

ANGELO ARA, *Scuola e minoranze nazionali in Italia, 1861-1940*, in «Studi trentini di scienze storiche. Sezione prima» (ISSN: 0392-0690), 69/4 (1990), pp. 457-488.

Url: <https://heyjoe.fbk.eu/index.php/stusto>

Questo articolo è stato digitalizzato dal progetto ASTRA - *Archivio della storiografia trentina*, grazie al finanziamento della Fondazione Caritro (Bando Archivi 2021). ASTRA è un progetto della Biblioteca Fondazione Bruno Kessler, in collaborazione con Accademia Roveretana degli Agiati, Fondazione Museo storico del Trentino, FBK-Istituto Storico Italo-Germanico, Museo Storico Italiano della Guerra (Rovereto), e Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. ASTRA rende disponibili le versioni elettroniche delle maggiori riviste storiche del Trentino, all'interno del portale [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access*.

This article has been digitised within the project ASTRA - *Archivio della storiografia trentina* through the generous support of Fondazione Caritro (Bando Archivi 2021). ASTRA is a Bruno Kessler Foundation Library project, run jointly with Accademia Roveretana degli Agiati, Fondazione Museo storico del Trentino, FBK-Italian-German Historical Institute, the Italian War History Museum (Rovereto), and Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. ASTRA aims to make the most important journals of (and on) the Trentino area available in a free-to-access online space on the [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access* platform.

## Nota copyright

Tutto il materiale contenuto nel sito [HeyJoe](#), compreso il presente PDF, è rilasciato sotto licenza [Creative Commons](#) Attribuzione–Non commerciale–Non opere derivate 4.0 Internazionale. Pertanto è possibile liberamente scaricare, stampare, fotocopiare e distribuire questo articolo e gli altri presenti nel sito, purché si attribuisca in maniera corretta la paternità dell’opera, non la si utilizzi per fini commerciali e non la si trasformi o modifichi.

## Copyright notice

All materials on the [HeyJoe](#) website, including the present PDF file, are made available under a [Creative Commons](#) Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License. You are free to download, print, copy, and share this file and any other on this website, as long as you give appropriate credit. You may not use this material for commercial purposes. If you remix, transform, or build upon the material, you may not distribute the modified material.



## SCUOLA E MINORANZE NAZIONALI IN ITALIA, 1861-1940\*

ANGELO ARA

### *1) Considerazioni introduttive*

Un autentico problema di minoranze nazionali, con una rilevante dimensione politica e demografica, sorge in Italia soltanto alla fine della prima guerra mondiale, con l'annessione del Tirolo meridionale e della Venezia Giulia. Entrano così a fare parte del regno d'Italia circa 200 mila tedeschi e più di 400 mila slavi meridionali, sloveni e croati. Ma al di là del pur consistente dato numerico, l'importanza del problema è costituita anzitutto dal fatto che si tratta di popolazioni ostili allo stato italiano, che ne ha voluto l'annessione, concentrate compattamente in aree geografiche ben determinate, situate ai confini del paese e contigue alle nazioni culturali delle quali sono parte. Inoltre esse provengono da una lunga esperienza storica vissuta all'interno di uno stato multinazionale, come la monarchia asburgica, e sono portate a rivendicare una soluzione di tipo austriaco per i problemi delle minoranze nazionali in Italia.

---

\* Questo studio è stato condotto nel quadro di una ricerca «Governments and Non-dominant Ethnic Groups in Europe (1850-1940)», Subgroup I, Schooling, organizzata e finanziata dalla European Science Foundation di Strasburgo. Il testo inglese, discusso a Castelldefels (Catalogna, Spagna) nel settembre 1987 e successivamente a Dubrovnik (Ragusa) nell'aprile 1988, verrà pubblicato dalla casa editrice Gower in un volume che riunirà tutti i contributi elaborati dal gruppo di ricerca.

Una prima e più ridotta versione di questo testo, discussa in un precedente incontro del gruppo della ESF, è stata pubblicata negli *Studi in onore di Federico Curato*, vol. I, Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 431-456.

Prima di affrontare la tematica successiva al 1918 è però necessario inquadrare la situazione precedente, caratterizzata da un pluralismo etnico meno marcato, ma non per questo priva di aspetti significativi per la nostra indagine. La situazione linguistica della penisola italiana, ancora prima del conseguimento dell'unità politica, è contraddistinta, in una situazione caratterizzata da un'alta percentuale di analfabetismo e da una scarsa conoscenza dell'italiano colto tra i ceti meno istruiti, da un'assoluta prevalenza di italofoeni, al cui interno le differenze dialettali sono più accentuate di quelle odierne. Esistono però alcune isole linguistiche, greche, albanesi, croate, catalane, francoprovenzali e altre, sparse in tutta l'Italia e particolarmente nel sud del paese, e un forte e compatto nucleo francese, concentrato nella parte continentale del regno di Sardegna<sup>1</sup>). Le isole linguistiche, già nel corso della prima metà dell'800, sono fortemente esposte al pericolo della perdita della propria identità nazionale e linguistica, a causa della loro composizione prevalentemente rurale, della marginalità economica e dell'aspirazione delle *élites* a confluire in una classe dirigente italiana allora in formazione. Una certa capacità di resistenza è riscontrabile soltanto tra gli albanesi, al cui interno si sviluppa un interessante processo parallelo di sviluppo di un sentimento unitario italiano e di una coscienza particolaristica albanese, che si traduce anche in un'intensa attività culturale, che a sua volta influisce sul risveglio della nazione madre. Il caso albanese - a cui pure non è estraneo il fenomeno della dispersione delle *élites* - è particolarmente significativo, anche per l'esistenza di alcune strutture scolastiche e culturali e di un'autonoma organizzazione ecclesiastica. Il gruppo dispone di un liceo a San Demetrio Corone in Calabria, di una cattedra di albanese all'università di Napoli, di un collegio ecclesiastico a Roma, di parrocchie in Calabria e in Sicilia. Un'altra cultura fiorente nell'Italia della prima metà dell'800 è quella greca. Ma questa fioritura culturale si sviluppa soprattutto all'interno delle «colonie» commerciali di Venezia e di Trieste, del gruppo di studenti greci all'università di Padova e della comunità ecclesiastica ortodossa di Venezia; si tratta cioè di un fenomeno che non tocca le piccole isole linguistiche dell'Italia meridionale.

All'interno del regno di Sardegna si trovano invece due zone tra loro vicine, una al di qua e una al di là delle Alpi, la Valle d'Aosta e la

---

<sup>1</sup>) Per un panorama generale dei gruppi etnici e linguistici in Italia, v. SERGIO SALVI, *Le lingue tagliate. Storia delle minoranze linguistiche in Italia*, Milano, 1975.

Savoia, abitate da popolazioni francesi, che danno al regno sabauda il carattere di uno stato bilingue, anche se a maggioranza italiana. Nelle due province il francese è la lingua dell'amministrazione, dell'ordinamento giudiziario e anche delle istituzioni scolastiche. Il regime costituzionale, introdotto nel 1848, riconosce ai deputati il diritto ad esprimersi nella propria lingua al parlamento di Torino.

## 2) *Le minoranze nazionali dopo l'unificazione italiana*

Proprio l'evolversi dell'atteggiamento verso il gruppo etnico francese rappresenta il primo esempio della politica dello stato unitario verso le minoranze nazionali<sup>2)</sup>. La condizione della popolazione francofona si deteriora, anzitutto in conseguenza dei mutati rapporti numerici esistenti nel nuovo stato italiano. Indebolito in seguito al passaggio della Savoia alla Francia e inserito in una struttura politica molto più ampia, il gruppo francese diventa da forte minoranza nazionale nel regno di Sardegna un'insignificante percentuale dello 0,49% nel regno d'Italia. Nel 1861 uno studioso piemontese, Giovenale Vegezzi-Ruscalla, esprime le prime preoccupazioni per l'appartenenza della Valle d'Aosta all'area linguistica francese e per il possibile sviluppo di un sentimento irredentistico. Egli reclama una politica di italianizzazione linguistica, amministrativa, economica e religiosa, motivando la sua richiesta con la collocazione geografica della Valle all'interno dei confini naturali d'Italia e con il timore che il nuovo regno potesse trovarsi altrimenti costretto a riconoscere diritti particolari anche alle «piccole» minoranze esistenti nel suo seno. Egli ricorda anche la politica di sna-

---

<sup>2)</sup> WIENFRIED ADLER, «La politica del fascismo in Valle d'Aosta», in *Bollettino storico-bibliografico subalpino*, (1980), pp. 227-232; JULES BROCHEREL, *Le patois et la langue française dans la Vallée d'Aoste*, Neuchâtel, 1952; TULLIO OMEZZOLI, *Conflitti di lingua e di cultura in Valle d'Aosta*, tesi di laurea, Università di Torino, a.a. 1965/66, 2 voll. Cfr. ora anche MARCO CUAZ, *Alle frontiere dello Stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Milano, 1988, p. 69. È questo uno studio ampio e documentato sull'istruzione primaria in Valle d'Aosta, della quale segue anche tutta l'evoluzione linguistica dal francese al bilinguismo e dal bilinguismo all'italianizzazione, pubblicato mentre era in corso la stesura di questo saggio. Ad esso, e in particolare alle pp. 15-51, rinviamo anche per la situazione della scuola elementare valdostana dal 1815 alla legge Casati.

zionalizzazione attuata dalla Francia contro le minoranze<sup>3)</sup>. Le proposte di Vegezzi-Ruscalla sono un'importante testimonianza di un nuovo modo di considerare il problema aostano, alla luce dei valori ideologici e degli interessi politici dello stato unitario. Questo clima non rimane senza influenza, nei decenni che vanno dal 1861 allo scoppio della prima guerra mondiale, sulla politica governativa nella Valle d'Aosta e in particolare su quella nel settore scolastico. Subito dopo l'annessione della Savoia alla Francia e prima ancora della proclamazione del regno d'Italia, l'italiano sostituisce il francese come lingua di insegnamento nel ginnasio di Aosta.

L'unione della Valle alla provincia di Torino consente poi all'autorità di sopprimere il liceo d'Aosta, in base alla legge del novembre 1859, che prevedeva l'esistenza di un solo liceo per provincia. Una scuola privata confessionale, il ginnasio vescovile di Aosta, diventa perciò il centro della resistenza linguistica francese: il numero degli studenti iscritti a questo istituto aumenta di fronte alla pressione italianizzatrice. La chiesa è in prima fila nella difesa del francese, sia per fedeltà alle tradizioni locali, sia per avversione all'Italia laica ed anticlericale. Del resto già nella prima metà dell'800 la chiesa aveva difeso l'identità valdostana, mentre l'elemento liberale aveva attenuato il proprio particolarismo, inserendosi nel movimento nazionale italiano.

