

Borghi e Scuole rurali nell'Italia fascista: uno sguardo al Salento

Giovanna Bino* - Salvatore Colazzo**

Abstract. *The work presented here aims to illustrate the results of a research, still in progress, conducted on first-hand sources for a reconstruction and mapping of rural school buildings in Salento during the Fascist Era; these are constructions that cannot fail to be considered 'cultural assets'. Rural schools are part of a more in-depth project (working progress), that aims to highlight regime teaching and the small communities in villages and suburbs.*

Riassunto. *Il contributo che si presenta in questa sede mira ad illustrare i risultati di una ricerca, tutt'ora in corso, condotta sulle fonti di prima mano per una ricostruzione ed una mappatura degli edifici scolastici rurali nel Salento che sorsero in epoca fascista; si tratta di costruzioni che non possono non essere considerati 'beni culturali'. Il tema delle scuole rurali 'promosse' dal regime sono parte di un progetto più ampio (in progress), che intende mettere in luce le dinamiche della didattica di 'regime' e la realtà sociale delle piccole comunità del Salento.*

Con la Legge Casati¹, del 13 novembre 1859, n. 3725, la dizione «scuola rurale» si fissa nel linguaggio giuridico, oltreché in quello scolastico e pedagogico, inizialmente nel Regno di Sardegna e poi nel resto delle provincie italiane annesse alla monarchia sabauda. La nuova legge, infatti, distingueva la scuola elementare²

*Ministero Beni Culturali, giovanna.bino@cultura.gov.it

**Università del Salento, salvatore.colazzo@unisalento.it

¹ Cfr. G. ZAGO, *La nascita del sistema scolastico italiano* in “Nuova Secondaria. Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici” 1 (2022), pp. 16-19. «L'atto di nascita del sistema scolastico italiano precede la proclamazione dell'Unità: la legge che disegna l'architettura della nuova Scuola nazionale porta la data del 13 novembre 1859 e le firme del Re Vittorio Emanuele II e del Ministro Gabrio Casati. Sarà ricordata soprattutto come “Legge Casati... Formata da 380 articoli, la Legge Casati si articolava in cinque Titoli che si occupavano, rispettivamente, dell'Amministrazione centrale e locale (Titolo I); dell'Istruzione superiore; di quella Classica; Tecnica; Elementare e Normale. L'Istruzione superiore, o universitaria (Titolo II), era finalizzata a «indirizzare la gioventù, già fornita delle necessarie cognizioni generali, nelle carriere sì pubbliche che private in cui si richiede la preparazione di accurati studi speciali, e di mantenere ed accrescere nelle diverse parti dello Stato la cultura scientifica e letteraria».

² G. ZAGO, *La nascita del sistema*, cit., p. 19. «Per l'Istruzione primaria (Titolo V) si prevedevano due livelli: un corso inferiore e uno superiore, ambedue della durata di un biennio. Le scuole dovevano essere – separatamente – maschili e femminili. Particolarmente innovativa era la disposizione che l'istruzione elementare fosse aperta gratuitamente in tutti i Comuni, tenuti tutti a provvedere «in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti» (art. 317). Accanto alla gratuità era prevista anche la obbligatorietà: I padri, e coloro che ne fanno le veci, hanno obbligo di procacciare, nel modo che crederanno più conveniente, ai loro figli dei due sessi in età di frequentare le scuole pubbliche elementari del grado inferiore, l'istruzione che vien data nelle medesime. Coloro che avendo comodo di adempiere quest'obbligo pel mezzo delle scuole comunali,

tra «urbana» e «rurale» e ciascuna di queste categorie in tre classi in base al numero della popolazione residente a cui corrispondevano salari diversificati da assegnare ai maestri. Erano rurali di prima, seconda e terza classe quelle istituite in località con popolazione che rispettivamente eccedeva i 3.000, 2.000 e 500 abitanti. Erano urbane di prima, seconda e terza classe quelle istituite in località la cui popolazione era superiore a 40.000, 15.000 e 4.000 abitanti³. Fu presto chiaro che la definizione di «scuola rurale» era ambigua e soggetta a diverse interpretazioni, essendo il frutto di una volontà omologante che non teneva conto delle differenze topografiche, geografiche, sociali ed economiche che connotavano l'Italia.

Ricostruire la storia delle scuole rurali nell'Italia tra Otto e Novecento non significa solo contribuire allo studio di un segmento della storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, l'affrancamento' della donna attraverso un osservatorio particolare e fortunato quale è stata la scuola rurale, ma anche leggere le trasformazioni di ordine sociale, politico, economico ed architettonico.

Negli anni a ridosso della riforma, si accende un dibattito sulla funzione delle scuole rurali.

Riguardo la 'collocazione' delle maestre, nel 1872 ne parla Luigi Pigorini in un breve scritto, dal titolo *Le scuole rurali*. L'esperienza del paletnologo, politico 'prestato' all'Istruzione, in qualità di delegato scolastico e membro del Consiglio Direttivo delle scuole serali per la provincia di Parma, rileva i risultati raggiunti da molte maestre rurali «d'altro lato la maestra (che ormai si vogliono soltanto nelle campagne e con ragione delle classi miste affidate a delle donne)...che non può contare sullo studio fatto tra le pareti domestiche, ma soltanto quello delle poche ore della lezione, non trova a qual santo votarsi per vedere coronati i suoi sforzi e per tener dietro ai suoi programmi...»⁴. Nonostante la diligenza posta dalla maestra per lo svolgimento dei programmi assegnati, ritiene che «pigliati alla lettera quei programmi non solo non soddisfano alle esigenze delle scuole rurali, ma in luogo di affrettare ne inceppano lo sviluppo»⁵ per cui conclude che sia più vantaggioso che «si riducano le scuole rurali alle condizioni delle scuole serali, si abolisca tutto quello che non vale né ad educarli, né ad istruirli, ma soltanto a rubare tempo prezioso ad essi ed alle loro famiglie....Vorrei anche aggiungere quanto alle fanciulle, se non mel le vietasse la mia assoluta ignoranza in fatto di lavori femminili, che cotali lavori dovrebbero essere rigorosamente diretti ad apprendere il cucire e le maglie, ciò che del resto è voluto dalle leggi scolastiche, abbandonando tutto ciò che nelle campagne non serve, voglio dire l'eleganza del ricamo. A fin d'anno, la maestra ... non potrà presentare un saggio di molta parte della sua

si asterranno dal mandarvi i figli senza provvedere effettivamente in altra guisa all'istruzione loro, saranno esortati dal rispettivo Sindaco ad inviarli a queste scuole, e quando senza legittimo motivo persistano nella loro negligenza saranno puniti a norma delle leggi penali dello Stato (art. 326)».

