale [...] Favorisce la ricerca, l'innovazione metodologica, didattica e l'impiego delle tecnologie digitali e multimediali, in vista della partecipazione di ogni cittadino alla società della conoscenza²¹⁴.

Questi obiettivi si traducono oggi in una presenza attiva e versatile sul territorio, in grado di rispondere ai nuovi analfabetismi – non solo quelli linguistici, ma anche quelli tecnologici, informativi, relazionali – che affliggono ampi settori della popolazione.

In un'epoca segnata dalla frammentazione del sapere e dalla difficoltà di orientamento nella complessità sociale, relazionale, economica e digitale, l'UNLA e i suoi CCEP si confermano dunque luoghi di mediazione culturale, capaci di offrire non solo formazione, ma anche senso di appartenenza, comunità e partecipazione consapevole. In continuità con l'intuizione originaria di Lorenzetto, che vedeva nell'educazione degli adulti uno strumento di liberazione e di cittadinanza, questi centri oggi rappresentano una delle risposte più concrete e coerenti alla domanda di educazione permanente nel nostro Paese.

«Ci sarebbe stato il bisogno di avere una UNLA in ogni epoca passata; speriamo di averla ancora per lungo tempo in futuro, perché l'UNLA

²¹³ *Ivi*, intervento del Presidente UNLA on. Vitaliano Gemelli.

²¹⁴ UNLA, *Statuto e Atto costitutivo UNLA*, consultabile all'URL: <<https://www.unla.it/statuto>>.

trasmette il “pensiero” e il “pensiero”, una volta trasmesso, è per sempre»²¹⁵.

4.3 Attualità del pensiero di Anna Lorenzetto

Riconsiderare oggi il pensiero pedagogico di Anna Lorenzetto significa riscoprirne una straordinaria attualità. Le sue idee, maturate nel cuore del Novecento in un'Italia profondamente segnata da povertà materiale e culturale, conservano una sorprendente capacità di parlare al presente. In un'epoca in cui sembrano scomparse l'ascolto autentico, la gratuità dell'impegno culturale e lo spirito di servizio, le intuizioni di Lorenzetto risuonano come un richiamo etico e politico. È difficile non cogliere l'attualità di temi da lei affrontati con largo anticipo rispetto al dibattito pubblico: la cittadinanza attiva come esito dell'alfabetizzazione, il corpo e la salute delle donne come spazi educativi, la dignità del lavoro manuale, l'educazione nei luoghi di vita quotidiana, persino l'attenzione a un'agricoltura rispettosa dell'ambiente. E ancora, il principio per cui l'istruzione non deve necessariamente incentivare la fuga dalle proprie radici, ma può diventare strumento di rigenerazione delle comunità di appartenenza: l'acquisizione dell'alfabeto, e con esso di strumenti culturali e civici, serve non a spezzare il legame con il territorio, ma a trasformarlo dall'interno, formando nuovi interlocutori, mediatori e testimoni del cambiamento²¹⁶. Lorenzetto non fu solo un'instancabile operatrice sociale, ma una teorica profonda e lucida, in grado di concepire l'educazione come leva di trasformazione democratica e via per l'emancipazione umana.

Uno dei pilastri del suo pensiero, oggi estremamente attuale, è l'idea che l'alfabetizzazione non sia mai fine a se stessa, ma che rappresenti un passaggio essenziale per la costruzione della cittadinanza. Educare significava, per Lorenzetto, rendere capaci gli individui di prendere parola nella propria comunità, di esercitare diritti e doveri con consapevolezza. «Ogni sforzo dell'Unione è stato volto a far crescere sempre di più la fiducia nella democrazia, il senso di libertà e responsabilità delle proprie azioni»²¹⁷: l'anal-

²¹⁵ UNLA, *Atti del Convegno nazionale 70° anniversario dell'UNLA*, Roma, 2017, intervento del Presidente on. Vitaliano Gemelli, consultabile in: <<https://www.unla.it/unla70>>.

²¹⁶G. Mastrominico, *Anna Lorenzetto: storia di una rivoluzione silenziosa*, 2019, consultabile all'URL: <<https://www.giuseppemastrominico.it/site/2019/11/20/anna-lorenzetto-storia-di-una-rivoluzione-silenziosa/>>.