Alla pressione sulle scuole superiori si aggiunge quella sulle scuole elementari. Nel 1883 il consiglio scolastico provinciale di Torino dispone l'introduzione dell'italiano come lingua di insegnamento nelle scuole elementari aostane. L'opinione pubblica della Valle però reagisce, e riesce ad ottenere il riconoscimento, almeno formale, di una parità tra le due lingue, richiamandosi alla vecchia legislazione piemontese sulla tutela delle aree francofone. Nel 1911 la legge presentata dal ministro della pubblica istruzione Luigi Credaro e già impostata dal suo predecessore Edoardo Daneo, un provvedimento con efficacia in tutto il territorio nazionale, prevede l'assunzione da parte dello stato dell'amministrazione scolastica. Essa tra l'altro priva i comuni del diritto di nominare i maestri e lo affida ai provveditorati agli studi. La norma ha come obiettivo quello di razionalizzare i criteri di scelta degli insegnan-

---

<sup>3)</sup> GIOVENALE VEGEZZI-RUSCALLA, *Diritto e necessità di abrogare il francese in alcune valli della provincia di Torino*, Torino, 1861. Per le reazioni della popolazione di lingua francese alle proposte di Vegezzi-Ruscalla, cfr. in particolare ÉDOUARD BÉRARD, *La langue française dans la Vallée d'Aoste*, Aoste, 1862 e 1974<sup>2</sup>.

ti e di sottrarre la loro nomina all'influenza dei comuni e della chiesa. Nella Valle d'Aosta la sua conseguenza è però quella di lasciare molte classi scoperte, perché il provveditorato non trova aspiranti con le qualifiche necessarie, e in altri casi quella di far salire nella Valle maestri tecnicamente ben preparati, ma privi della conoscenza del francese. La legge Credaro consente inoltre l'insegnamento del francese nella scuola elementare soltanto in ore straordinarie. Questa misura rappresenta quindi un passo indietro per la lingua locale, proprio mentre si era fatta più forte la volontà di difesa dell'identità aostana. Nel 1909 era infatti sorto un «Comité pour la protection de la langue française dans la Vallée d'Aoste», che successivamente assume il nome di «Ligue Valdôtaine pour la défense de la langue française».

La posizione del francese è più solida nei piccoli paesi, dove il numero di bambini è troppo basso per dare vita a vere scuole, e dove funzionano circa 350 «scuole di villaggio», scuole create in piccoli villaggi o in frazioni isolate, che erano finanziate dai comuni e dalle comunità locali, il cui scopo era quello di fornire ai bambini gli elementi fondamentali dell'istruzione elementare. In queste scuole insegnavano i cosiddetti «maestri aggiunti», insegnanti non diplomati, ma tutti valdostani, che si servivano del francese e del patois.<sup>4)</sup>

L'altro esempio di maggiore importanza dell'atteggiamento del governo italiano verso le minoranze è costituito dal caso dei circa 35 mila sloveni della Valle del Natisone, la Slavia Veneta, entrati a far parte del regno nel 1866<sup>5)</sup>. L'autorità persegue una politica di assimilazione nei confronti di un gruppo etnico che pure è completamente leale verso lo stato a cui appartiene. L'uso della lingua materna nella scuola viene impedito. La diffusione di libri scolastici e catechismi sloveni è interdetta. I tentativi di mantenere in vita lo sloveno sono definiti come una vergogna, che mira a perpetuare i tempi del dominio straniero. L'autorità respinge anche la proposta di un maestro sloveno, Antonio Podrecca, di adottare un testo scolastico bilingue da lui redat-

---

<sup>4)</sup> Una sintesi della politica scolastica nella Valle sino alla legge Credaro è tracciata da ADLER, «La politica del fascismo in Valle d'Aosta», pp. 229-233; sullo stesso tema cfr. CUAZ, *Alle frontiere dello Stato*, pp. 69-107. Per le reazioni ai tentativi di snazionalizzazione del 1883, v. ANSELM RÉAN, *La phase initiale de la lutte contre la langue française dans la Vallée d'Aoste*, Ivrea, 1932, pp. 5-16.

<sup>5)</sup> CLAUD GATTERER, *Im Kampf gegen Rom. Bürger, Minderheiten und Autonomie in Italien*, Wien-Frankfurt-Zürich, 1968, pp. 33 e 116-118.

to con lo scopo di facilitare l'apprendimento dell'italiano agli scolari sloveni. È consentito soltanto l'insegnamento in lingua slovena della religione, che viene impartito nelle parrocchie e assume una funzione di formazione non solo religiosa ma anche civile.

Anche nei confronti delle isole linguistiche lo stato italiano non dimostra maggiore sensibilità: nel 1861 l'autorità provvede a censire alcune tra le sue minoranze, ma non concede loro la possibilità di sviluppare la propria cultura. Anche la coscienza particolaristica dei friulani e dei sardi, in questo periodo ancora difficilmente definibile sotto il profilo di un'identità spirituale e linguistica, non viene presa in considerazione dagli organi dello stato. In questo caso, come in quelli delle isole linguistiche, l'atteggiamento governativo è facilitato dal già ricordato fenomeno di assimilazione delle *élites*: è molto forte infatti l'attrazione esercitata sulle classi dirigenti periferiche dall'ideologia liberale del nuovo stato, con la sua politica di modernizzazione e la sua linea di tutela degli interessi economici dei ceti possidenti.

Lo stato esercita dunque una spinta livellatrice sui diversi gruppi che vivono al suo interno. L'efficacia della scuola come strumento di italianizzazione è limitata dalla ancora scarsa diffusione dell'istruzione tra i ceti subalterni, ma essa rappresenta indubbiamente un forte ostacolo alla difesa delle lingue e delle culture non italiane. Questa politica governativa è riconducibile a una complessa serie di motivi: la concezione quasi sacrale di uno stato nazionale e unitario; la difficoltà dell'attuazione del processo di unificazione, che conduce a un centralismo esasperato; l'idea che lo stato dovesse necessariamente fondarsi su un monolitismo linguistico e culturale.

Questa sommaria ricostruzione della linea di condotta tenuta dal governo italiano nei confronti delle minoranze nazionali prima del 1918 è molto utile per individuare le radici di atteggiamenti successivi.

### 3) *La scuola italiana nella monarchia asburgica*

Un altro precedente di grande importanza è però rappresentato dalle vicende del gruppo nazionale italiano nella monarchia asburgica, dove si riscontrano, a livello locale, due conflitti nazionali, quello italo-tedesco in Tirolo e quello italo-slavo nel Litorale adriatico, che si ripresenteranno - e in forma più acuta - in Italia dopo il 1918<sup>6)</sup>. Va anche

---

6) UMBERTO CORSINI, «Die Italiener», in *Die Habsburgermonarchie*, a cura di

osservato che ai problemi degli italiani d'Austria l'opinione pubblica del regno è molto sensibile, mentre rare sono le reazioni al rapidissimo processo di snazionalizzazione attuato dai francesi a Nizza. I diritti nazionali, e in particolare quelli linguistici e scolastici, degli italiani d'Austria sono pienamente garantiti dallo «Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger» del 21 dicembre 1867. Gli italiani, considerati in Austria una nazione storica, godono di un sistema di istruzione molto efficiente e diffuso. L'unica richiesta non soddisfatta è quella di un'università o almeno di una facoltà giuridica, che viene sempre respinta dal governo, sino a dare alla questione un carattere più politico che culturale<sup>7)</sup>. Il problema degli italiani nella monarchia asburgica presenta caratteri diversi nel Trentino e nel Litorale adriatico.

Il Trentino è inserito in un *Kronland*, il Tirolo, a maggioranza tedesca. Le forze politiche provinciali tentano invano di ottenere, con una lunga battaglia politica che si protrae per alcuni decenni, la divisione da Innsbruck e dal Tirolo tedesco e la concessione di un'autonomia politica ed amministrativa. La netta separazione territoriale esistente tra i due gruppi etnici agevola però la situazione dei problemi scolastici: nelle zone italiane e nel distretto ladino di Ampezzo il sistema scolastico italiano è pienamente libero di svilupparsi. Non mancano però anche in questo campo alcuni riflessi del più generale contrasto politico italo-tedesco. Nelle scuole italiane, soggette alla *Schulaufsicht* di Innsbruck, è carente l'insegnamento della storia e della cultura italiana, sino a dare l'impressione che si tratti di una *scuola in italiano*, piuttosto che di una *scuola italiana*<sup>8)</sup>. Il livello dei libri di testo, curati da burocrati animati da preoccupazioni politiche, è insoddisfacente. Inoltre gli italiani protestano per l'attività di penetrazione nazionale svolta in Trentino dagli *Schutzvereine* tedeschi e per la presenza a

---

ADAM WANDRUSZKA - PETER URBANITSCH, vol. III, *Die Völker des Reiches*, tomo 2, Wien, 1980, pp. 870-872; HANS KRAMER, *Die Italiener unter der österreichisch-ungarischen Monarchie*, Wien-München, 1954, *passim*.

<sup>7)</sup> ANGELO ARA, «La questione dell'Università italiana in Austria», in ANGELO ARA, *Ricerche sugli austro-italiani e l'ultima Austria*, Roma, 1974, pp. 9-140.

<sup>8)</sup> KRAMER, *Die Italiener unter der österreichisch-ungarischen Monarchie*, p. 45.

Trento di scuole statali tedesche, che servono la colonia burocratica e militare, ma che sono frequentate anche da ragazzi italiani, ai quali le famiglie vogliono dare una conoscenza approfondita della più importante e diffusa lingua della monarchia. Dalle correnti nazionali italiane queste scuole sono considerate come una minaccia per la fisionomia italiana della città.

Più complessa e tesa è la situazione nel Litorale adriatico, dove i due gruppi etnici, gli italiani e gli slavi meridionali, vivono l'uno accanto all'altro, in un clima di acuta conflittualità nazionale, resa più accesa dall'intrecciarsi tra contrasto nazionale e contrasto sociale<sup>9)</sup>. Il gruppo italiano, solidamente egemone in questa area geografica, reagisce con aggressività al risveglio, anch'esso aggressivo, di sloveni e croati, le «nazioni senza storia». Nel periodo che va dal 1871 al 1919 si assiste, a livello di scuola elementare, a un notevole riequilibrio tra il numero degli istituti italiani e quello delle scuole slave nei *Kronländer* Gorizia-Gradisca e Istria. Questo processo è più agevole nel Goriziano, dove esiste una certa separazione territoriale tra i due gruppi e dove la prevalenza di popolazioni rurali attenua l'asprezza della lotta nazionale. Esso è invece più contrastato in Istria, dove, soprattutto nella zona centrale mistilingue, non esiste una linea di demarcazione nazionale e dove i comuni italiani frappongono spesso ostacoli alla nascita di scuole slovene e croate. Il cuore del conflitto è però Trieste, dove l'amministrazione comunale italiana, per riaffermare il carattere italiano del centro cittadino, consente la nascita di scuole elementari pubbliche slovene soltanto nelle aree suburbane e nei distretti rurali. Gli italiani vogliono ribadire anche in materia scolastica la loro tesi, secondo la quale la presenza slovena a Trieste ha un carattere esclusivamente suburbano e rurale. Nel centro cittadino c'è quindi posto solo per scuole private elementari slovene, finanziate dalla Società Cirillo e

---

<sup>9)</sup> GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 109-114; ERNESTO SESTAN, *Venezia Giulia. Lineamenti di una storia etnica e culturale*, Bari, 1965<sup>2</sup>, pp. 81-103. Un documento ufficiale austriaco, relativo al contrasto esistente a Trieste tra italiani e sloveni sulla scuola elementare, redatto dallo *Statthalter* del Litorale adriatico, principe Konrad Hohenlohe, in data 17 gennaio 1906, è conservato in Allgemeines Verwaltungsbüro, Wien, Ministerrats-Präsidium, 1164/1907. Una buona sintesi di tutto il sistema scolastico triestino è fornita da un numero speciale della rivista *Umana*, agosto 1958, dal titolo «Le istituzioni di cultura della Trieste moderna». Da questa fonte sono tratti i dati ricordati nel testo, relativi alla frequenza delle scuole tedesche di Trieste.