³ Cfr. G. INZERILLO, *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile*, Roma, Riuniti, 1974, p. 84.

⁴ L. PIGORINI, *Le scuole rurali*, 1872, pp. 12-13.

⁵ *Ivi*, p. 19.

abilità, ma avrà anche in questo poste le basi di un reale miglioramento nella domestica economia»⁶.

Delle piccole scuole di 'frontiera', da una prospettiva pedagogica, ne tratta Gaetano Maffei⁷ nel suo corposo manuale per maestri delle scuole rurali. Dopo aver ben descritto che cosa sia o debba essere una scuola rurale, divide il trattato in tre parti: pedagogia fisica, pedagogia morale, pedagogia intellettuale e rappresenta tutte le norme che un maestro deve seguire per ottemperare alle leggi scolastiche: «Dunque nelle Scuole Rurali, richiedesi che il Maestro di grado inferiore conosca in parte anche la pedagogia del grado superiore per dare al campagnolo conveniente coltura non potendosi l'istruzione scompagnare dall'educazione»⁸. Vincenzo Garelli sosteneva l'inutilità della scuola rurale, a causa del modo in cui era stata fino ad allora intesa, e della sua inadeguatezza a risolvere in modo serio il problema del miglioramento delle condizioni materiali e morali del popolo. Osservava il Garelli, infatti, che tale qualifica, lungi dall'essere applicata in considerazione del tipo di scolaresca che avrebbe dovuto accogliere (i figli dei contadini), era semplicemente in funzione al numero di abitanti del Comune in cui essa sorgeva, trascurando, quindi, fattori di grande importanza, come l'indole, le abitudini e i bisogni del popolo che la doveva frequentare. Conseguenza di ciò era la creazione di una scuola aliena dal contesto socioeconomico in cui si trovava, che talvolta si fregiava del titolo di «rurale», allocata in località che aveva poco di campagna.

Una lettura attenta della legge e della sua applicazione smentisce una sceneggiatura molto verticistica che fa derivare dai 380 articoli della Casati il centralismo scolastico italiano. La scuola primaria ha in realtà «più i tratti dell'elisse che quelli del cerchio, visto che l'Italia sarà connotata da molte tipologie di scuole (pubbliche, paterne, private), da un ruolo relevantissimo dei comuni, almeno fino alla legge dell'avocazione della scuola elementare allo Stato del 1911, e molte articolazioni anche nella categoria degli insegnanti. Per completare la questione delle "scuole uniche" i programmi chiarivano che «la religione, i doveri verso la famiglia e la patria, il pratico insegnamento della lingua, l'aritmetica e il sistema metrico sono per queste scuole di tutta necessità»⁹. Un'importante distinzione è quella che il legislatore stabilisce nella classificazione delle scuole tra le scuole urbane e rurali: tanto le prime come le ultime ripartite in tre classi in relazione all'agiatezza delle città e delle campagne (art. 338)¹⁰.

⁶ *Ivi*, p. 20.

⁷ G. MAFFEI, *Genio delle scuole rurali. Cenno pedagogico didattico a tenore dei programmi governativi*, Bergamo, tip. Carlo Colombo, 1874, in 8°.

⁸ *Ivi*, p. 205.

⁹ F. LOMBARDI, *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 72-75.

¹⁰ F. PRUNERI (a cura di), *Il cerchio e l'elisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola tra XIX e XX sec.*, Roma, Carocci, 2005.

Diverse dalle scuole urbane per struttura, regolamenti e programmi didattici, le scuole rurali si trovavano al di fuori della cinta muraria della città. Le ‘piccole’ scuole altro non sarebbero, in sostanza, che istituti connotati da una intrinseca povertà materiale, speculare alla penuria economica e culturale dell’ambiente in cui erano sorti. Erano cioè l’espressione di un’Italia contadina, dove si massimizzavano le risorse derivanti dal lavoro bracciantile. Le famiglie possedevano di conseguenza maggiori chance di sopravvivere proprio in forza del numero delle braccia dei componenti. Il legame al territorio, ai campi era un requisito essenziale, tipico delle piccole comunità, sempre ai limiti della sussistenza. Nelle scuole rurali bastavano, in fin dei conti, pochi rudimenti, per lo più quelle abilità essenziali ai bisogni di quelle stesse comunità che dovevano accollarsi il costo/opportunità derivante dal far trascorre alcune ore tra i banchi ai bambini altrimenti utili in altre occupazioni domestiche fuori dall’aula. Spesso le scuole rurali erano miste (con maschi e femmine insieme) e i programmi scolastici erano differenti rispetto a quelli delle scuole urbane. Questi ultimi tenevano conto delle abitudini e delle necessità, anche lavorative, delle famiglie degli alunni, ma si basavano anche su una opinione diffusa, ovvero che gli alunni delle scuole rurali avessero minore intelligenza e predisposizione all’apprendimento. A causa di «alunni ordinariamente meno svegli e meno disposti alla riflessione e allo studio [...] i programmi fatti per le scuole urbane devono quindi necessariamente subire qualche restrizione nelle rurali»¹¹. Il lungo Ottocento della scuola rurale si conclude con il 1906, quando il 15 luglio venne varata la legge, a firma Sonnino, “Provvedimenti per le provincie meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna”, che consentiva di istituire scuole elementari inferiori di terza classe rurale completamente a carico dello Stato nelle frazioni, borgate e villaggi con almeno 40 obbligati. Era un anticipo dell’avocazione della scuola elementare che si realizzerà nel 1911, ed un importante passo nella direzione di prevedere un intervento diretto del governo per sussidiare direttamente l’istruzione obbligatoria, laddove i comuni non erano in grado di provvedere. Inoltre, all’art. 64 della legge si affermava che, a partire dal 1° ottobre 1906, «nelle frazioni o borgate nelle quali gli obbligati raggiungano il numero di quaranta, sarà istituita a spese dello stato una scuola elementare inferiore di 3A classe rurale»¹². Con la riforma del 4 giugno 1911, che reca la doppia firma del ministro Daneo e Credaro, la questione della scuola «con classi riunite sotto un unico maestro» veniva affrontata al titolo III Riordinamento della scuola rurale unica e del corso popolare. In sostanza si concedeva ad un maestro, a determinate condizioni, di insegnare a orari diversi a due sezioni di una stessa classe¹³.

¹¹ *Istruzioni speciali* in “Riforma dei programmi delle scuole elementari”, 1888.