²¹⁷ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 245.

fabetismo non era solo mancanza di competenze tecniche, ma espressione tangibile di un'esclusione politica e sociale. Liberare da quella condizione significava, in fondo, operare un atto di giustizia. È proprio questa visione che permette oggi di considerare il pensiero di Lorenzetto un punto di riferimento imprescindibile anche nella lotta contro le nuove forme di esclusione, culturale e cognitiva.

Un altro aspetto di grande attualità è il suo metodo: un approccio dialogico, radicato nel territorio, partecipato e attento ai contesti sociali degli educandi. L'educazione non doveva essere imposta dall'alto, ma co-costruita con gli adulti, valorizzandone le esperienze e i saperi. Nei Centri di Cultura Popolare dell'UNLA, l'insegnamento era costruito a partire dai bisogni reali delle persone: agricoltura, igiene, lavoro, diritti civili. Questo metodo partecipativo e collaborativo anticipava di qualche decennio le teorie freiriane²¹⁸ sulla "coscientizzazione" e l'*empowerment* pedagogico, ma anche le attuali pratiche di *community learning*. Oggi, a distanza di decenni, l'educazione degli adulti più efficace continua a essere quella che coinvolge attivamente le persone, che parte dal basso, che riconosce il valore di ogni individuo, del contesto in cui si trova e delle sue esperienze.

Claparède diceva: "la lezione deve essere innanzi tutto una risposta". Questo nascere dagli interessi stessi, accettare le loro curiosità, i loro dubbi, discuterli partendo dal loro stesso terreno di idee ed esperienze, poteva sembrare un'improvvisazione ma suscitò molto di più: creò sapere ma anche rapporti, rapporti tra le persone del paese, di collaborazione, di scambio di idee, di tolleranza, rispetto e unione comune [...] Il dare diventava avere, ricerca, ricchezza, gioia ed emozione profonda²¹⁹.

²¹⁸ Dal celebre pedagogista brasiliano Paulo Freire (1921-1997), noto per aver sviluppato una pedagogia dell'emancipazione fondata sul dialogo e sulla presa di coscienza. La sua riflessione si concentra sull'educazione popolare come strumento di liberazione, in particolare per le classi svantaggiate. Freire concepisce l'alfabetizzazione non come un semplice apprendimento tecnico, ma come un processo critico e politico, capace di rendere consapevoli i diseredati della propria condizione e di avviarli verso un cambiamento personale e collettivo. Il suo metodo, dialogico e problematizzante, si oppone all'educazione "bancaria" (trasmissiva e autoritaria) e propone invece un rapporto orizzontale tra educatore e educando, basato sull'ascolto, sul confronto e sulla valorizzazione dell'esperienza concreta. Il suo pensiero ha influenzato profondamente l'educazione degli adulti e i movimenti di alfabetizzazione nel mondo, proponendo una visione dell'istruzione come atto di giustizia sociale. Per la biografia completa si veda l'URL: <<https://www.treccani.it/enciclopedia/paulo-freire/>>.

²¹⁹ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p.

L'idea di educazione permanente che Lorenzetto elaborò non era soltanto una proposta innovativa sul piano metodologico, ma una vera e propria visione di giustizia sociale e liberazione. La pedagogista comprese con rara lucidità che l'analfabetismo non era solo una questione di mancato accesso alla scuola, ma una manifestazione concreta dell'oppressione culturale e della marginalità sociale. Le donne, in particolare, rappresentavano per lei la porzione più silenziosa e invisibile di questa esclusione. Nel Mezzogiorno rurale e arretrato del secondo dopoguerra, le donne vivevano confinate all'interno delle mura domestiche, relegate quasi esclusivamente ai ruoli di madre, moglie e custode della casa, in un sistema patriarcale che ne limitava drasticamente l'autonomia e la libertà. L'accesso all'istruzione era spesso precluso, considerato superfluo se non addirittura dannoso, mentre ogni possibilità di crescita personale o partecipazione alla vita pubblica veniva soffocata da una cultura che la voleva dipendente, obbediente e silenziosa.

L'infelicità è una condizione umana troppo diffusa perché si possa dare ad essa un significato particolare. Ma quello che era difficile immaginare era la situazione di ingiustizia e violenza morale in cui viveva la donna del Mezzogiorno. La donna del Sud dipendeva interamente dall'uomo: marito, padre o fratello [...] oltre al duro lavoro della campagna aveva tutto il peso della casa e dei figli e spesso i maltrattamenti del marito²²⁰.