Metodio. Simile a quella or ora tracciata è la situazione della scuola superiore, che però è più sfavorevole agli slavi, in conseguenza del fatto che al loro interno i ceti socialmente più deboli sono quelli numericamente più rappresentati. Una discreta rete scolastica slovena esiste a Gorizia, mentre inferiore è il numero delle scuole superiori slave in Istria. A Trieste è attivo soltanto un corso triennale privato di commercio, creato nel 1910. Il clima complessivo è caratterizzato da una grande tensione nazionale, e la scuola è una delle manifestazioni più importanti di questo conflitto. Gli sloveni e i croati vedono in essa un mezzo per spezzare quell'egemonia italiana, che gli italiani vogliono difendere, conservando la loro superiorità anche in un settore vitale come quello dell'istruzione. Il peso attribuito alla cultura come strumento di difesa e anche di possibile penetrazione nazionale è dimostrato dalle ingenti somme che il comune di Trieste investe nelle scuole superiori, che nelle città sono - ad eccezione di quelle tecniche e professionali - comunali e non statali. D'altro lato in Dalmazia, dove gli italiani hanno una declinante consistenza demografica ma un solido peso economico e culturale, essi dispongono di scuole statali nella sola Zara, e per il resto devono affidarsi a istituti privati, finanziati dalla Lega Nazionale. In un'atmosfera del genere le scuole diventano - come ha osservato uno studioso e giornalista austriaco, Claus Gatterer - non soltanto luoghi di istruzione, ma anche «trincee della nazione»<sup>10</sup>).

Anche nel Litorale adriatico, e più ancora che nel Trentino, le scuole tedesche hanno un peso non irrilevante. Una diffusa rete di scuole tedesche esiste a Gorizia, la città giuliana in cui l'elemento tedesco è più radicato, e a Trieste, dove è presente un'influente colonia burocratica e commerciale tedesca. La scuola tedesca esercita una notevole forza di attrazione anche in ambienti non tedeschi. A Trieste in particolare essa è frequentata sia da alunni sloveni, sia da ragazzi italiani, questi ultimi appartenenti in genere a famiglie del ceto imprenditoriale e commerciale. La frequenza delle scuole tedesche da parte degli italiani è deprecata dalla classe politica italiana, che teme non tanto la possibilità di una loro snazionalizzazione linguistica, quanto la penetrazione in ambiente italiano di una coscienza culturale e politica austriaca. Per gli sloveni invece l'iscrizione alla scuola tedesca rappresenta un mezzo per ovviare all'insufficienza delle proprie scuole ele-

---

<sup>10</sup>) GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 136-137.

mentari e alla totale mancanza di scuole superiori. Gli istituti tedeschi, dove esistono anche ore riservate all'insegnamento dello sloveno, rappresentano per loro un mezzo per sfuggire alla pressione italiana. Si può ricordare che nel 1910 la scuola elementare tedesca di Trieste è frequentata da 829 alunni tedeschi, ma anche da 845 italiani e 668 sloveni, mentre nel ginnasio superiore accanto a 171 ragazzi tedeschi vi sono 142 italiani e 197 sloveni. La presenza di scuole statali tedesche a Gorizia e a Trieste, con una funzione politicamente centripeta, è un fattore che rende ancora più complesso il problema nazionale e il conflitto linguistico e scolastico nella Venezia Giulia prima del 1918.

#### 4) *L'Italia liberale dopo la prima guerra mondiale*

Queste osservazioni sul sistema scolastico dei territori mistilingui destinati a entrare a far parte del regno d'Italia nel 1918 sono, accanto a quelle sul trattamento delle minoranze nella penisola prima del 1915, essenziali per capire la successiva politica italiana verso le minoranze. Infatti essa si inserisce in conflitti preesistenti e si ricollega a scelte precedenti. Durante la guerra mondiale, e proprio in previsione del fatto che l'Italia, se vittoriosa, si sarebbe trovata alle prese con nuove minoranze etniche, il governo lancia alcuni segnali distensivi, quasi come garanzia per l'avvenire. Nelle scuole della Valle d'Aosta, dove il francese sopravviveva ormai soltanto in ore aggiunte, esso viene reintrodotta nell'orario scolastico normale<sup>11</sup>). A questo gesto distensivo si contrappone però una minacciosa dichiarazione di Giorgio Pitacco, deputato italiano al parlamento di Vienna allora esule a Roma, secondo la quale l'Italia, stato nazionale, non avrebbe mai potuto garantire ai suoi futuri cittadini slavi i diritti linguistici e scolastici, dei quali essi godevano nell'Austria multinazionale<sup>12</sup>).

Con la fine della prima guerra mondiale il governo italiano si trova ad affrontare nuovi e delicati problemi di minoranze nazionali, mentre anche la questione dei francesi della Valle d'Aosta acquista una diversa fisionomia<sup>13</sup>). La presa del potere, pochi anni dopo, da parte del fasci-

---

<sup>11</sup>) ADLER, «La politica del fascismo in Valle d'Aosta», p. 233.

<sup>12</sup>) SESTAN, *Venezia Giulia*, p. 110.

<sup>13</sup>) ETTORE PASSERIN D'ENTRÈVES, «La lotta per l'autonomia e la difesa del francese in Valle d'Aosta», in *Il fascismo e le autonomie locali*, a cura di SANDRO FONTANA, Bologna, 1973, p. 233.

smo rappresenta indubbiamente una svolta nella condotta verso le minoranze. Occorre perciò analizzare prima l'atteggiamento dei governi liberali nel periodo 1918-1922<sup>14)</sup> e poi quello del governo fascista, anche se è necessario sottolineare sin d'ora che tra le due fasi esistono pure elementi di continuità.

Le prime dichiarazioni ufficiali degli uomini di governo italiani e dello stesso re Vittorio Emanuele III sono piuttosto tranquillizzanti per le minoranze, alle quali essi promettono il rispetto dei loro diritti e la tutela della loro identità<sup>15)</sup>. Si profila però abbastanza presto un contrasto tra il governo e i rappresentanti delle minoranze sul modo di intendere l'autonomia delle cosiddette «nuove province»<sup>16)</sup>. Tale contrasto si manifesta soprattutto nel caso del Tirolo meridionale, quasi interamente tedesco, dove le possibilità di autodifesa della minoranza erano molto maggiori, in conseguenza della sua chiara separazione geografica dall'area linguistica italiana e della sua condizione di nazione storica, con una solida e ben profilata classe dirigente, costituita dalla vecchia aristocrazia, dai proprietari terrieri e dalla borghesia intellettuale e commerciale dei centri cittadini. I sudtirolesi reclamano un'autonomia politico-amministrativa concepita sul modello di quelle esistenti nello stato multinazionale asburgico, mentre anche i meglio disposti tra gli uomini politici italiani non vogliono andare oltre una forma di decentramento amministrativo, che ritengono l'unica compatibile con la natura dello stato italiano.

Julius Perathoner, il sindaco tedesco di Bolzano, in occasione di una visita alla città di Vittorio Emanuele III, afferma che l'Italia, con l'annessione delle nuove province, ha cessato di essere uno stato nazionale. Nessuna frase meglio di questa esprime la distanza tra le due concezioni, tanto più che nell'opinione pubblica italiana l'orgogliosa coscienza di essere uno stato nazionale si era rafforzata, e non certo attenuata, con il compimento dell'unità e l'agognato raggiungimento dei confini naturali. In questa atmosfera, che crea incomprensioni an-

---

<sup>14)</sup> Un equilibrato quadro della politica liberale e fascista nelle nuove province è in DENNISON I. RUSINOW, *Italy's Austrian Heritage, 1919-1946*, Oxford, 1969.

<sup>15)</sup> GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 310-312; MARIO TOSCANO, *Storia diplomatica della questione dell'Alto Adige*, Bari, 1968, pp. 51-54.

<sup>16)</sup> UMBERTO CORSINI, «Il Trentino e l'Alto Adige nel periodo 3-11-1918 - 31-12-1922», in *Trentino e Alto Adige dall'Austria all'Italia*, a cura di UMBERTO CORSINI, Bolzano, 1969; GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 271-304; CLAUDIO SILVESTRI, *Dalla Redenzione al Fascismo. Trieste 1918-1922*, Udine, 1966.

che tra le correnti italiane più aperte e i gruppi minoritari, si inserisce la pressione dei nazionalisti, e ben presto quella dei fascisti. Per queste tendenze ogni intesa con le minoranze rappresenta un pericolo per i «sacri» interessi italiani e un tradimento della vittoria. Le regioni di confine sono inoltre interessate da vecchi e nuovi conflitti tra i gruppi che in esse vivono. Le tensioni nazionali e la tradizione centralistica propria dello stato italiano impediscono così una positiva soluzione del problema dell'autonomia prima del 1922; nel breve periodo liberale che precede l'ascesa del fascismo è garantito, almeno formalmente, il rispetto dei diritti individuali degli appartenenti alle minoranze, ma non quello dei loro diritti collettivi.

In questo quadro anche la politica scolastica risente le conseguenze dell'insoddisfacente soluzione di problemi di natura più generale. L'autorità italiana si impegna al rispetto del sistema scolastico delle minoranze, ma nello stesso tempo tenta di estendere la penetrazione della lingua e della cultura italiana nei territori da esse abitati. Nel Tirolo meridionale questa linea si traduce anzitutto nell'apertura, accanto agli istituti tedeschi, di nuove scuole italiane, sia nelle poche zone mistilingui, sia in aree prima esclusivamente tedesche, dove è iniziato un certo afflusso di italiani<sup>17</sup>). Nella Venezia Giulia l'azione italiana è invece rivolta sin dall'inizio a ridimensionare la scuola slovena e croata<sup>18</sup>). Secondo la statistica ufficiale relativa al 1918-1919 il numero delle scuole slave è inferiore a quello riportato nell'ultima statistica austriaca del 1913: provvedimenti di chiusura hanno colpito 149 scuole elementari pubbliche, mentre ne rimangono aperte 392. Tutte le scuole private gestite dalla Cirillo e Metodjo sono state soppresse. Molte delle scuole slovene e croate abolite sono state trasformate in

---

<sup>17</sup>) KARL TRAJNER, *Die innenpolitische Lage in Südtirol: 1918-1925*, tesi di laurea, Università di Vienna, 1971, pp. 48-51.