¹² C. CORRADINI, *L’istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all’anno scolastico 1907-1908*, Roma, Tipografia operaia romana cooperativa, 1910.

¹³ Si seguiva quanto era dichiarato all’art. 6 della legge Orlando: «Oltre i casi di classi multiple e (...)».

La prima fase che potremmo definire risorgimentale della storia delle scuole rurali e della pluriclasse si chiudeva con i dati dell'inchiesta Corradini, che attestava come delle 63.618 scuole presenti nel Regno, un quarto (16.166) erano rurali e di queste il 48% (7.769) aveva meno di 50 alunni¹⁴. Sotto la spinta del socialismo umanitario d'inizio secolo i movimenti, le associazioni e le iniziative a favore dell'alfabetizzazione crebbero notevolmente.

Tra i molteplici cambiamenti derivanti da una virata in senso idealistico della scuola elementare italiana, dopo anni di positivismo, vi fu la riforma dei programmi e dell'impostazione della scuola primaria da parte del neoministro Giovanni Gentile, sostenuto da un abile collaboratore come il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice¹⁵.

Si tentò di porre rimedio sin dalla nascita di scuole rurali, già previste nell'ordinamento definito dalla Legge Casati; si sistemavano nel loro funzionamento in modo tale da interferire il meno possibile con il bisogno che le famiglie contadine avevano di forza lavoro minorile, da tollerare una sostanziale elusione dell'obbligo scolastico e mostrandosi tolleranti nei casi – in molte situazioni numerosi – di evasione dalla frequenza.

Affrontare il tema delle scuole rurali, consente di proporre alcune riflessioni sul 'ritorno alla terra'¹⁶ ed a quella tanto esaltata "sanità" fisica e morale del contadino che rappresentano aspetti centrali del tentativo del regime di radicarsi a fondo nel mondo delle campagne. In realtà, i ceti subalterni nelle campagne, se da un lato venivano indicati come il vero pilastro della nazione e come una forza che andava protetta, dall'altro vennero costantemente penalizzati.

Dal punto di vista della politica interna, sempre attraverso le periodiche "battaglie", oltre a dirottare l'attenzione dall'effettivo peggioramento delle condizioni di vita dei ceti subalterni nelle campagne, si voleva dare l'impressione alle masse contadine di essere considerate veramente il fulcro della nazione giungendo ad un coinvolgimento che, seppure di facciata, rappresentava un fatto nuovo per milioni di persone. Di fronte ad una situazione decisamente peggiorata, ai ceti contadini non veniva offerto altro che una propaganda ruralista la quale, ipotizzando una comunanza di interessi tra tutte le classi agricole, mirava a distrarre l'attenzione dalla situazione reale. Attraverso la parola d'ordine della "ruralizzazione" e dell'antiurbanesimo si esprimeva così l'esigenza di dirottare verso le campagne almeno una parte di questi disoccupati e, più in generale, «di ridurre quanto più possibile nelle città la concentrazione della classe operaia e di masse di

¹⁴ C. CORRADINI, *L'istruzione primaria e popolare in Italia*, cit., p. 31.

¹⁵ Grazie alla rivalutazione della scuola rurale fatta da Giuseppe Lombardo Radice e al peso del suo magistero, alcune esperienze scolastiche sorte in campagna acquisirono un rilievo nazionale, tanto da assumere i contorni di vere e proprie scuole modello e addirittura di "miti pedagogici", studiati, propagandati, celebrati. Per la scuola rurale, da sempre bistrattata, fu la sua "forma di riscatto".

¹⁶ A. PRAMPOLINI, *Il "ritorno alla terra" e la crisi del capitalismo negli anni trenta: note introduttive*, in "Società e storia", 1978, n. 3, p. 586.

povera gente, che potevano costituire, a lungo andare, un pericolo per il regime»¹⁷. La campagna, poi, appariva in grado di assorbire la manodopera di riserva, senza che fosse necessario affrontare onerose spese per offrire quelle infrastrutture sociali che invece nelle città apparivano ormai indispensabili¹⁸.

Con Giovanni Gentile, a seguito della formazione del governo Mussolini, avvenuta il primo novembre 1922, si apriva una nuova fase nella storia dell'istruzione rurale. Il filosofo, intorno al quale si erano radunati numerosi discepoli che del maestro condividevano la visione neoidealistica, espresse molto presto il proprio apprezzamento verso quelle iniziative private sorte nel campo dell'istruzione popolare che avevano permesso allo Stato di sgravarsi di compiti così onerosi e di dedicarsi ad altre questioni ritenute di maggiore importanza, come la valorizzazione della scuola classica considerata la fucina per la formazione della nuova classe dirigente della Nazione. Gentile espone queste idee in una intervista a «La Tribuna» il 25 maggio 1923, lasciando intendere in modo chiaro che sarebbe stata sua intenzione quella di potenziare l'attività dell'Opera contro l'analfabetismo. In particolare, Gentile affermò che l'Opera era stata «una delle buone cose» creata dai suoi predecessori Corbino ed Anile, poiché «con ordinamento agile e rigoroso [aveva] ridato vita alle funzioni dell'insegnante, [aveva] riaccostato le popolazioni rurali alla scuola, [aveva] dato cospicui risultati didattici, che si traduc[evano] in risultati economici»¹⁹. Infatti quell'esperienza aveva mostrato anche agli scettici che era necessario «falcidiare quelle spese che da[vano] risultati irrisori» a livello scolastico, e aveva smentito coloro che in nome dell'istruzione popolare agitavano bandiere in modo ideologico e corporativo, chiedendo di «sfollare le classi» o invocando «genericamente la casa della scuola»²⁰. Il

¹⁷ G. CANDELORO, *Storia dell'Italia moderna*, Vol. IX, *Il fascismo e le sue guerre*, Milano, Feltrinelli, 1981, pp. 300-301.