Restituire loro la parola, offrire uno spazio dove potessero leggere, scrivere, discutere, significava dare loro dignità, renderle protagoniste, sottrarle alla sottomissione sociale e familiare. L'alfabetizzazione, in questa visione, era un atto di liberazione, non semplicemente un mezzo per acquisire competenze tecniche, ma uno strumento di riscatto personale, di presa di parola, di accesso consapevole alla sfera pubblica. I Centri di Cultura Popolare divennero così spazi di aggregazione femminile, luoghi dove le donne si confrontavano, si formavano, si sostenevano. Lorenzetto aveva ben chiaro che una società realmente democratica non può nascere su basi parziali o escludenti: la piena cittadinanza passa anche, e soprattutto, dalla liberazione delle soggettività storicamente oppresse, come appunto quella femminile. È anche in questo senso che la sua pedagogia si rivela oggi di straordinaria attualità: in un mondo dove le disparità di genere persistono sotto nuove forme – nel lavoro, nel linguaggio, nell'accesso alla conoscenza

227.

²²⁰ *Ivi*, p. 31.

– l'idea di un'educazione orientata all'emancipazione resta una sfida aperta, e profondamente necessaria.

Allo stesso modo, il suo impegno per il Mezzogiorno rappresenta un altro aspetto di straordinaria attualità. Lorenzetto non guardava al Sud con atteggiamento pietistico o assistenzialista, ma con rispetto e rigore. Denunciò con coraggio l'"indifferenza colpevole" dello Stato verso le aree interne e rurali, dove la povertà educativa si intrecciava alla povertà materiale e alla mancanza di servizi. Lavorò instancabilmente per portare la cultura nei paesi più isolati, costruendo una rete di Centri che offrivano molto più che alfabetizzazione: erano spazi di socialità, confronto, sperimentazione.

Il dramma dei contadini del Mezzogiorno non è dato solo dall'analfabetismo o dalla situazione economica, è dato soprattutto dal non avere l'occasione e la possibilità di partecipare ad attività che affrontino i problemi della loro vita, del loro lavoro, dei loro paesi²²¹.

Era convinta che lo sviluppo del Paese dovesse passare dalla valorizzazione delle sue periferie, non dalla loro marginalizzazione. Questa intuizione, oggi, è confermata dalle analisi che individuano nella frattura territoriale uno dei principali fattori di disuguaglianza strutturale in Italia. I Centri di Cultura Popolare – molti dei quali attivi ancora oggi nei luoghi più fragili – rappresentano, anche in questo senso, un'eredità viva del suo pensiero: un esempio concreto di radicamento educativo nel territorio, capace di rispondere ai bisogni locali con interventi flessibili e partecipativi.

La più lungimirante tra le intuizioni pedagogiche di Anna Lorenzetto resta senza dubbio la concezione dell'educazione come processo continuo, destinato ad accompagnare l'intera esistenza dell'individuo. In un'epoca in cui l'apprendimento era rigidamente confinato all'età scolastica, Lorenzetto sosteneva con forza che l'educazione dovesse estendersi oltre i confini dell'obbligo scolastico, diventando un processo permanente, vitale, profondamente intrecciato alla crescita personale e alla partecipazione civile, «evidenziando che l'educazione non doveva essere limitata a campagne temporanee per i poveri, ma doveva diventare uno strumento di rinnovamento sociale e culturale per tutti»²²². Già negli anni Cinquanta e Sessanta, utilizzava espressioni come "educazione che dura tutta la vita", mettendo in discussione l'idea della scuola come unico luogo deputato alla trasmissione del sapere. Per lei, imparare non era solo un diritto individuale, ma

²²¹ *Ivi*, p. 253.

²²² *Ivi*, p. 52.

anche un dovere sociale, e l'educazione non si esauriva nell'istruzione, ma si configurava come “costruzione di vita”.