<sup>18</sup>) LAVO ČERMELJ, *Life-and-death struggle of a national minority: the Yugoslavs in Italy*, Ljubljana, 1945<sup>2</sup>, pp. 24-25. Il libro di Cermelj, pubblicato nell'edizione originale slovena nel 1936, è ancora oggi l'opera fondamentale sulla politica di snazionalizzazione fascista nella Venezia Giulia ed è stato recentemente tradotto in italiano (*Sloveni e croati in Italia tra le due guerre*, Trieste, 1974). La letteratura sul problema degli slavi meridionali in Italia è meno abbondante di quella sulla minoranza sudtirolese di lingua tedesca.

Un'opera italiana sugli esordi della politica scolastica nelle nuove province scritta proprio in quegli anni è quella di GIOVANNI FERRETTI, *La scuola nelle terre redente*, Firenze, 1923.

istituti italiani. La logica seguita dall'autorità è quella di ridurre drasticamente o addirittura di eliminare le strutture educative della minoranza nei più importanti centri urbani della regione (Trieste, Gorizia e Pola), come pure nelle cittadine costiere dell'Istria, prevalentemente italiane, e in quelle mistilingui dell'Istria centrale. Tale linea è chiaramente verificabile nella decisione di sopprimere, con una sola eccezione, tutte le scuole private slovene nell'area urbana di Trieste. Ancora più chiaramente la *ratio* dell'atteggiamento italiano si rivela nel settore della scuola secondaria: vengono chiusi gli istituti esistenti a Trieste, Gorizia, Pola, Zara, Pisino e Abbazia-Volosca, mentre è mantenuta in vita la scuola tecnica di Idria. Al posto delle scuole soppresse sono creati un ginnasio inferiore a Idria e una scuola magistrale a Tolmino. Le scuole secondarie slovene vengono cioè confinate in due cittadine interne della Venezia Giulia, in distretti interamente sloveni, e ridotte prevalentemente al ruolo di scuole professionali. Da parte italiana si tende sempre più ad attribuire agli insediamenti sloveni e croati un carattere esclusivamente rurale e a ridurre la comunità slava al ruolo di una comunità contadina<sup>19</sup>). L'eco del passato, aspro conflitto tra italiani e slavi meridionali si riflette così subito sulla politica del governo italiano nella Venezia Giulia: un sistema liberale non può negare il diritto all'istruzione nella lingua materna ai suoi cittadini slavi, ma la politica seguita accentua la situazione di marginalità dell'elemento slavo.

Se è riscontrabile una marcata differenza tra l'atteggiamento italiano nella Venezia Giulia e quello in Alto Adige, esistono però anche elementi comuni. Il comando supremo stabilisce, subito dopo l'ingresso delle truppe italiane nelle nuove province, modifiche nei programmi delle scuole elementari<sup>20</sup>). La storia e la geografia devono essere insegnate con particolare riferimento all'Italia: nell'insegnamento della storia il peso prevalente deve essere attribuito al periodo del Risorgimento italiano. I maestri sono obbligati a presentare piani individuali di insegnamento in linea con queste disposizioni. Nelle scuole con lingua di insegnamento diversa dall'italiano viene disposta l'introduzione obbligatoria dell'italiano come seconda lingua. Si vuole cioè rafforzare il

---

<sup>19</sup>) GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 315-319.

<sup>20</sup>) MARIA VILLAGRATER, *Katakombenschule: Faschismus und Schule in Südtirol*, Bozen, 1984, pp. 21-22.

peso e la funzione coesiva della lingua dello stato nelle scuole delle minoranze.

Anche in Alto Adige, dove pure la linea italiana è molto più morbida che nella Venezia Giulia, si apre un capitolo di tensioni tra l'autorità pubblica e l'opinione locale. Gli organi dello stato mirano, attraverso la scuola, al cosiddetto «recupero» degli italiani, cioè alla reintegrazione nazionale di quei connazionali, che sono considerati perduti in seguito alla politica di snazionalizzazione asburgica oppure artificialmente nascosti dai censimenti austriaci. Questa politica si sviluppa a partire da un caso singolo, quello del villaggio di Laghetti (Laag), dove la pressione sociale di alcuni proprietari terrieri tedeschi si era effettivamente imposta alla maggioranza italiana della popolazione. Dopo avere accertato che bambini appartenenti a famiglie che si autodefinivano tedesche conoscevano solo l'italiano, l'autorità decide l'apertura di una scuola italiana al posto di quella tedesca. Casi del genere, anche se non così eclatanti, esistono in altri paesi della parte meridionale dell'Alto Adige (Unterland), al confine con il Trentino, dove in passato gli italiani avevano preferito confondersi con il gruppo etnico più numeroso e socialmente più forte. La tendenza italiana è però quella di generalizzare questi casi e di sostituire scuole italiane a quelle tedesche in tutto l'Alto Adige meridionale e nelle valli ladine, i cui abitanti sono anch'essi considerati italiani snazionalizzati. Si giunge così, nell'agosto 1921, ad una esplicita e generalizzata norma legislativa, la legge Corbino, opera del ministro dell'istruzione Mario Orso Corbino, che impone ai bambini italiani di frequentare scuole italiane<sup>21</sup>). L'accertamento della nazionalità è però compiuto in modo talora opinabile: nell'Unterland i cognomi italiani sono ritenuti indice automatico di appartenenza al gruppo italiano; i ladini sono anch'essi considerati sempre italiani. Un numero cospicuo di scuole elementari tedesche (49 con 115 classi) cede così il passo a scuole italiane, mentre scuole italiane affiancano quelle tedesche in ogni comune dell'Alto Adige nel quale vi fossero almeno 12 bambini italiani in età scolare. All'opinione pubblica locale

---

<sup>21</sup>) Sul problema della «politica di recupero» e sulla legge Corbino, v. WINFRIED ADLER, *Die Minderheitspolitik des italienischen Faschismus in Südtirol und im Aostatal: 1922-1929*, tesi di dottorato, Università di Trier, 1979, pp. 37-41; ANGELO ARA, «L'Alto Adige come problema della politica interna ed estera fascista», in ANGELO ARA, *Fra Austria e Italia: dalle Cinque Giornate alla questione alto-atesina*, Udine, 1987, p. 329; TRAFÖJER, *Die innenpolitische Lage in Südtirol*, pp. 225-227; VILLGRATER, *Katakombenschule*, pp. 23-28.

la legge Corbino appare come un primo tentativo di modificare la fisionomia etnica della regione e come una violazione del diritto dei genitori di scegliere la scuola dei loro figli.

La politica scolastica dell'Italia liberale non va identificata - è opportuno ribadirlo - con quella dell'Italia fascista: nonostante la legge Corbino, i tedeschi dell'Alto Adige conservano la maggior parte delle loro scuole elementari e tutti gli istituti secondari che sono previsti dall'ordinamento didattico italiano. Nella Venezia Giulia i colpi inferti al sistema scolastico delle minoranze non sono certamente lievi, ma - almeno per quanto riguarda l'istruzione primaria - la rete scolastica è ancora molto diffusa. Esistono però alcuni aspetti che fanno sembrare meno marcata la cesura con il successivo periodo fascista: il carattere «nazionale» imposto ai programmi scolastici; la tendenza a considerare la presenza di minoranze all'interno di uno stato nazionale come un fatto anomalo, e quindi eccezionale e transitorio; la centralizzazione scolastica, che è il logico corollario del centralismo politico ed amministrativo. Nessuna autonomia strutturale e burocratica è concessa alle scuole tedesche e slave, benché misure speciali per le nuove province e il rispetto delle tradizionali peculiarità del loro sistema scolastico fossero richieste non solo dalle minoranze nazionali, ma anche da esponenti italiani, come lo scrittore e insegnante triestino Giani Stuparich<sup>22</sup>). Appare così diffusa la convinzione che l'obiettivo di uno stato nazionale dovesse essere l'assimilazione delle minoranze: in modo rapido e violento per nazionalisti e i fascisti, in forma indolore e rispettosa della legalità per i moderati. In questo contesto voci come quella di Giovanni Ferretti, direttore dell'ufficio scolastico per le nuove province, che si esprime a favore dell'insegnamento della lingua materna ai bambini appartenenti a tutti i gruppi linguistici esistenti nella penisola italiana, sono del tutto isolate<sup>23</sup>). Secondo Ferretti, l'insegnamento della lingua materna esteso alle isole linguistiche avrebbe attenuato l'asprezza della polemica sulla questione linguistica nelle nuove province. È significativo sottolineare come intanto la logica dell'unificazione del sistema scolastico colpisca anche una minoranza come quella valdostana, della cui lealtà verso lo stato non si poteva certo dubitare. Un decreto del luglio 1919 mette in discussione l'esistenza delle scuole

---

<sup>22</sup>) GIANI STUPARICH, «Autonomia e liberismo nella Venezia Giulia», in *Rivista di Milano*, 5 marzo 1921, pp. 163-167.

<sup>23</sup>) FERRETTI, *La scuola nelle terre redente*, p. 102.

di villaggio: esso prevede per i suoi insegnanti diplomi statali e stipendi uguali a quelli dei maestri della scuola pubblica, rendendo così difficile il reclutamento di maestri che sapessero il francese e imponendo ai piccoli comuni oneri finanziari per essi insostenibili. Benedetto Croce, ministro dell'istruzione nel governo Giolitti, cerca di ridurre gli effetti negativi del provvedimento, ma la caduta del governo rende vano il suo sforzo<sup>24</sup>).

### 5) *Il periodo fascista*

#### *a) La politica governativa: la soppressione delle scuole delle minoranze e l'allontanamento degli insegnanti alloglotti*

Il fascismo, che dopo un breve periodo di transizione, diventa un'aperta dittatura nel 1925, rappresenta la terza fase nella periodizzazione della politica ufficiale italiana verso le minoranze nazionali dopo l'esperienza liberale del periodo pre-bellico e quella dei deboli governi post-bellici, incapaci di fronteggiare il clima teso ed esasperato di quegli anni.

L'avvento del fascismo al potere non promette evidentemente un roseo futuro alle minoranze nazionali. Il movimento mussoliniano rappresenta ormai l'ala più radicale del nazionalismo italiano. Negli anni precedenti aveva violentemente criticato i governi liberali, rimproverando loro eccessiva arrendevolezza verso le popolazioni alloglotte, nei cui confronti i fascisti si erano abbandonati ad atti di aperta violenza, soprattutto nella Venezia Giulia, ma anche in Alto Adige. Lo stesso mito della vittoria mutilata, uno dei più importanti motivi della propaganda fascista, ha una rilevanza sia internazionale sia interna. Non riguarda solo gli insufficienti frutti ottenuti con la pace del 1919, ma anche l'incapacità dei ministeri liberali di italianizzare rapidamente le nuove province. Eppure, nonostante questi precedenti, l'atteggiamento iniziale delle minoranze verso il fascismo è un atteggiamento di attesa. Esiste quasi un senso di sollievo per la fine di quella separazione tra il potere formale e il potere effettivo, che aveva caratterizzato il periodo degli ultimi, sempre più deboli, governi liberali. Mussolini, da parte sua, dimostra un cauto realismo ed evita di inasprire la situazione.