¹⁸ Centrale nel determinare la politica antiurbanistica, che per tutti gli anni Trenta si sforzò di porre delle limitazioni ai trasferimenti dalle campagne alle città, fu il problema degli alloggi e della liberalizzazione dei fitti che erano rimasti congelati dagli anni della guerra. Per poter sbloccare i fitti senza provocare eccessive tensioni sociali, bisognava prima adoperarsi affinché diminuisse nelle città la pressione delle famiglie senza alloggio. In questo senso Mussolini parlò chiaro quando affermò che il «problema della casa» avrebbe continuato a rappresentare un «insolubile problema finché non sarà adottata questa formula: impedire l'immigrazione nelle città, sfollare spietatamente le medesime» (Benito Mussolini, *Cifre e deduzioni. Sfollare le città*, «Il Popolo d'Italia», 22 novembre 1928, ora in B. MUSSOLINI, *Opera omnia*, a cura di Edoardo e Duilio Susmel, 35 voll., Firenze, La Fenice, 1951-1963, vol. XXIII, p. 256). Mussolini ammetteva in maniera inequivocabile l'incapacità del regime di affrontare e di risolvere gli ineludibili problemi posti dallo sviluppo industriale. Di fronte alla fondamentale esigenza delle nuove masse urbane legate all'industria, di poter usufruire di tutta una serie di servizi e di infrastrutture, primo fra tutti proprio l'alloggio, il regime non trovava di meglio che proclamare la necessità di un ormai impossibile «sfollamento» dei centri urbani (sulla politica del regime in campo migratorio e sulla questione dei fitti cfr. A. TREVES, *Le migrazioni interne*, cit.)

¹⁹ Il testo dell'intervista è riportato in G. GENTILE, *La riforma della scuola in Italia*, a cura di H.A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1989, pp. 84-88: p. 85.

²⁰ G. GENTILE, F.E. BOFFI, *Il Fascismo al governo della scuola. Discorsi e interviste novembre 22-aprile 24 ordinati da Ferruccio Boffi*, Milano, Palermo, Napoli, Bologna: Sandron editore, 1924.

ministro intendeva riferirsi a quelle che vennero chiamate le «scuole inefficienti», cioè quelle scuole rurali con pochi iscritti o mal distribuite sul territorio, tale per cui ad esempio si avevano due maestri in una scuola in cui uno insegnava a pochi alunni in prima e seconda classe, e l'altro ad altrettanti pochi allievi in terza e quarta; un altro caso che veniva sovente citato era quello di due scuole rurali aperte a poca distanza l'una dall'altra. Tutto ciò era causa, a giudizio degli idealisti, dello sperpero di denaro pubblico che se impiegato diversamente avrebbe fruttato risultati di certo migliori. Era in questa cornice che si inseriva il proposito di Gentile e dei gentiliani «non sopprimere le scuole rurali, ma le rinvigoriremo, e molto probabilmente le affideremo ad opere parastatali che hanno dato buoni frutti...»²¹ di renderle efficienti di avvalersi più di quanto non si fosse fatto in precedenza dell'ausilio dell'Opera contro l'analfabetismo, indirizzando il suo operato in due direzioni: da una parte estendendone l'azione a tutto il territorio nazionale e non più solo all'Italia centro-meridionale, dall'altra affidandole la gestione disciplinare e didattica di tutte quelle scuole elementari a scarso rendimento di cui si lamentava il mal funzionamento.

L'impostazione propagandistica e totalitaria nel mondo scolastico certamente costituisce l'aspetto più rilevante di quella stagione; la pedagogia idealistica di Radice e Gentile fu anche molto di più, specie per il comparto elementare.

Le differenze tra i programmi di studio si riflettevano anche sui libri di testo, che venivano redatti in due versioni: quella "urbana" e quella "rurale". Lo Stato, dopo un iniziale disinteresse, istituzionalizzò queste idee e con una legge del 1923 estese la scuola rurale in tutta Italia, tanto che si passò dalle poche decine degli inizi a oltre 10000 degli anni Quaranta.

In base al R.D. 2410 del 31 ottobre 1923 le scuole non vennero più divise in rurali o urbane, sulla base di numero di abitanti e sul gettito fiscale dei comuni, ma in due gruppi: «scuole classificate» e «non classificate». La creazione di scuole non classificate consentiva un risparmio netto per lo Stato, dato che queste costavano al ministero un terzo in meno di quelle ordinarie. Questo passaggio di molte scuole dallo Stato ad enti delegati non poteva non allertare gli insegnanti. Destava preoccupazione la clausola che prevedeva la soppressione delle scuole sussidiate, in mancanza di privati disposti ad investire in tali istituti. D'altro canto, l'amministrazione pubblica ribadiva che lo Stato non poteva continuare a pagare il mantenimento di scuole che in alcuni casi avevano meno di dieci alunni. E le scuole provvisorie e sussidiate, essendo di una sola sezione, contenevano bambini di I, II e III che svolgevano orari ridotti. La minore retribuzione del corpo docente e la possibilità d'assumere insegnanti non pienamente qualificati faceva sì che esse risultassero allettanti soprattutto per maestri alle prime armi.

²¹ *Ivi*, p. 132.

Lo Stato italiano non gestì direttamente questi istituti²², ma le affidò a varie istituzioni culturali; per la Toscana e l'Emilia-Romagna fu scelto l'*Ente Nazionale di Cultura*, che era un ente amministrativo e non didattico.

L'*Umanitaria* veniva scelta dallo Stato come una delle quattro associazioni culturali – tutte già esistenti e operanti nel campo dell'istruzione popolare tramite la gestione di asili infantili, corsi per emigranti e scuole rurali – coinvolte in un progetto volto alla lotta contro l'analfabetismo in quelle zone del Paese dove più diffusa era questa piaga sociale.

A coordinare le quattro associazioni era sorto un apposito ente, denominato "Opera contro l'analfabetismo", la cui azione si doveva rivolgere in tre direzioni: creazione di scuole diurne per figli di contadini, pastori e pescatori con orario di cinque ore giornaliere; creazione di scuole serali per lavoratori di età superiore ai 12 anni con orario di almeno due ore giornaliere; creazione di scuole festive da istituirsi nei piccoli centri con corso elementare.

La regione in cui l'*Umanitaria* fu chiamata a svolgere la sua azione fu la Puglia: nell'anno scolastico 1921-22 le scuole gestite furono 250 nel primo anno, divenute 378 nell'anno scolastico successivo. Nel 1923, a seguito della trasformazione dell'*Opera contro l'analfabetismo* nel *Comitato contro l'analfabetismo*, furono introdotte alcune modifiche. Per quanto riguardava l'*Umanitaria*, essa vedeva ridimensionata la sua presenza in Puglia, continuando a svolgere la sua azione solo nelle province di Bari e Lecce; Foggia, invece, passò sotto la gestione di un altro ente, il *Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro*, che era competente anche per la Campania e il Molise. In compenso l'associazione milanese ricevette la delega in Veneto.