Questa visione trovò riconoscimento internazionale nel 1965, quando partecipò al Congresso mondiale di Teheran²²³ sull'alfabetizzazione. La sua relazione, intitolata “La nuova educazione degli adulti che sorge dall'alfabetizzazione”, divenne nota tra i delegati come “la tesi italiana” e contribuì a far inserire nel documento finale dell'UNESCO il principio della *participation de l'analphabète*, ovvero la necessità di coinvolgere attivamente i neo-alfabetizzati nei processi formativi e decisionali. Un'idea rivoluzionaria per l'epoca, che spostava il baricentro dell'educazione dal docente all'educando, dal programma al contesto di vita reale.

Lorenzetto proponeva una concezione inclusiva e dinamica dell'educazione, che teneva conto delle diverse stagioni della vita, dei mutamenti sociali e dei bisogni emergenti dei territori. Per questo può essere considerata una vera pioniera del moderno concetto di *lifelong learning*, che solo a partire dagli anni Novanta sarà assunto nei documenti dell'Unione Europea e dell'UNESCO come principio cardine delle politiche educative globali. È significativo che molti degli approcci oggi ritenuti innovativi – come l'apprendimento informale, l'istruzione per adulti, i percorsi di riqualificazione professionale, l'educazione digitale e civica – trovino eco nelle intuizioni di Lorenzetto. L'istituzione dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) o la centralità attribuita oggi alla formazione permanente nel mondo del lavoro sono sviluppi concreti di quella visione che lei già delineava nel secondo dopoguerra.

Ma per Lorenzetto non si trattava soltanto di una questione organizzativa, politica o metodologica: il *lifelong learning* era anche una sfida di giustizia sociale; educare significava per lei accompagnare l'individuo lungo il cammino dell'esistenza, aiutandolo ad acquisire non solo nozioni, ma strumenti critici per comprendere la realtà, per trasformarla e per non subirla.

È stato proprio quello che l'Unione, con i suoi Centri, ha cercato di fare: aprire la possibilità di partecipare alla vita della società. Ma per la riuscita di questo obiettivo è fondamentale che l'educazione, nel suo trasformarsi in azione sociale, non si identifichi con l'azione politica, nel senso soprattutto di propaganda politica. Ecco perché le attività dei Centri, che siano educative, culturali, manuali, di assistenza o ricreative, con i loro programmi particolari, tendono tutte alla realizzazione di un programma più grande, quello dell'istaurazione di un costume democratico. E

²²³ Per un approfondimento sul Congresso di Teheran, si veda il Capitolo 3 di questo volume, paragrafo 3.2.3.

a poco a poco il contadino, dalla vita democratica del Centro passa a quella del suo paese, diventandone cittadino e contribuendo a trasformarla²²⁴.

²²⁴ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma, 1994, cit., p. 253.

Conclusioni

Concludere questo lavoro significa confrontarsi con una figura difficile da racchiudere in definizioni o categorie. Anna Lorenzetto è stata molto più di una pedagogista del secondo dopoguerra: è stata un'intellettuale militante, una voce lucida e scomoda, una donna che ha creduto nella forza dell'educazione come pratica quotidiana, concreta, capace di trasformare la vita delle persone e di restituire dignità. In un tempo in cui per una donna non era affatto scontato avere un ruolo riconosciuto nello spazio pubblico, lei riuscì a farsi ascoltare e ad agire. I suoi lunghi viaggi, l'impegno nell'UNESCO, le relazioni internazionali che seppe coltivare restituiscono il ritratto di una donna di ampie vedute, nel pensiero e nell'azione, che ha saputo unire gentilezza e determinazione. Come la ricordava Sofia Corradi²²⁵, Lorenzetto era «una donna di una gentilezza disarmante, garbata e umile, ma dietro questa sua gentilezza nascondeva un carattere forte, deciso e ostinato». L'ostinazione la guidava nel rifiuto di accettare l'analfabetismo come destino inevitabile, l'umiltà le permetteva di mettersi in ascolto, di riconoscere il valore delle esperienze altrui, di creare legami di fiducia con le comunità che incontrava.