---

<sup>24</sup>) ADLER, «La politica del fascismo in Valle d'Aosta», pp. 238-239.

In campo scolastico forti pressioni per una spinta italianizzatrice si verificano soprattutto in Alto Adige, dove la penetrazione italiana era stata più lenta negli anni precedenti. Richieste in tal senso provengono da un fanatico nazionalista trentino, Ettore Tolomei, e dal prefetto e dal provveditore agli studi di Trento. I due funzionari sostengono che la condotta italiana non deve farsi condizionare dall'esistenza di un gruppo minoritario, ma lasciarsi guidare dal principio del carattere unitario dello stato<sup>25</sup>). In conseguenza di questa pressione gli impiegati in servizio presso le scuole tedesche sono costretti ad usare soltanto l'italiano nella loro corrispondenza ufficiale e altre quattro scuole tedesche nell'area mistilingue vengono chiuse. In questi istituti il tedesco sopravvive soltanto come lingua di «confronto»<sup>26</sup>). Mussolini rivolge per ora la sua attenzione piuttosto alla Valle d'Aosta, suggerendo l'abolizione delle ore aggiunte di francese nelle scuole aostane, come replica alla revoca da parte francese delle garanzie di cui godevano gli italiani di Tunisi e alla politica di snazionalizzazione da sempre attuata a Nizza e in Corsica. Il problema aostano comincia quindi a essere considerato anche alla luce dei rapporti italo-francesi, un primo segno di quella interrelazione tra politica estera e atteggiamento verso le minoranze nazionali che sarà una costante nella condotta fascista su questo problema. Mussolini assimila così il caso di una vecchia e leale minoranza a quello dei gruppi etnici appena entrati a far parte del regno. Il ministro dell'istruzione, il filosofo Giovanni Gentile, resiste in un primo tempo sia alla pressione degli organi locali della Venezia Tridentina, sia a quella del capo del fascismo. Di fronte a un deciso intervento di Mussolini, che afferma «In Italia si parli italiano», deve però sanzionare la soppressione delle ore aggiunte nella Valle d'Aosta<sup>27</sup>).

L'atteggiamento ormai prevalente dell'autorità italiana sul problema delle scuole alloglotte è desumibile da una nota del 21 agosto 1923 della direzione generale per l'istruzione primaria e popolare del mini-

---

<sup>25</sup>) Archivio centrale dello stato, Roma [d'ora innanzi A.C.S.], Presidenza del consiglio dei ministri [P.C.M.], Gabinetto, 1924, b. 123, 1 1-11 32, rapporto del provveditore agli studi di Trento, in data 11 agosto 1923. WINFRIED ADLER, «Die Kulturpolitik des italienischen Faschismus in Südtirol», in *Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken*, 61 (1981), p. 332.

<sup>26</sup>) VILLGRATER, *Katakombenschule*, pp. 29 e 32-33.

<sup>27</sup>) ADLER, «La politica del fascismo in Valle d'Aosta», pp. 241-243.

stero dell'istruzione<sup>28</sup>). In questo documento, che pure si riferisce anzitutto al «recupero» degli italiani nell'Unterland iniziato con la legge Corbino, sono contenute anche affermazioni di carattere più generale. La politica fascista non deve tenere conto dei rapporti demografici, ma ispirarsi al principio del «carattere unitario del nostro organismo nazionale». Non è quindi applicabile il criterio liberale di una politica scolastica che concilia l'interesse dello stato con quello di «un piccolo gruppo» di allogeni. Occorre al contrario subordinare gli interessi particolaristici alla superiore finalità dello sviluppo della civiltà nazionale. Per la prima volta è enunciato quello che sarà il filo conduttore di tutta la politica scolastica del fascismo verso le minoranze: la scuola, luogo dove avviene la preparazione culturale delle nuove generazioni, è lo strumento fondamentale di una politica di assimilazione.

Neppure un anno dopo la presa fascista del potere la sorte delle scuole delle minoranze è definitivamente segnata, non con una misura ad esse specificamente rivolta, ma all'interno di un generale provvedimento di riforma della scuola italiana. La legge, presentata dal ministro Gentile e nota con il nome di riforma Gentile, proclama l'italiano l'unica lingua di insegnamento nelle scuole del regno<sup>29</sup>). Rinnegando le sue precedenti prese di posizione a favore di un liberalismo linguistico e della libertà di insegnamento, il filosofo siciliano considera ora la nazione come una comunità organica ed unitaria, che non ammette degenerazioni particolaristiche. Gentile del resto può presentare la legge come coerente con un indirizzo filosofico, che considera possibile solo nello stato la piena realizzazione della personalità del singolo individuo. D'altra parte il ministro, nel nome di una concezione formativa e non meccanica dell'insegnamento, afferma la necessità di lasciare spazio allo studio dei dialetti e delle tradizioni locali. Non risulta che questa norma abbia consentito una sostanziale difesa delle tradizioni linguistiche e culturali delle piccole isole linguistiche; in questo periodo

---

<sup>28</sup>) A.C.S., P.C.M., Gabinetto, 1924, b. 123, 1 1-11 32.

<sup>29</sup>) Per un quadro generale della riforma Gentile, cfr. DINA BERTONI JOVINE, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, 1972, pp. 265-268. Sul suo approccio ideologico ai problemi delle minoranze nazionali ed il suo effetto sul loro sistema scolastico, v. ADLER, *Die Minderheitspolitik*, pp. 65-66 e «Die Kulturpolitik des italienischen Faschismus», pp. 333-334; ČERMELJ, *Life-and-death struggle*, pp. 25-26; CUAZ, *Alle frontiere dello Stato*, pp. 108-111; GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 457-461; GABRIELLA KLEIN, *La politica linguistica del fascismo*, Bologna, 1986, p. 69; PASSERIN D'ENTRÈVES, «La lotta per l'autonomia e la difesa del francese», p. 238.

solo per gli albanesi esiste un efficace strumento di tutela, ma extra-statale, rappresentato da due diocesi cattoliche di rito orientale, istituite pochi anni prima da Benedetto XV. Almeno in un primo tempo però la disposizione sulle parlate locali rappresenta una via per conservare nella scuola una limitata presenza delle lingue dei maggiori gruppi alloglotti.

La legge Gentile prevede una scuola nazionale unica, con graduale soppressione delle scuole delle minoranze. A partire dall'anno 1923-24 l'italiano costituisce l'unica lingua d'insegnamento nella prima classe della scuola elementare. È invece concesso di proseguire e di concludere il loro ciclo scolastico a quei bambini che avevano già iniziato gli studi nella loro lingua materna; in queste classi tuttavia gli alunni devono frequentare cinque ore settimanali di insegnamento di italiano, la lingua di stato, nelle classi seconda, terza e quarta e sei ore in quinta.

La soppressione delle classi alloglotte nella scuola elementare doveva essere compiuta in un periodo di cinque anni. In questo contesto è quasi inutile sottolineare che l'insegnamento della storia e della geografia non prevedeva alcun riferimento alle peculiarità delle minoranze nazionali. Queste due materie erano al contrario considerate come strumento per inculcare una coscienza nazionale italiana nello spirito dei bambini alloglotti e come mezzo per persuaderli del valore superiore della cultura e della civiltà italiana.

Il processo di italianizzazione era quindi destinato a completarsi in un quinquennio. L'italianizzazione della scuola primaria viene puntualmente portata a termine nel 1927-28, quando rimangono in vita soltanto alcune classi post-elementari tedesche, anch'esse soppresse poi nel corso del triennio successivo. In queste classi alcune materie sono già insegnate in italiano.

La riforma Gentile decide il destino di 444 scuole elementari slovene e croate (con 842 classi e 52 mila alunni) e di 324 scuole tedesche dello stesso grado (con 593 classi e 30 mila allievi), che erano in funzione nel 1923.

Nelle scuole medie e superiori l'italiano avrebbe dovuto essere introdotto nelle scuole alloglotte a partire dal 1927-28, ma di fatto il processo di italianizzazione viene attuato più rapidamente, con l'immediata soppressione o trasformazione in scuole italiane di istituti tedeschi, croati e sloveni. Le scuole magistrali sono tra le prime ad essere abolite: questo fatto può essere considerato da una parte come una logica conseguenza del processo già compiutosi nella scuola elementare, dall'altra come un segno dell'importanza attribuita al proble-

ma della formazione dei futuri insegnanti elementari. Il 10 maggio 1927 il ministro dell'istruzione Pietro Fedele, succeduto a Gentile, può trionfalmente annunciare a Mussolini che l'italiano è l'unica lingua d'insegnamento nelle scuole secondarie pubbliche nella Venezia Giulia e in Alto Adige; sopravvivono soltanto alcune scuole private tedesche tenute da ordini religiosi<sup>30</sup>).

I dialetti e le tradizioni locali vengono insegnati in tutto il paese a livello di scuola elementare, soprattutto nei primi anni dopo la riforma Gentile. Nelle nuove province e nella Valle d'Aosta le conseguenze di questa misura sono limitate all'introduzione nei programmi di alcune «ore aggiunte», destinate all'insegnamento delle lingue materne diverse dall'italiano all'interno del sistema scolastico nazionale. Questo insegnamento è previsto non soltanto nella Venezia Giulia e in Alto Adige, ma anche nella Valle d'Aosta, dove le ore aggiunte, da poco abolite, vengono in tal modo ripristinate. La situazione del francese nella Valle subisce quindi un lieve miglioramento, al quale si contrappone però un'ulteriore crisi delle scuole di villaggio. In base alla legge Gentile infatti, le scuole di villaggio vengono sostituite dalle cosiddette «scuole sussidiate», istituti finanziati dallo stato, nei quali sono consentite alcune forme di insegnamento del francese. L'effettivo funzionamento di queste scuole è tuttavia seriamente limitato dai tagli nel loro bilancio imposti dal ministro delle finanze, Alberto De Stefani<sup>31</sup>).

Lo studio della lingua materna dei gruppi minoritari a livello di scuola elementare viene così ridotto da Gentile a quello di una seconda lingua o di una lingua locale. Ma l'applicazione pratica delle norme relative alle ore aggiunte incontra sin dall'inizio rilevanti ostacoli. Nella Venezia Giulia la frequenza dei corsi non è automatica per tutti i bambini sloveni e croati, ma può avvenire soltanto in seguito a presentazione di apposita domanda da parte dei genitori. L'esame delle domande è condotto con studiata lentezza dalle autorità scolastiche. Le lezioni sono fissate in orari che rendono difficile e faticoso per i bambini parteciparvi. Inoltre lo studio della lingua è considerato come materia soltanto orale e l'insegnamento viene spesso impartito da maestri italiani, che hanno una scarsa conoscenza dello sloveno e del croato.