Con il passare del tempo, ed il consolidarsi al potere del fascismo²³, l'attività dell'*Umanitaria* – da sempre legata all'area del socialismo riformista che aveva il

²² Guardando complessivamente alla mappa dell'Italia, essa era così suddivisa tra i vari enti: nel Lazio, l'Umbria, l'Abruzzo, le Marche e la Romagna operavano le Scuole per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine; in Toscana e in Emilia l'Ente Nazionale di Cultura; in Lombardia il Gruppo d'azione per le Scuole del popolo; in Liguria il Comitato per l'Educazione del popolo; in Veneto e in parte della Puglia (Bari e Lecce) la Società Umanitaria; in Campania, Molise e parte della Puglia (Foggia) il Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro; in Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia. Per quanto riguardava, invece, il Piemonte, le valli alpine (Valle d'Aosta), la Venezia Giulia e la Venezia Tridentina (Trentino) il ministro si riservò di nominare successivamente altre associazioni. Intanto il Comitato contro l'analfabetismo si riuniva per la prima volta nei primi giorni di dicembre del 1923, presso la Direzione generale dell'istruzione elementare. I cinque componenti scelti, come previsto dalla legge, dal ministro fra i rappresentanti delle associazioni delegate erano Gaetano Piacentini (Animi), Cesare Bachi (Società Umanitaria), Ernesto Codignola (Ente Nazionale di Cultura), Giuseppina Novi-Scanni (Consorzio Emigrazione e Lavoro), Francesco Acerbo (Scuole dei contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine). Rappresentante del Ministero presso il Comitato fu nominato Alessandro Marcucci. Su indicazione di Gentile venne prescelto come presidente del neonato Comitato, Gaetano Piacentini.

²³ L'opera di conquista della scuola e la sua utilizzazione in chiave propagandistica al fine di consolidare e di estendere le basi del consenso al Regime, che il fascismo riuscì ad attuare in

suo riferimento in Filippo Turati–cominciò ad essere ostacolata. I maggiori problemi sorsero nel 1926 quando, all'*Umanitaria* venne tolta da parte dello Stato la delega relativa alla gestione di numerose scuole rurali, oltretutto serali e festive della Puglia. Questo compito passò ad un altro ente, sorto pochi anni prima e di sicura matrice fascista, denominato *Ente Pugliese di Cultura*.

Alla prestigiosa istituzione milanese rimase la gestione delle scuole rurali del Veneto a cui si aggiunsero per qualche anno quelle della Venezia Giulia, finché dall'anno scolastico 1936-37 tutte queste passarono alle dipendenze dell'Opera Balilla nell'ottica della sempre più forte fascistizzazione delle scuole di campagna.

Con la liquidazione dell'associazionismo professionale (Legge n°563 del 3 aprile 1926), la costituzione dell'Associazione nazionale fascista della scuola primaria, e l'istituzione dell'Opera Nazionale Balilla²⁴ (Legge n°2247 del 3 aprile 1926) molte delle scuole 'non classificate' (477 rurali e le scuole serali) divengono Scuole Rurali Opera Nazionale Balilla.

Con l'avvento al ministero di Giuseppe Bottai, avvenuto nel novembre 1936, il processo di fascistizzazione della scuola rurale italiana raggiungeva il suo punto più alto. Il nuovo titolare dell'Educazione Nazionale, infatti, proseguì sulla strada

particolar modo dopo l'uscita di scena di Gentile e il breve periodo del ministero affidato al liberale Alessandro Casati, non risparmiò la scuola rurale. Le campagne, infatti, per una serie di ragioni tra le quali il fatto di essere meno controllabili dal punto di vista politico e la presenza di un atteggiamento di freddezza verso il fascismo alimentato dagli ultimi residui dell'opposizione socialista, sembrarono le più bisognose di cure e di controllo da parte del nuovo regime. A ciò si aggiunga che nei suoi primi anni di governo Mussolini volle fondare buona parte della propria credibilità di uomo politico ispirando la sua azione nel rilancio dell'agricoltura nazionale, un progetto ambizioso che si concretizzò nella politica ruralista attraverso il lancio di grandi campagne di mobilitazione come la «Battaglia del grano», proclamata nel 1925. Attraverso incentivi economici e misure tecniche atte a rendere possibili miglioramenti produttivi si voleva altresì allargare le basi del consenso tra i contadini che, tornati ad essere fedeli collaboratori dei proprietari terrieri, dopo le agitazioni del «biennio rosso», potevano aspettarsi un miglioramento delle proprie condizioni di vita in cambio della propria adesione al fascismo in nome della riconciliazione nazionale nel supremo interesse della Patria. Se il processo di fascistizzazione della scuola elementare italiana stava dando i suoi frutti più evidenti nelle scuole urbane e in quelle rurali gestite direttamente dallo Stato, diversa era la situazione nelle scuole rurali (non classificate) gestite dagli enti delegati. Queste, infatti, subivano un minore controllo da parte di quelli che erano gli organi di vigilanza tradizionali (provveditori, ispettori scolastici, direttori didattici), sebbene gli enti che li gestissero avessero l'obbligo di presentare periodiche relazioni della propria attività alle autorità statali e il consiglio direttivo del Comitato contro l'analfabetismo fosse composto in gran numero da funzionari ministeriali. Ma nel giro di poco tempo le cose cominciarono a cambiare e l'oppressivo clima illiberale che caratterizzava la vita politica italiana cominciò così a farsi sentire anche all'interno del mondo degli enti delegati. Cfr. G. GABRIELLI, *I programmi per le scuole rurali*, in «I diritti della scuola», n. 24, 6 aprile 1924, pp. 369-371.

²⁴ Il passaggio delle scuole rurali all'Opera Balilla era, infine, funzionale alla stessa organizzazione giovanile e al suo presidente Renato Ricci che vedevano in tal modo accrescere il loro prestigio. Le campagne, infatti, si erano mostrate più fredde nell'adesione all'Onb, essendo i giovani e di giovanissimi occupati a tempo pieno nei lavori agricoli e sopravvivendo talvolta sentimenti antifascisti in talune famiglie contadine. Ciò emergeva con chiarezza dal numero di iscritti all'Opera Balilla riferito all'anno scolastico 1928-29 la situazione peggiore si registrava nelle scuole gestite dall'Ente di Cultura Nazionale dove solo il 36% degli alunni era tesserato all'Onb.

iniziata dai suoi predecessori volta ad intensificare il controllo sull'istruzione elementare nelle campagne e a conferire ad essa un più spiccato «orientamento rurale», inserendo questo ramo dell'insegnamento nella più complessa ed articolata costruzione rappresentata dalla «Carta della Scuola» che avrebbe modificato l'intero edificio scolastico nazionale dopo la riforma Gentile. L'atto più importante da questo punto di vista fu l'avocazione allo Stato di quasi tutte le scuole rurali d'Italia, stabilita con il R.D.L n. 1771 del 14 ottobre 1938.