La sua azione non si è limitata a colmare un vuoto di istruzione. Nei Centri di cultura popolare non si trattava solo di insegnare a leggere e a scrivere ai poveri contadini analfabeti, ma di accompagnarli verso la consapevolezza di sé, dei propri diritti, della propria dignità. Insegnare significava aprire spazi di parola, creare strumenti per comprendere il mondo e per riconoscersi come cittadini, non più sudditi, non più invisibili. Come

²²⁵ Sofia Corradi (Roma, 1934 - Roma 2025), pedagogista italiana nota come “Mamma Erasmus”, è l'ideatrice del programma di mobilità studentesca Erasmus, attivo dal 1987. Fu docente universitaria e promotrice del riconoscimento degli studi effettuati all'estero. Conobbe bene Anna Lorenzetto in quanto, quest'ultima, accettò lo sdoppiamento della cattedra di Educazione degli adulti (la prima esistente in un ateneo italiano), con Sofia Corradi. Cfr. *Atti del Convegno nazionale 70° anniversario UNLA*, intervento della Prof.ssa Sofia Corradi, consultabile presso il sito ufficiale dell'UNLA, all'URL: <<https://www.unla.it/unla70>>.

La descrizione di Anna Lorenzetto data da Sofia Corradi e qui riportata, è tratta dal suo intervento al documentario di S. Fasulo e A.M. Sorbo *Anna Lorenzetto. Una rivoluzione silenziosa*, visionabile all'URL: <<https://www.raiplay.it/video/2023/01/Italiani-Anna-Lorenzetto-722f2218-60b2-4945-9acc-7683b119d590.html>>.

scrisse lei stessa, con la consueta umiltà: «l'aver unito la lotta contro l'analfabetismo all'educazione degli adulti nei Centri di cultura popolare, e ambedue queste al lavoro manuale ed alla attività democratica e civica, sembrò nel 1949 un atto rivoluzionario; era semplicemente un atto di logica di lavoro»²²⁶.

Quei Centri erano, a tutti gli effetti, palestre di democrazia: le lezioni nascevano da una domanda reale, da un bisogno concreto, da una curiosità autentica. Si scriveva, si discuteva, si imparava un mestiere, si costruivano perfino strade, tutto in una visione partecipata e collettiva. E così, la cultura tornava a intrecciarsi alla vita, all'esperienza, alla partecipazione. Riprendendo ancora le parole della pedagogista «Quando l'adulto analfabeta entra in un corso per imparare a leggere e a scrivere, è la società che con lui entra nella scuola, entrano nella scuola l'esperienza della vita, i problemi del lavoro, l'angoscia della povertà»²²⁷. L'alfabeto, dunque, era solo un punto di partenza. L'obiettivo era l'"alfabeto maggiore": quello che permette di sviluppare una coscienza civile, un senso critico, la capacità di riconoscersi come parte attiva di una collettività. In quelle aule improvvisate, la cultura non serviva solo ad "istruire": diventava strumento di riscatto, di partecipazione, di responsabilità condivisa.

Come si è avuto modo di leggere, una delle intuizioni più originali e ancora oggi attualissime del pensiero pedagogico di Anna Lorenzetto è la sua idea dell'educazione come processo che accompagna tutta la vita: l'educazione permanente, oggi nota come *lifelong learning*. In un'epoca in cui l'istruzione era vista come un compito riservato all'infanzia o alla giovinezza, lei affermava con decisione che ogni fase dell'esistenza poteva essere attraversata dal desiderio – e dal diritto – di continuare a imparare. Per Lorenzetto, educare non significava completare un ciclo, ma aprire un processo che non si chiude mai davvero, perché si intreccia continuamente con la vita, con le esperienze, con i cambiamenti.

Questa visione non era uno slogan, né una teoria astratta: era una pratica quotidiana. I Centri che promosse non erano scuole nel senso tradizionale del termine, ma ambienti vivi, costruiti attorno a legami, bisogni, possibilità. Lì si imparava facendo, discutendo, condividendo. Lì l'educazione si mescolava al lavoro, alla cura dell'altro, alla costruzione di una comunità. E proprio questa capacità di tenere insieme apprendimento e relazione, cultura e partecipazione, rende oggi più che mai prezioso il suo contributo. L'educazione permanente, per Lorenzetto, era anche una que-

²²⁶ Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Roma, Edizioni Studium, 1994, cit. p. 225.

²²⁷ *Ivi*, pp. 33-34.

stione di giustizia: offrire a tutti, e non solo a pochi, la possibilità di crescere, di capire, di scegliere, in qualunque momento della vita.