---

<sup>30</sup>) A.C.S., P.C.M., Gabinetto, 1928-30, b. 256, 1 1-13 82, rapporto del ministro della pubblica istruzione al presidente del consiglio dei ministri.

<sup>31</sup>) ADLER, «La politica del fascismo in Valle d'Aosta», pp. 248-249; e - più ampiamente - CUAZ, *Alle frontiere dello Stato*, pp. 111-124.

Non è ammesso l'uso di libri di testo. Al parlamento di Roma Engelbert Besednjak, un deputato cattolico goriziano, definirà tutto il sistema delle ore aggiunte un imbroglio. Gli stessi problemi sono riscontrabili in Alto Adige, dove per di più i corsi sono limitati ai centri maggiori: Bolzano, Merano, Bressanone e Brunico. In una situazione del genere non desta sorpresa il fatto che l'introduzione della riforma Gentile sia seguita da massicce dimostrazioni di protesta. In Val d'Aosta la Ligue presenta una petizione firmata da 8 mila capifamiglia; le madri altoatesine organizzano una grande manifestazione davanti alla sottoprefettura di Bolzano. Meno organizzata ma egualmente forte è la reazione degli slavi della Venezia Giulia, dove nella seconda parte degli anni '20 si passerà a forme di protesta non più legalitarie ma violente. I deputati sudtirolesi Paul von Sternbach e Karl Tinzl affermano che l'obiettivo del governo fascista non è più la diffusione dell'italiano nelle nuove province, ma lo sradicamento delle lingue delle minoranze nazionali. La legge Gentile è seguita nel 1924 dalla chiusura degli asili slavi e tedeschi, che sono sostituiti da istituti italiani, posti sotto la supervisione di un consiglio nazionale fascista. In Alto Adige anche il tentativo di organizzare «Spielstuben» private viene ostacolato e vanificato dall'intervento delle autorità di polizia.

Nel novembre 1925 anche il modesto strumento delle ore aggiunte viene sottratto alle minoranze. Esse vengono abolite con un decreto del ministro Fedele, emanato il 22 novembre 1925. Dalla relazione al decreto risulta che la soppressione delle ore aggiunte, a suo tempo introdotte pensando a una fase di transizione prima della totale italianizzazione del sistema scolastico, viene decisa anzitutto in conseguenza dello stato di tensione esistente ai confini, tensione internazionale che si riflette sullo spirito delle popolazioni alloglotte, i cui sentimenti sono strumentalizzati dai nemici dell'Italia<sup>32</sup>). Da queste parole risulta la profonda influenza esercitata sulla politica del fascismo verso le minoranze dalla loro collocazione geografica ai confini d'Italia e dai problemi di politica estera. L'intreccio di questi fattori condiziona sempre l'atteggiamento fascista, sino a fare dire a Mussolini nel corso degli anni '30, che ben diversa sarebbe stata la sorte delle scuole tedesche, se il Tirolo meridionale fosse stato in Toscana e non nella regione alpina<sup>33</sup>). Ma nella relazione di Fedele vi sono anche brani

---

<sup>32</sup>) A.C.S., P.C.M., Provvedimenti legislativi, 1925, Istruzione, n. 186.

<sup>33</sup>) KURT VON SCHUSCHNIGG, *Ein Requiem in Rot-Weiß-Rot*, Zürich, 1946, p. 241.

esemplari della concezione fascista dello stato e dei suoi riflessi sulla politica nazionale del regime. L'Italia, si afferma polemicamente, non è un aggregato di nazionalità, come la scomparsa monarchia asburgica, e neppure uno stato *sui generis*, con forti nuclei alloglotti, come gli stati successori dell'Austria-Ungheria: la Cecoslovacchia, la Jugoslavia e la Polonia. Essa è una compatta realtà geografica ed etnica, con confini naturali ben chiari, segnati dalle Alpi e dal mare. Il governo nazionale deve quindi fondere in un'unità di lingua e di cultura tutti coloro che vivono all'interno dei confini politici della patria italiana. Questi concetti vengono ribaditi personalmente da Mussolini, in una circolare da lui inviata a tutti i ministeri in data 1 novembre 1925<sup>34</sup>). In questo testo egli contrappone la visione dei governi liberali, secondo cui i nuovi confini si giustificavano con il ricorso ad argomenti strategici, alla concezione fascista dell'italianità di tutti i territori annessi, italianità che deve essere riaffermata, dove essa era stata cancellata o indebolita dalla storia. Questa riconquista deve iniziare, secondo Mussolini, con la diffusione della lingua italiana nelle zone di confine, e perché questo avvenga è indispensabile anzitutto introdurre l'uso esclusivo dell'italiano nella scuola elementare. Il capo del fascismo attribuisce quindi alla scuola un significato essenziale per la sua politica nazionale nei territori alloglotti e mistilingui. Le parole di Mussolini possono anche essere considerate come una prova del fatto che la politica di snazionalizzazione italiana non è una risposta a tendenze irredentistiche diffuse nei gruppi etnici minoritari, ma che essa è una componente fondamentale della concezione fascista, derivante dai suoi principi ideologici e dalla sua visione del problema nazionale.

I provvedimenti sull'italianizzazione della scuola sono accompagnati da misure che riducono drasticamente, sin quasi ad annullarla, la consistenza del corpo insegnante slavo e tedesco ereditato dall'Austria. Un non trascurabile numero di maestri era già stato allontanato, con diverse motivazioni, come l'assenza del requisito della cittadinanza italiana o l'insufficiente conoscenza della lingua ufficiale, prima della riforma Gentile. La legge Gentile e la successiva abolizione delle ore aggiunte conducono all'emanazione, nel novembre 1925, di un decreto che impone ai maestri alloglotti di sostenere un esame, per dimostrare la loro idoneità a insegnare in italiano. Una legge di poco successiva, in data 24 dicembre 1925, facilmente applicabile contro gli impie-

---

<sup>34</sup>) A.C.S., P.C.M., Gabinetto, b. 1 1-13 4539.

gati appartenenti alle minoranze nazionali, dà all'autorità la facoltà di licenziare il personale statale che non offriva la garanzia di compiere lealmente il proprio dovere<sup>35</sup>). L'effetto congiunto delle due disposizioni porta all'allontanamento di moltissimi maestri tedeschi e slavi, tanto più che l'esame loro imposto è reso difficilissimo, proprio allo scopo di eliminare il maggior numero possibile di candidati. I pochi insegnanti che riescono a rimanere in servizio sono generalmente trasferiti in province diverse da quelle d'origine. In Alto Adige su 745 maestri in servizio nel 1921, alla fine dell'anno scolastico 1927-28 ne rimangono solo 111<sup>36</sup>); ma con l'inizio dell'anno scolastico 1928/29 la maggior parte di loro viene costretta a richiedere il pensionamento oppure trasferita in altre zone della penisola. D'altra parte 412 insegnanti italiani sono mandati in Alto Adige nei primi anni di trasformazione del sistema scolastico sudtirolese, e precisamente 115 nel 1923/24, 86 nel 1924/25, 68 nel 1925/26, 62 nel 1926/27, 24 nel 1927/28 e 25 nel 1928/29<sup>37</sup>). Nel 1936 figurano ancora nei ruoli 50 insegnanti slavi rispetto al migliaio del 1923, ma di loro soltanto una decina ha potuto rimanere nel territorio d'origine<sup>38</sup>). L'italianizzazione del sistema scolastico è quindi seguita dall'allontanamento dei maestri che parlano la lingua materna degli allievi. I bambini alloglotti si trovano così di fronte non soltanto a un insegnamento impartito in una lingua diversa da quella materna e spesso - almeno all'inizio della scuola - a loro completamente sconosciuta, ma anche a maestri privi di ogni possibilità di comunicare con loro. Talora inoltre gli insegnanti italiani, incentivati da facilitazioni di stipendio e di carriera, si sentono investiti della missione di sradicare l'allievo dalla comunità culturale alla quale egli appartiene.

L'obiettivo dell'italianizzazione della scuola nella politica fascista è strumentale rispetto a quello più ampio di cancellare la lingua e la cultura delle popolazioni alloglotte, incominciando dalle giovani gene-

---

<sup>35</sup>) ČERMELJ, *Life-and-death struggle*, p. 28.

<sup>36</sup>) VILLGRATER, *Katakombenschule*, pp. 65-70.

<sup>37</sup>) Questi dati sono tratti da un documento, «La politica italiana in Alto Adige», compilato nell'ottobre 1945 dalla prefettura di Bolzano. Il testo è in A.C.S., Ministero Interno, Gabinetto, Atti amministrativi, 1944-45, b. 47, n. 3773. Tutta la sezione del documento dal titolo «La scuola nella Venezia Tridentina» ha dati molto utili, anche se talora interpretati in modo unilaterale, sulla politica scolastica italiana in Alto Adige nel periodo tra le due guerre.

<sup>38</sup>) ČERMELJ, *Life-and-death struggle*, p. 28.

razioni. L'introduzione dell'italiano come unica lingua di insegnamento e l'abolizione delle ore aggiunte sono seguite da norme che vietano non solo l'insegnamento privato delle lingue delle minoranze, la prima misura in tal senso è un decreto emanato dal prefetto di Trento in data 27 novembre 1925<sup>39</sup>), ma perfino quello all'interno delle famiglie, quando esso si rivolge a più di tre bambini. In un discorso parlamentare del 14 maggio 1926, imperniato sul problema dell'uso della lingua materna nella scuola, Karl Tinzi chiede invano per i bambini tedeschi del Tirolo meridionale almeno quel diritto all'insegnamento privato di una lingua, che era una facoltà non contestata e riconosciuta nelle altre parti del paese. Contro queste forme di insegnamento clandestino l'autorità vigila costantemente e spesso interviene, anche in forma molto severa.

Agli insegnanti viene fatto obbligo di richiamare i bambini, quando essi, conversando tra loro, usano la propria lingua. Guido Miglia, uno scrittore istriano, traccia un quadro molto vivo e commovente di questa realtà, quando confronta la sua esperienza di giovane maestro elementare in mezzo ai bambini della scuola di un piccolo villaggio croato e il suo personale destino successivo, quando nel 1947 sarà costretto a lasciare Pola, la sua città natale<sup>40</sup>).

#### b) *L'insegnamento della religione*

Anche l'insegnamento della religione<sup>41</sup>) è visto con sospetto, perché viene considerato un possibile strumento di difesa delle lingue

---

<sup>39</sup>) ČERMELJ, *Life-and-death struggle*, p. 35; GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, p. 462. Ritornerei più avanti, esaminando il fenomeno delle «scuole delle catacombe», sul problema dell'atteggiamento italiano nei confronti delle diverse forme di insegnamento clandestino.