In base a questo provvedimento a partire dal primo gennaio 1939 le scuole in passato gestite dall'Opera Balilla, a cui si era sostituita nell'ottobre 1937 la sua naturale erede, la Gioventù Italiana del Littorio (Gil), passarono alle dirette dipendenze del ministero, ad eccezione temporanea delle poche scuole rimaste all'Ente Scuole per i contadini dell'Agro Romano, all'Onair ed agli enti di bonifica. Anche la definizione di scuola rurale mutò: venivano adesso considerate tali le scuole elementari dei capoluoghi di Comuni, frazioni o borgate, con un numero di fanciulli obbligati all'istruzione non superiore a 250 e non inferiore a 20, quando si trattasse di località abitate da popolazione prevalentemente dedita all'agricoltura. Per venire incontro ai desideri dei maestri, che da tempo lamentavano la disparità di trattamento con i colleghi delle scuole urbane, Bottai aprì la strada di una progressione di carriera che faceva loro intravedere migliori condizioni salariali. In particolare, un maestro appena uscito dall'istituto magistrale dopo un triennio di prova diventava, salvo aver conseguito risultati negativi, «stabile». Dopo cinque anni di servizio in una scuola rurale, si poteva partecipare al concorso per il passaggio nei ruoli di quinta categoria: in base al primo concorso bandito nel 1939 furono assunti in ruolo con il nuovo anno scolastico 1.820 insegnanti, a cui si aggiunsero altri 771 l'anno successivo. Poco dopo agli insegnanti fu assicurata anche la possibilità di passare nei ruoli di categorie superiori, in seguito a concorsi per titoli dopo un periodo di 10 o 15 anni di servizio. Si provvide inoltre a migliorare la situazione economica dei maestri, sostituendo la diaria e il premio di cui godevano, con una retribuzione annua, commisurata al servizio effettivamente prestato, da una indennità commisurata alla qualità del servizio.

Dal punto di vista quantitativo le scuole rurali alla data del primo gennaio 1939 erano 170; nell'anno 1939-40 esse salirono a 7.529 e nel 1940-41 a 8.129.

In quegli anni, in molti casi si riuscì ad estendere il corso elementare, con l'istituzione della quarta e talvolta della quinta classe.

Dal punto di vista amministrativo si deve inoltre dire che furono create in base a questa nuova normativa 169 direzioni didattiche rurali, ognuna delle quali comprendeva da 45 a 50 scuole, aumentate a 194 nell'anno scolastico 1940-41. Frattanto con il nuovo riordinamento del sistema educativo italiano previsto dalla «Carta della Scuola», varata nel 1939 da Bottai, lo stesso concetto di scuola rurale compì un'evoluzione rispetto a quello elaborato dalla pedagogia idealistica e tradotto in pratica dalla riforma Gentile, e ancor prima a quello pensato da quella schiera di filantropi e benefattori che nei primi anni del Novecento animò l'esperienza delle scuole per i contadini.

Nell'arco di un quarantennio, notava nel 1941 un alto funzionario del ministero, Carmelo Cottone²⁵, l'idea di scuola era venuta trasformandosi a seconda delle esigenze e della temperie culturale del momento: se all'inizio la scuola rurale era stata connotata in senso positivista, al punto che ad essere stato esaltato ne era «il contenuto illuministico», con la riforma gentiliana l'accento era posto non tanto sulla «tutela e la trasmissione delle verità e del sapere, quanto [su] un sapere che fosse strumento per altre conquiste».

In altre parole, ad essere privilegiato era il come si doveva apprendere, non più il che cosa e così, «il problema della scuola rurale [...] diveniva problema di particolari processi didattici».

Un ulteriore stadio nell'evoluzione storica del concetto di prassi educativa e, conseguentemente, di scuola rurale, si ebbe, a giudizio di Cottone con il fascismo. Esso, facendosi promotore dell'inserimento delle masse contadine nella «vita politica nazionale», determinò la necessità di una nuova ridefinizione dell'idea di scuola rurale, compito che la riforma bottaiana di quegli anni si era assunto di compiere.

A questo proposito era possibile per Cottone una sintesi ereditando quanto di buono vi era nella riforma Gentile e nella cultura positivista, reinterpretata

²⁵ Cfr. C. COTTONE, *L'ora della scuola in Istria* (1938); *Vita e scuola rurale* (1942).

Carmelo Cottone nacque a Nuoro il 21 ottobre 1903. Diplomato maestro, iniziò a insegnare a Lodé e, appena ventisettenne, diventò direttore didattico nella città natale. Nel 1933 lasciò Nuoro per assumere funzioni ispettive nella circoscrizione scolastica di Pola, facendosi presto notare come un uomo di scuola competente e di ottime capacità organizzative. Il suo primo volume, *L'ora della scuola in Istria* (1938), lo segnalò ai vertici ministeriali e Camillo Quercia, allora ispettore generale del ministero dell'Educazione nazionale, gli propose di sovrintendere al settore delle scuole rurali. Ben presto il C. ne divenne riconosciuto esperto, rendendone conto nel saggio *Vita e scuola rurale* (1942). In quello stesso 1942 il C. fu chiamato all'Ispettorato centrale. Entrò così a far parte dell'entourage ministeriale rinnovato e ringiovanito dal ministro → Giuseppe Bottai. Ma fu soprattutto nel successivo periodo, in specie negli anni '50, che lo studioso nuorese divenne uno tra i protagonisti della vita scolastica della scuola elementare. Sul piano delle pubblicazioni diede alle stampe svariati testi come *La scuola del fanciullo*, *Crisi e avvenire della scuola*, *L'ambiente*, *L'educatore moderno* e altri nei quali si ritrovano alcune anticipazioni dei programmi scolastici del 1955 (fece parte della commissione incaricata di stenderli) come la valorizzazione della creatività infantile (di evidente derivazione lombardiana), il riconoscimento del significato dell'ambiente (che il C. mutuava dalla cultura anglosassone), la gradualità evolutiva dell'apprendimento. Ai programmi del 1955 dedicò un ampio studio apparso l'anno successivo. Poco dopo il C. maturò la libera docenza e l'accesso all'insegnamento di Pedagogia nell'università di Roma. Fu anche per molti anni alla direzione del Centro nazionale per l'educazione fisica e sportiva e, in questa veste, organizzò numerosi convegni a Modena, Bologna, Torino e Napoli. Fino al 1963 fu vicepresidente dell'Ente nazionale per le biblioteche scolastiche. Fra gli incarichi ricoperti e le funzioni relative vi fu, inoltre, quello conferitogli dagli Aiuti internazionali per l'organizzazione di scuole moderne in Sardegna e la costituzione di un apposito ente, l'ESMAS, di cui fu direttore. Sul piano professionale va infine ricordato il suo impegno nell'ambito dell'Associazione degli ispettori centrali, di cui fu dirigente. Il C. morì a Roma il 4 ottobre 1989.

quest'ultima nel corso degli anni Venti e Trenta nella versione del «realismo» pedagogico».