Per questo la sua è stata una “rivoluzione silenziosa”²²⁸: mandò a scuola trecentomila analfabeti, creò un modello di *empowerment* mai esistito prima, senza clamore, ha trasformato intere comunità, contribuendo a costruire cittadinanza laddove prima c’erano solo miseria e rassegnazione. Non è un caso che Matera, simbolo del suo lavoro educativo, sia diventata nel 2019 Capitale europea della cultura. Eppure, il nome di Lorenzetto resta ancora troppo spesso ai margini della memoria pubblica. Ma i segni della sua azione sono vivi: nei Centri che continuano a operare, nelle storie di riscatto, nella consapevolezza che ogni persona, se ascoltata e accompagnata, può diventare protagonista della propria storia.

Questo lavoro non ha voluto soltanto restituire voce alla figura e all’opera di Anna Lorenzetto. Ha voluto anche aprire una riflessione sull’educazione oggi: su che cosa significhi, davvero, educare. In un tempo in cui l’istruzione rischia di essere ridotta a una somma di competenze e test standardizzati, il suo pensiero ci ricorda che educare significa molto di più. Significa creare relazioni autentiche, dare valore all’esperienza, aprire possibilità. Significa formare coscienze critiche, cittadine e cittadini capaci di pensare, scegliere, assumersi responsabilità. Lontana da ogni forma di trasmissione impersonale, la visione educativa di Lorenzetto metteva al centro la persona nella sua interezza, la sua unicità, i suoi bisogni. Per lei, educare non era mai un gesto neutro: era sempre un atto etico e spirituale, un atto di fiducia nella possibilità di cambiamento.

E proprio in questo, il suo pensiero continua a interrogarci. Quale educazione serve davvero? Come possiamo costruire spazi in cui i saperi non siano solo strumenti per il successo individuale, ma occasioni per leggere il mondo, per contribuire a cambiarlo, per creare legami di solidarietà e giustizia? In un contesto segnato da nuove fragilità, dall’individualismo, dall’esclusione, abbiamo ancora bisogno di credere che la cultura possa essere una leva di riscatto, una possibilità di orientamento, un diritto fondamentale da garantire a tutti.

Raccogliere l’eredità di Anna Lorenzetto significa credere, ancora oggi, che l’educazione non è mai solo preparazione a qualcosa, ma è vita in sé: è costruzione di senso, è apertura all’altro, è responsabilità condivisa. E significa ricordare che l’alfabetizzazione – se intesa nella sua accezione più profonda – è davvero la chiave per liberare le potenzialità di ciascuno. Come scriveva Antonio Gramsci:

²²⁸ A. Garofalo, *L’alfabeto in Calabria*, in «Il Ponte», 1959, n. 2.

la cultura non è sapere enciclopedico, la cultura è una cosa ben diversa. È organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri²²⁹.

E in fondo, educare – oggi come ieri – significa proprio questo: accompagnare ogni persona in un percorso di consapevolezza, aiutarla a riconoscere il proprio valore, a prendere coscienza del ruolo che può avere nel mondo, e a viverlo con dignità, senso critico e partecipazione.

²²⁹ A. Gramsci, *Socialismo e cultura*, in «Il Grido del popolo», 29 gennaio 1916.