<sup>40</sup>) GUIDO MIGLIA, *Dentro l'Istria: Diario, 1945-1947*, Trieste, 1973, pp. 18-20. Ladislao Mittner, il grande germanista italiano scomparso nel 1975, aveva più volte rievocato all'autore di questo saggio la sua impossibilità di inserirsi nell'ambiente tedesco di Brunico, la città sudtirolese dove aveva insegnato come professore di ginnasio nei tardi anni '20 e all'inizio degli anni '30. L'opinione pubblica locale lo considerava semplicemente come uno degli insegnanti italiani.

<sup>41</sup>) ADLER, *Die Minderheitspolitik*, pp. 121-130; ČERMELJ, *Life-and-death struggle*, pp. 26-27; ALFONS GRUBER, *Südtirol unter dem Faschismus*, Bozen, 1975, pp. 61-65.

minoritarie e di conservazione di una coscienza particolaristica. La religione era stata una materia scolastica obbligatoria, insegnata da sacerdoti e non da maestri laici, nelle province austriache entrate nel 1919 a far parte del regno d'Italia. In Italia invece l'insegnamento religioso è introdotto nei programmi della scuola primaria dalla riforma Gentile e soltanto successivamente, in seguito al concordato del 1929, nella scuola secondaria. In base a un decreto emanato nel 1919 dall'autorità militare italiana, l'istruzione religiosa era stata conservata, sia pure come materia facoltativa, nei programmi scolastici delle nuove province, e affidata ancora a sacerdoti. Nel 1923 il ministero dell'istruzione compie un primo tentativo di italianizzare l'insegnamento religioso, nel quadro delle disposizioni generali contenute nella legge Gentile, ma queste misure vengono ritirate in seguito alle pressioni della Santa Sede. L'insegnamento della religione nella lingua materna, non solo nella Venezia Giulia e in Alto Adige ma anche nella Valle d'Aosta, viene limitato ai primi tre anni della scuola elementare da un decreto del ministero della pubblica istruzione del gennaio 1924, ma è di fatto tollerato anche nelle classi superiori. Nel 1926 tuttavia vengono imposti catechismi bilingui e l'uso esclusivo dell'italiano nell'insegnamento orale. Dopo una certa tolleranza iniziale, questa misura è effettivamente applicata a partire dall'anno scolastico 1928-29. Molti catechisti ecclesiastici devono lasciare la scuola, e sono rimpiazzati da maestri laici. Nasce così, al di fuori del sistema scolastico, una rete di scuole parrocchiali, particolarmente diffuse nel Tirolo meridionale. In queste strutture extra-scolastiche la possibilità di difesa dell'uso della lingua materna varia da zona a zona, e dipende anche dalla volontà dell'autorità ecclesiastica e dal grado di compattezza interna del clero e dei fedeli. In Alto Adige, dove clero e fedeli sono in larghissima maggioranza tedeschi, le «scuole parrocchiali» conservano la lingua materna nell'insegnamento del catechismo e talora impartiscono anche nozioni elementari di lingua sotto la copertura dell'insegnamento della religione<sup>42</sup>). Nella Venezia Giulia, dove la linea di demarcazione nazionale passa anche all'interno della chiesa, la capacità di resistenza dello sloveno e del croato all'interno dell'istituzione ecclesiale è minore. Nella Valle d'Aosta una forte cesura nell'atteggiamento della chiesa sui problemi linguistici e nazionali si verifica all'inizio degli anni '30, quando un vescovo nazionalista italiano, monsignor Renzo Imberti, subentra a

---

<sup>42</sup>) VILLGRATER, *Katakombenschule*, pp. 271-303.

un pastore francofono e francofilo, monsignor Angelo Calabrese. La difesa del francese rimane perciò affidata alle iniziative autonome del basso clero<sup>43</sup>), secondo schemi che ricordano quanto avviene nella Venezia Giulia. Si deve però sottolineare, a dimostrazione della forte penetrazione italiana nella regione, che già nel 1929 solo 26 parroci su 86 usano il francese nel corso dell'insegnamento del catechismo ai bambini.

c) *L'autodifesa delle minoranze*

Nella scuola, dopo l'abolizione delle ore aggiunte, l'unico spazio ufficiale per le lingue delle minoranze rimane l'insegnamento della lingua materna come lingua straniera, limitatamente alle scuole medie e superiori, dove il programma prevede l'insegnamento di una lingua straniera<sup>44</sup>). Anche questa via non è però sempre praticabile. Ad esempio nel liceo di Aosta - che era stato ricostituito dopo la sua soppressione avvenuta nel 1861 - nel 1924 viene introdotto l'insegnamento del tedesco al posto di quello del francese, con una misura che verrà poi revocata, ma che in un primo tempo suscita molto scalpore e vivaci proteste. Nella Venezia Giulia lo sloveno e il croato sono materie di studio soltanto in alcune scuole, e la loro presenza è ulteriormente ridotta da frequenti interventi dei presidi o da proteste di genitori italiani, che definiscono una «vergogna» l'insegnamento delle lingue slave. Nel 1931-32 i corsi di lingue slave vengono soppressi, e sono parzialmente ripresi soltanto a partire dal 1937. La scelta dello studio della lingua materna preclude comunque lo studio di un'altra lingua straniera, e questo suscita proteste dovunque, e soprattutto in una zona turistica come l'Alto Adige. Inoltre un insegnamento della lingua materna così impartito è insufficiente e insoddisfacente, tanto più che esso è generalmente affidato a insegnanti italiani, spesso privi di un'adeguata preparazione e di un'effettiva conoscenza della lingua che dovrebbero insegnare. Durante gli anni '30 alcune aperture vengono

---

<sup>43</sup>) PASSERIN D'ENTRÈVES, «La lotta per l'autonomia e la difesa del francese», pp. 240-243; SERGIO SOAVE, *Cultura e mito dell'autonomia: la Chiesa in Valle d'Aosta, 1900-1948*, Milano, s.d., pp. 25-38.

<sup>44</sup>) ČERMELJ, *Life-and-death struggle*, pp. 33-35; GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 460-461; PASSERIN D'ENTRÈVES, «La lotta per l'autonomia e la difesa del francese», p. 236.

fatte da parte italiana verso la minoranza sudtirolese, con l'istituzione di corsi privati extra-scolastici di tedesco, aperti ai bambini iscritti alla scuola dell'obbligo. Queste concessioni, dovute a motivi di politica estera, hanno lo scopo di rafforzare il prestigio dei governi amici austriaci di Dollfuß e di Schuschnigg<sup>45</sup>). La portata già modesta di queste misure viene vanificata dagli ostacoli frapposti alla loro applicazione pratica. Inoltre gli ambienti locali guardano in genere con molto scetticismo a questi corsi organizzati e diretti dalle autorità italiane, e preferiscono la più rischiosa possibilità offerta dalle «scuole delle catacombe», la rete scolastica clandestina. Un significato ancora minore hanno sporadiche concessioni fatte agli sloveni e ai croati, anch'esse con l'occhio rivolto ai rapporti con il governo di Belgrado. La difesa delle lingue dei gruppi minoritari non è quindi affidata ai ridottissimi spazi esistenti all'interno del sistema, quanto alle capacità di autoorganizzazione e di resistenza delle popolazioni.

In Alto Adige ad esempio anche gruppi corali e società di canto vengono utilizzati come mezzo per mantenere in vita le tradizioni linguistiche e diffonderle tra le giovani generazioni. Ma l'azione di difesa si sviluppa anzitutto nell'ambiente domestico, con una possibilità di conservazione del patrimonio linguistico e culturale, che è strettamente collegata al livello socio-culturale delle famiglie. Proprio per questo motivo questa prima forma di difesa è nella maggioranza dei casi insufficiente, e viene affiancata da forme organizzate di insegnamento privato e clandestino, contro le quali si scatena - come si è già accennato - la repressione fascista. Tentativi di questo genere si verificano anche in Venezia Giulia e nella Valle d'Aosta, ma è soprattutto in Alto Adige che sorge una diffusa rete di scuole clandestine, le già ricordate scuole delle catacombe. Esse hanno un elevatissimo numero di scolari e si fondano su un'efficace rete organizzativa, che consente loro di sopravvivere ai molti colpi inferti dall'autorità di polizia. La compattezza etnica della popolazione sudtirolese, la sua ampia articolazione sociale, l'appoggio finanziario e politico delle organizzazioni di sostegno alle minoranze tedesche in Europa sono i fattori che spiegano la capacità di dare vita a un sistema organico di scuole di emergenza,

---

<sup>45</sup>) ANGELO ARA, «Spirito pubblico e politica italiana in Alto Adige dal plebiscito della Saar alle opzioni», in ARA, *Fra Austria e Italia*, pp. 274-275 e 287-288; GRUBER, *Südtirol unter dem Faschismus*, pp. 182-183.

che non è invece possibile costruire altrove. Il recente volume di Maria Villgrater fornisce dati imponenti relativi alla diffusione della rete di scuole clandestine<sup>46</sup>): una media di più di 200 insegnanti, soprattutto donne, e di circa 5 mila allievi sono impegnati ogni anno nei corsi. Libri di testo e materiale didattico vengono introdotti clandestinamente in Alto Adige dalla Germania e dall'Austria; corsi per la preparazione degli insegnanti sono tenuti sia in Italia sia all'estero, soprattutto in Austria e in Baviera. Gli stretti legami esistenti tra la rete clandestina e le organizzazioni nazionali germaniche determinano una crescente influenza sulle scuole delle catacombe da parte delle tendenze nazionalistiche tedesche e più tardi del nazionalsocialismo. Nella seconda metà degli anni '30 questo porterà ad una certa tensione tra le correnti cattoliche e nazionalsocialiste in Alto Adige<sup>47</sup>). Importante è anche il ruolo complessivo che nell'azione di difesa nazionale è svolto dalla chiesa cattolica, il cui carattere e la cui portata variano però da zona a zona. In Alto Adige questo impegno è assunto dalla chiesa come corpo; nella Venezia Giulia<sup>48</sup>) e in Valle d'Aosta<sup>49</sup>) - dove si riscontrano profonde lacerazioni anche all'interno della chiesa e dove la pressione

---

<sup>46</sup>) V. in particolare VILLGRATER, *Katakombenschule*, pp. 95-270. Cfr. anche GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 461-464; WALTER MARZARI, *Kanonikus Michael Gamper: Ein Kämpfer für Glauben und Heimat gegen Faschisten in Südtirol*, Wien, 1974, pp. 38-54.

<sup>47</sup>) LEOPOLD STEURER, *Südtirol zwischen Rom und Berlin*, Wien-München-Zürich, 1980, p. 248.