A realizzarla sarebbe stata la *Carta della Scuola*, prendendo le distanze tanto dalle posizioni idealistiche, quanto dalla concezione empiristica e positivista della formazione professionale per i contadini («la scuola rurale assumendo, come cultura, l'istanza della vita dei campi tende a rompere il limitato cerchio dell'empirismo atavico e fa capo alle ragioni tecniche dell'agricoltura»).

Dall'altra parte la riforma bottaiana puntando ad introdurre in Italia la cosiddetta Scuola del lavoro – in base alla IX dichiarazione della *Carta della Scuola* che prevedeva di preparare al lavoro manuale i ragazzini dal nono all'undicesimo anno di età per mezzo di «esercitazioni pratiche, organicamente inserite nei programmi di studio» – spinse la scuola rurale a connotarsi in senso pratico essendo suo precipuo scopo quello di formare il bravo e operoso lavoratore dei campi. Ma la riforma doveva essere in primo luogo riforma spirituale, prima ancora che riguardare l'aspetto economico e produttivo. Essa doveva modificare innanzi tutto la mentalità e la cultura al fine di costruire un sistema valoriale per i giovani contadini che ponesse al centro la campagna, il lavoro agricolo e la sua eticità.

Ciò significava che il lavoro introdotto nelle scuole rurali non doveva essere produttivo nel senso classico del termine, ma finalizzato alla creazione di un'anima rurale e funzionale alla piena realizzazione dello Stato corporativo.

I pedagogisti che lavorarono sotto il ministero di Bottai alla definizione teorica dei presupposti e dei principi educativi che dovevano informare la Carta della Scuola, come Luigi Volpicelli²⁶, Aldo Agazzi²⁷ e Giorgio Gabrielli²⁸, si sforzarono di precisare i contorni di questo aspetto.

²⁶ Luigi Volpicelli. Breve nota. Pedagogista, nato a Siena il 13 giugno 1900. Discepolo di G. Gentile, prof. universitario dal 1939, insegna pedagogia nella facoltà di Magistero dell'univ. di Roma; già condirettore della rivista *I diritti della scuola*, direttore (1950 e segg.) della Biblioteca dell'educatore (enciclopedia pedagogico-didattica. Gli studi sull'infanzia rappresentarono una sua costante: nel gioco, nel disegno, nelle libere espressioni del linguaggio V. vide realizzarsi il processo dell'autoeducazione del bambino (La vita del gioco, 1961); di qui il suo interesse per il burattino-bambino Pinocchio (Identikit di Pinocchio, 1978; Studi su Pinocchio, 1982). Nonostante l'attenzione per la cosiddetta "scuola parallela", V. fu tra i primi a segnalare lo scadimento di livello che per lui comportava l'affermarsi della scuola di massa, da cui la sua polemica contro la scuola media unica, che egli considerava uniforme nell'impianto, priva di un effettivo centro formativo, e perciò demagogica (La scuola del futuro, in *I problemi della pedagogia*, 1966, 4).

²⁷ Aldo Agazzi. Breve nota. Nacque a Bergamo il 12 settembre 1906, Aldo Sperandio Agazzi, primogenito di una famiglia operaia, si diplomò maestro nel 1924. Nel 1930 si iscrisse all'Istituto superiore di Magistero dell'Università Cattolica di Milano ove conseguì il diploma alla Vigilanza scolastica nel 1933. Completò gli studi nell'università di Torino nel 1938, discutendo una tesi con → Angiolo Garbaro. Nel 1935 iniziò la collaborazione con l'Editrice La Scuola di Brescia, in particolare con → Vittorino Chizzolini, grazie al quale venne introdotto nel gruppo pedagogico della rivista magistrale «Scuola italiana moderna» (SPES, n. 1030). Con l'avvento della Carta della scuola del 1939, espresse il suo parere favorevole sul progetto riformatore del ministro → Giuseppe Bottai. Gli interessi dell'A. per la pedagogia del lavoro, uno dei fulcri del piano bottaiano, confluirono, nel 1940, nella pubblicazione del volume *Il lavoro dalla vita alla scuola*. A questo tema, cui riservò

sempre attenzione, l'A. dedicherà, nel 1958, la monografia *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Nel 1942, su sollecitazione del Chizzolini, pubblicò uno studio sull'esperienza pedagogica promossa da → Rosa Agazzi e dalla sorella Carolina. Il metodo delle sorelle Agazzi (che non erano parenti, ma solo omonime dello studioso bergamasco) fu sostenuto, sulla scia della preferenza espressa da → Giuseppe Lombardo Radice, dall'Editrice La Scuola e dall'A. stesso come un'alternativa cattolica e popolare al metodo di → Maria Montessori, interpretato, invero con alcune forzature, come più incline a raccogliere sensibilità culturali laico-scientifiche e destinazioni sociali elitarie.