Bibliografia

- Alessandrini, G., a cura di, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- Carnevale R., *Il Centro di cultura popolare di Tor di Quinto, Roma*, in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-marzo 1966.
- Cifarelli M., *La funzione dell'educazione degli adulti nella programmazione della Cassa per il Mezzogiorno*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», marzo-aprile 1965.
- Corradi, S., *Alle radici di un approccio pedagogico alla società della conoscenza. Ricordo di Anna Lorenzetto*, in *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, a cura di G. Alessandrini, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- De Montvalon, R., *Un miliardo di analfabeti*. Roma, Armando, 1966.
- Devastato, G., *Lavoro sociale e azioni di comunità*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2016.
- Fasulo, S., e A.M. Sorbo, *Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto* in «Storia e problemi contemporanei», gennaio-aprile 2018.
- Gabrielli P., *Il 1946, le donne, la Repubblica*, Donzelli, Roma, 2009.
- Gabrielli, P., *Donne nel dopoguerra: associazionismo di massa e minoranze*, in «Storia e problemi contemporanei», 68, 2015.
- Garofalo, A., *L'italiana in Italia*, Bari, Laterza, 1956.
- Garofalo, A., *L'alfabeto in Calabria*, in «Il Ponte», 2, 1959.
- Lorenzetto, A., *La donna nei partiti e nelle associazioni*, in «Italia Libera», luglio 1945.
- Lorenzetto, A., *La lotta contro l'analfabetismo e il problema dell'educazione degli adulti*, in «Il Ponte», maggio 1950.
- Lorenzetto, A., *Relazione al Convegno di Roma, 12-13 aprile 1958, 'I Centri di cultura popolare'*. Roma, Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, 1958.
- Lorenzetto, A., *Alfabeto e analfabetismo*, Roma, Armando Editore, 1962.
- Lorenzetto, A., *A un anno dalla scomparsa di Vincenzo Arangio-Ruiz*, in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-febbraio 1965.
- Lorenzetto, A., *Il Congresso mondiale dei ministri dell'educazione per l'eliminazione dell'analfabetismo*, in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», giugno-settembre, 20, 1965.
- Lorenzetto, A., *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teheran*, Roma, Armando Editore, 1966.
- Lorenzetto, A., *La scuola assente*, Bari, Laterza, 1969.
- Lorenzetto, A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Edizioni Studium, 1976.

- Lorenzetto, A., *Verso un ecosistema educativo: società, ambiente, progetto*, Studium, Roma, 1988.
- Lorenzetto, A., *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Roma, Edizioni Studium, 1994.
- Radiconcini, G., *Memorie di una militante azionista: storia della figlia di un onesto cappellaio*, Roma, Carocci, 2015.
- Sabbatucci, G. e Vidotto V., *Storia contemporanea. Il Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Serci, M.A., *L'alleanza femminile italiana 1944-1950*, in «Storia e problemi contemporanei», 68, 2015.
- Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Un anno di lavoro. Dicembre 1947 - dicembre 1948*, Roma.
- Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Atti del Convegno: L'educazione degli adulti*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.
- Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Atti del Convegno mondiale «Alfabeto e società». A cura di Anna Lorenzetto*, vo. I, Roma, Ente Nazionale Biblioteche Popolari e Scolastiche, 1963.
- Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Atti del Convegno mondiale «Alfabeto e società», Vol. II: Repertorio dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione nel mondo*. Roma, Ente Nazionale Biblioteche Popolari e Scolastiche, 1963.

Sitografia

- AFSC, American Friends Service Committee, <<https://afsc.org/>>.
- Candito, A., *Oltre un terzo degli adulti è analfabeta funzionale, Italia ultima tra i Paesi industrializzati*, in «La Repubblica», 10 dicembre 2024, in <https://www.repubblica.it/cronaca/2024/12/10/news/ocse_italiani_adulti_analfabeti_funzionali-423875393/>.
- De Mauro, T., *Analfabeti d'Italia*, in «Internazionale», 6 marzo 2008., in <https://spicgillombardia.it/wp-content/uploads/2012/06/Anal_fabetiDeMauro.pdf>.
- Fasulo, S. e Sorbo, A.M., *Anna Lorenzetto. Una rivoluzione silenziosa*. Documentario, in Raiplay, 2023, in <<https://www.raiplay.it/video/2023/01/Italiani-Anna-Lorenzetto-722f2218-60b2-4945-9acc-7683b119d590.html>>.
- Federazione Democratica Internazionale delle Donne, in <https://it.wikipedia.org/wiki/Federazione_democratica_internazionale_delle_donne>.
- Giudici, G., *Tullio De Mauro: Il voto degli italiani e l'analfabetismo di ritorno*, in <<https://www.gabriellagiudici.it/tullio-de-mauro-il-voto-degli-italiani-e-lanalfabetismo-di-ritorno/>>.
- Gazzetta Ufficiale, *Decreto Legislativo Luogotenenziale 23 febbraio 1945, n. 23*, in <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1945/02/20/045U0023/sg>>.
- Gazzetta Ufficiale, *Decreto Legislativo 17 dicembre 1947, n. 1599. Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo*, in <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1948/01/27/047U1599/sg>>.
- Governo Italiano, *Le donne e il voto del 1946*. Settantesimo del Governo Italiano, in <<https://www.settantesimo.governo.it/it/approfondimenti/le-donne-e-il-voto-del-1946/index.html>>.
- Jean Guéhenno, in <https://it.wikipedia.org/wiki/Jean_Gu%C3%A9henno>.
- ILO, *International Labour Organization*, in <<https://www.ilo.org>>.
- Il Ponte, *La Storia*, in <<https://ilponterivista.com/il-ponte/la-storia/>>.
- ISTAT, *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo. Cultura: Lettori di libri*. Roma, 2023, in <<https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&action=show&categoria=7&id=3>>.
- ItaliaCuba, S.A., *L'invasione di Playa Giron*, in <<https://italiacuba.it/2025/04/19/linvasione-di-playa-giron/>>.
- Mastrominico, G., *Anna Lorenzetto: storia di una rivoluzione silenziosa*, 2019, in <<https://www.giuseppemastrominico.it/site/2019/11/20/anna-lorenzetto-storia-di-una-rivoluzione-silenziosa/>>.
- Noidonne, *Chi siamo*, in <<https://www.noidonne.org/chi-siamo.php>>.