<sup>48</sup>) ČERMELI, *Life-and-death struggle*, pp. 106-118; GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 692-702. Sulle radici del contrasto v. GIAMPAOLO VALDEVIT, *Chiesa e lotte nazionali: il caso di Trieste, 1850-1919*, Udine, 1979. Alcune osservazioni sugli sviluppi successivi sono in ANGELO ARA-CLAUDIO MAGRIS, *Trieste: un'identità di frontiera*, Torino, 1987<sup>2</sup>, pp. 128-129 e 205; *Introduzione alla storia culturale e politica slovena a Trieste nel '900*, a cura di JOŽE PIRJEVEC, Trieste, 1983, pp. 25-26 e 111-116; RUSINOW, *Italy's Austrian Heritage*, p. 202-203. Esempio per il ruolo svolto dal clero sloveno nell'azione di difesa linguistica è la vicenda del sacerdote e uomo politico goriziano Virgilij Šček, per il quale rimandiamo al quadro tracciato, in un volume teso e di grande pregnanza, anche se talora caratterizzato da accenti emotivi che ne condizionano la prospettiva storica, da ARNALDO BRESSAN, *Le avventure della parola. Saggi sloveni e triestini*, Milano, 1985, pp. 191-196.

<sup>49</sup>) ADLER, «La politica del fascismo in Valle d'Aosta», pp. 269-271; SOAVE, *Cultura e mito dell'autonomia*, pp. 17-31. Sull'azione di difesa della lingua e dell'identità valdostana svolta dal movimento «Jeune Vallée d'Aoste», ispirato dall'abbé Joseph Trèves, v. in particolare CUAZ, *Alle frontiere dello Stato*, pp. 151-153.

snazionalizzatrice si estende talora anche ai seminari - esso ricade piuttosto sulla figura di singoli vescovi e sacerdoti. Ma nel complesso la bella immagine di uno storico valdostano, Ettore Passerin d'Entrèves, che definisce la chiesa come l'arca di Noè del francese durante il fascismo<sup>50</sup>), può essere estesa a tutte le minoranze che si trovano al confine settentrionale d'Italia; anche se spesso è il basso clero e non la gerarchia il protagonista di questa lotta di difesa.

La forte presenza della chiesa e degli ordini religiosi nella società sudtirolese nel 1919 si esprimeva anche in una fiorente rete di scuole private cattoliche, maschili e femminili, rette da ordini religiosi e attive in tutti i principali centri dell'Alto Adige<sup>51</sup>). Sia pure con maggiore lentezza e cautela delle scuole pubbliche, anch'esse vengono colpite dai provvedimenti degli organi scolastici, che in alcuni casi le sopprimono o inducono i responsabili a deciderne la chiusura, in altri le italianizzano. Negli istituti rimasti in vita è però tollerato l'insegnamento del tedesco come seconda lingua. Di particolare importanza per l'azione di difesa linguistica sono le quattro scuole religiose private, destinate alla formazione del clero, che conservano il carattere di scuola tedesca. In particolare i due seminari, quello di Bressanone per la diocesi omonima, e quello di Dorf Tirol per la parte tedesca della diocesi di Trento, che sono frequentati anche da allievi non intenzionati a diventare sacerdoti ma che desiderano ottenere un'istruzione in un ambiente tedesco, rappresentato uno strumento importante e relativamente libero di formazione di ricambio generazionale del ceto intellettuale, del quale non dispongono gli altri gruppi minoritari.

## 6) Conclusioni

La politica scolastica, come tutti i diversi aspetti della politica del fascismo verso i gruppi nazionali non italiani, pur avendo una sua logica unitaria e coerente, finisce con l'essere condizionata dalla diversità delle situazioni locali e soprattutto dalla diversa intensità dell'opposizione al regime<sup>52</sup>). In Alto Adige la classe dirigente, nelle sue compo-

---

<sup>50</sup>) PASSERIN D'ENTRÈVES, «La lotta per l'autonomia e la difesa del francese», p. 252.

<sup>51</sup>) GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, p. 710; VILLGRATER, *Katakombenschule*, pp. 56-59.

<sup>52</sup>) GATTERER, *Im Kampf gegen Rom*, pp. 526-528.

nenti aristocratiche e borghesi, le *élites* politiche e la maggioranza dell'opinione pubblica sono orientate in senso conservatore. La contrapposizione con il fascismo assume così, soprattutto nei primi anni dopo l'ascesa di Mussolini al potere, un carattere più nazionale che politico-ideologico. L'opposizione cattolica e liberale sceglie un profilo e un atteggiamento moderati, pur con la costante volontà di difendere l'identità nazionale e linguistica della popolazione della regione. Inoltre l'assenza, sino alla metà degli anni '30, quando si verifica un'ondata migratoria degli italiani verso Bolzano, di una consistente componente locale italiana dà al conflitto nazionale il carattere di una contrapposizione tra il potere dello stato e una minoranza e non quello di uno scontro tra due gruppi etnici. Gli spazi che si aprono alla resistenza nazionale della minoranza sono così relativamente ampi. Nella Valle d'Aosta, già inserita politicamente e spiritualmente nello stato piemontese prima e in quello italiano poi, la pressione fascista accelera il processo già in corso dell'italianizzazione delle *élites* sociali. Ma il posto delle *élites* che «tradiscono» viene preso da elementi dei ceti medio-bassi, studenti, insegnanti elementari, sacerdoti appartenenti al basso clero e postini, che non hanno mai sentito la loro identità in modo così vigoroso, come nel momento in cui essa è compressa e negata<sup>53</sup>). Soprattutto nelle valli laterali e nei centri minori, in assenza di grandi tensioni nazionali e sociali, il legame con la tradizione può essere salvaguardato. Il clima più teso e violento è quello della Venezia Giulia, dove il contrasto, prima ancora che tra un apparato statale repressivo e le minoranze slovena e croata, si sviluppa tra i due gruppi nazionali della regione<sup>54</sup>). La contrapposizione nazionale è resa più aspra dall'esistenza di un antico e radicato contrasto sociale, che ha come conseguenza la nascita di un'opposizione clandestina politicamente radicale, al cui interno è prevalente la componente comunista. La reazione slava assume un carattere violento, non riscontrabile altrove, che si manifesta, oltre che in altri atti di aperta opposizione, in

---

<sup>53</sup>) PASSERIN D'ENTRÈVES, «La lotta per l'autonomia e la difesa del francese», p. 252.

<sup>54</sup>) ELIO APIH, *Italia, fascismo e antifascismo nella Venezia Giulia, 1918-1943*, Bari, 1966; MILICA KACIN-WOHINZ, «Appunti sul movimento antifascista nella Venezia Giulia», in *Quaderni del centro di ricerche storiche di Rovigno*, II (1972), pp. 385-410. Un equilibrato quadro dello sviluppo della lotta nazionale nella regione è in ERNESTO SESTAN, *Venezia Giulia*, pp. 105-125. Sulle interrelazioni tra conflitto nazionale e politica scolastica, v. PRIJEVEC, *Introduzione*, pp. 23 e 28.

attentati contro edifici scolastici. Vengono dati alle fiamme asili e scuole italiani, che sono considerati come il simbolo più visibile e più odioso della politica di snazionalizzazione<sup>55</sup>). La repressione italiana è a sua volta estremamente dura. La diversità del clima politico ha quindi come conseguenza, nonostante l'uniformità della politica linguistica e scolastica, sostanziali differenze nella possibilità di difesa culturale.

Come si è già avuto modo di dire, il fascismo sin dall'inizio individua nella scuola lo strumento essenziale della politica di snazionalizzazione. La scuola è infatti il luogo di formazione delle giovani generazioni, che il regime considera le più facilmente assimilabili, in quanto le meno condizionate dal passato e le più aperte alla penetrazione italiana. L'azione della scuola è affiancata e integrata da quella delle organizzazioni giovanili del regime<sup>56</sup>), che tentano di sottrarre il ragazzo all'influenza della famiglia e della chiesa, per sottoporlo ad un ulteriore bagno di italianità. Nel rapporto citato del maggio 1927 il ministro dell'istruzione Fedele addita nell'assimilazione e nella conquista spirituale delle nuove generazioni i compiti essenziali della politica scolastica del fascismo. Già la violenza implicita nel concetto di assimilazione appare in stridente contraddizione con l'idea della conquista spirituale. Il regime persegue il suo obiettivo con la compressione e la negazione delle lingue e delle culture delle minoranze. La conseguenza di questa violenza è una reazione che determina il risultato opposto: il rafforzamento di quell'identità che si cercava di estirpare. Il fallimento della propria politica di assimilazione è apertamente ammesso, almeno per quanto riguarda l'Alto Adige, dallo stesso regime. Nel 1934 Mussolini decide di creare un'area industriale a Bolzano, nella speranza di ottenere una maggioranza italiana nella regione mediante l'immigrazione in massa di operai italiani nella maggiore città sudtirolese. Più tardi, nel 1939, il duce tenta di risolvere l'ancora irrisolto problema dell'identità nazionale della provincia attraverso un'intesa con la Germania nazionalsocialista, l'accordo sulle opzioni, che spianava la strada all'emigrazione di parte della popolazione di lingua tedesca del Tirolo meridionale.

Anche da un punto di vista di tecnica scolastica il sistema di inculcare sin dall'inizio l'italiano in bambini che non lo comprendono e

---

<sup>55</sup>) RUSINOW, *Italy's Austrian Heritage*, p. 204.

<sup>56</sup>) ČERMELJ, *Life-and-death struggle*, pp. 37-44.

hanno una conoscenza ancora esclusivamente orale della propria lingua materna, sfocia in un fallimento.

I bambini non imparano correttamente la loro lingua, a meno che non abbiano una famiglia in grado di sostituirsi alla scuola, ma apprendono in modo lacunosissimo anche l'italiano, che poi in molti casi dimenticano quasi completamente dopo la conclusione della scuola dell'obbligo. Il metodo non certo soffice usato in quello stesso periodo dal governo francese, per introdurre o reintrodurre il francese in Alsazia-Lorena, quello di partire dalla lingua materna, per poi affiancarla e quindi sostituirla con il francese, si dimostra più efficace del metodo brutale e violento imposto da Mussolini. La scuola fascista condanna a un doppio analfabetismo<sup>57)</sup> i giovani dei gruppi minoritari appartenenti alle classi socialmente più deboli. La politica scolastica del regime è una tragedia umana e culturale per le minoranze<sup>58)</sup>, ma si conclude anche con il pieno fallimento dei tentativi di assimilazione. La violenza morale e fisica alla quale il fascismo ricorre genererà a sua volta altra violenza, che si ripercuoterà tragicamente sulla sorte degli italiani della Venezia Giulia nel 1945 e negli anni successivi.

---

<sup>57)</sup> Incisivi esempi in questo senso sono forniti per i bambini di lingua tedesca del Tirolo meridionale da VILLGRATER, *Katakombenschule*, pp. 281-289.

<sup>58)</sup> L'impatto della scuola italiana e dello sradicamento linguistico sui bambini appartenenti agli altri gruppi nazionali è suggestivamente ricostruito, attraverso il richiamo alla vicenda vissuta dal grande scrittore sloveno Alojz Rebula, da BRESSAN, *Le avventure della parola*, pp. 95-98.