- Non è mai troppo tardi*, in <https://it.wikipedia.org/wiki/Non_%C3%A8_mai_troppo_tardi>.
- OCSE. *Survey of Adult Skills – Country Notes (Italy)*. 2023, in <https://www.oecd.org/en/publications/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_ab4f6b8c-en/italy_b03d6066-en.html>.
- Pugliese, A., *La storia di un'idea. I Centri di Cultura Popolare*, in <<https://agenparl.eu/2024/02/03/la-storia-di-un-idea-i-centri-di-cultura-popolare-di-alba-pugliese>>.
- s.a., *Gli analfabeti funzionali sono gli stessi da trent'anni?*, in <<https://pagellapolitica.it/fact-checking/gli-analfabeti-funzionali-sono-gli-stessi-da-trentanni>>.
- Sorbo, A.M., in *Anna Lorenzetto*, in <<https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/anna-lorenzetto>>.
- Tullio De Mauro: *Maniere semplici di un grande maestro*, in <<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/approfondimenti-disciplinari/tullio-de-mauro-maniere-semplici-grande-maestro.html>>.
- UNESCO, *Methods and Means Utilized in Cuba to Eliminate Illiteracy*. Marzo 1964, in <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000087420>>.
- UNLA, *Atti del Convegno nazionale 70° anniversario dell'UNLA*. 2017, in <<https://www.unla.it/unla70>>.
- UNLA, *Centri di cultura*, in <<https://www.unla.it/centri-di-cultura>>.
- UNLA, *Progetto Intra*, in <<https://www.unla.it/progetto-intra>>.
- UNLA, *Progetto Mentore*, in <<https://www.unla.it/progetto-mentore>>.
- UNLA, *Programmi ed obiettivi dell'Unla*, in <<https://www.unla.it/sede-centrale>>.
- UNLA, *Statuto e Atto costitutivo*, in <<https://www.unla.it/statuto>>.
- UNLA, *Università di Castel Sant'Angelo*, in <<https://www.unla.it/ucsa>>.
- Watling, Eve. *Inside Cuba's Remote Campesino Communities*, in *The Independent*, 18 ottobre 2021, in <<https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/photography/campesino-cuba-farmers-photos-richard-sharum-b1937435.html>>.

Il volume ricostruisce il pensiero pedagogico e l'opera di Anna Lorenzetto, figura centrale ma a lungo marginalizzata nella storia dell'educazione italiana del secondo dopoguerra. Attraverso un'analisi storico-pedagogica, il testo indaga la lotta contro l'analfabetismo come strumento di emancipazione individuale e di riscatto sociale, con particolare riferimento al Mezzogiorno. L'esperienza dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo e dei Centri di cultura popolare viene interpretata come laboratorio di una pedagogia partecipativa, orientata alla cittadinanza attiva e all'educazione degli adulti. Il volume restituisce attualità al pensiero di Lorenzetto, proponendolo come chiave di lettura per le sfide educative contemporanee e per le nuove forme di analfabetismo.

Camilla D'Imperia è laureata in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi Roma Tre e svolge attività di insegnamento nella scuola primaria. Il volume nasce dal suo lavoro di ricerca dedicato alla figura di Anna Lorenzetto e ai temi dell'alfabetizzazione e dell'educazione come strumenti di emancipazione sociale.