Terminata la guerra e superata la disillusione nei confronti del fascismo, l'A. venne coinvolto dagli amici dell'Editrice La Scuola in nuove iniziative a favore della ricostruzione morale, spirituale e professionale dei docenti. Gli anni del dopoguerra rappresentarono per l'A. anche l'inizio della sua duratura collaborazione con il ministero della P.I. (ministero Gonella per i lavori della riforma della scuola, 1947-1950). Nel 1948 gli fu affidata la direzione della rivista «Scuola materna» che tenne fino al 1984. Nel 1950 fu nominato direttore del Centro didattico nazionale per la scuola materna, di cui divenne presidente nel 1953. Il nome dell'A. è legato anche, e forse soprattutto, alla riforma della scuola media unica, riforma che sostenne con vigore dalle colonne del periodico «Scuola e didattica» avviato dalla casa editrice bresciana nel 1955 e da lui diretto fino al 1991. La sua posizione risentiva delle istanze sociali e psicopedagogiche su cui l'A. aveva avuto modo di riflettere in diverse occasioni: dai dibattiti sulla Carta della scuola alle discussioni nella Costituente, dall'incontro con l'Unione cattolica italiana insegnanti medi (UCIIM) allora guidata da → Gesualdo Nosengo fino all'influenza esercitata dalle tesi sulla scuola democratica di Sergej Hessen. Su questi problemi, dopo il suo volume del 1949 *Problemi, strutture, programmi della nostra scuola*, l'A. pubblicò il saggio *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno* (1958). Nel 1954, insieme a → Luigi Stefanini, → Mario Casotti, → Giovanni Calò, Nosengo e altri studiosi, diede vita a Scholé, centro studi pedagogici promosso dall'Editrice La Scuola, volto a riunire le migliori energie intellettuali espresse dalla pedagogia cristiana in Italia. Libero docente di Pedagogia dal 1953, tenne corsi liberi di questa disciplina presso l'università di Padova, conseguendo poi l'ordinariato nel 1958. Dal dicembre 1960 fu chiamato sulla cattedra di Pedagogia presso la facoltà di Lettere dell'Università Cattolica di Milano. Dopo il pensionamento di Mario Casotti (1966) si trasferì sulla cattedra già ricoperta da quest'ultimo nella facoltà di Magistero. Dal 1968 al 1973 fu preside di questa facoltà e poi direttore dell'Istituto di Pedagogia fino al collocamento a riposo. Sul piano della teoria pedagogica, l'A. è collocato tra i personalisti. L'educazione non è leggibile come un atto che supera le due coscienze dell'educatore e dell'educando (idealismo), né è un semplice fatto di cui occorre descrivere le dimensioni e le problematiche (come propendono a pensare le pedagogie naturalistiche), nemmeno è un esclusivo moto dello spirito che trascende la storia e la natura (spiritualismo). Per essere descritta nelle sue più intime caratteristiche va letta come un evento dinamico che affiora nella relazione tra le persone che vivono la loro libertà incarnata nella storia e a contatto con la natura e con il mondo. Tale evento, inoltre, è portatore di un significato la cui autenticazione critica rimanda ad un'antropologia che trova il suo fulcro nel concetto storico e teologico di «persona». Gli anni del suo insegnamento universitario nell'Università Cattolica coincisero con il dibattito sulla natura epistemologica della pedagogia. Contro quanti la volevano ridotta a raccolta di scienze dell'educazione, l'A. la difese sempre con estremo vigore, pur concepandola nel sistematico e aperto rapporto con le altre scienze dell'uomo (*Problematiche attuali della pedagogia*, 1961; *Il discorso pedagogico*, 1963 e 1975; *Pedagogia, didattica e preparazione dell'insegnante*, 1968; *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, 1974). Sul fronte del sodalizio dei docenti secondari cattolici, l'A. continuò anche un'attiva militanza politico-scolastica, dapprima come vicepresidente (1952-1969), poi, dopo la scomparsa del Nosengo, come presidente (1969-1974) e, infine, come presidente onorario. Importante anche la sua attività di direttore di collane pedagogiche presso l'Editrice La Scuola, nonché appassionato e fecondo relatore in numerosi corsi di aggiornamento. L'A. morì a Bergamo il 10 dicembre 2000.

²⁸ Giorgio Gabrielli. Breve nota. Pedagogista, n. a Palermo il 6 dic. 1886, m. a Roma il 10 lug. 1973. Fu insegnante elementare, ispettore scolastico a Roma (1915) e poi all'estero, infine ispettore

Si apriva in tal modo la strada al concetto di differenziazione didattica, in misura maggiore di quanto non fosse avvenuto in passato. Interessante da questo punto di vista fu il discorso di Bottai trasmesso alla radio il 13 gennaio 1940 in cui affermò che la scuola rurale grazie alla sua riforma avrebbe acquisito una maggiore «individualità didattica», assumendo tratti che l'avrebbero resa ancor più differente da quella urbana: l'insegnamento doveva attingere unicamente dalla campagna i motivi e le forme del suo essere e non doveva fornire agli alunni «una cultura disambientata» perché così li avrebbe distolti dal luogo in cui erano chiamati a vivere e lavorare, «senza peraltro sufficientemente orientarli alla vita di città». La pubblicazione del nuovo ordinamento Bottaiano e le sue ricadute sull'insegnamento rurale accece nella pubblicistica coeva una vasta discussione, non inferiore a quella che interessava altri rami dell'insegnamento scolastico toccati dalla riforma. Il momento più alto di questo dibattito fu il convegno per la scuola rurale che si svolse a Palermo il 3 e 4 febbraio 1940, organizzato dal ministero dell'Educazione Nazionale, che finì per diventare l'occasione pubblica per celebrare le innovazioni scolastiche introdotte in questo settore da Bottai.

Vi parteciparono alti funzionari ministeriali, provveditori e rappresentanti delle organizzazioni fasciste. Il convegno si concluse con la proclamazione da parte del ministro di una serie di proposizioni in cui si affermava la speciale cura del Regime verso l'insegnamento rurale che cessava di essere «il problema di una categoria sociale, ma il problema dell'intera Nazione».

In nome «dell'unità del fatto pedagogico» la scuola rurale, secondo Bottai, non si giustificava più semplicemente «su distinzioni statistiche, demografiche, topografiche, economiche, amministrative, ma su una funzione immanente della cultura italiana», in quanto la ruralità era un dato costitutivo dell'identità stessa del popolo italiano. Si trattava, a ben vedere, di dichiarazioni di principio che poco avevano a che fare con la realtà, nel momento in cui con il decreto da lui emanato nel 1938 la definizione di scuola rurale era ancora legata al numero della popolazione in età scolare. È chiaro che le innovazioni bottaiane si muovevano, da questo punto di vista, in continuità con il passato, trovando un fondamento nella politica portata avanti dal Regime volta a frenare le spinte verso l'urbanesimo e a favorire la ruralizzazione della società, secondo una visione conservatrice che risaliva a ben prima della salita al potere del fascismo e che percorre la storia italiana dalla fine dell'Ottocento alla Seconda guerra mondiale. Si deve inoltre aggiungere che l'accento posto sulla differenziazione didattica indusse il Regime a prestare attenzione anche al tema rappresentato dalla preparazione del maestro rurale. Nel 1941 nacquero così, dietro iniziativa del ministero dell'Educazione Nazionale, due scuole appo-

presso il ministero della pubblica istruzione. Nel decennio 1922-33 diresse la sezione didattica della rivista «Diritti della Scuola», promuovendo l'attuazione dei programmi del 1923; nel 1945 collaborò attivamente alla riorganizzazione pedagogica e scolastica in Italia, come membro della commissione per l'elaborazione dei nuovi programmi elementari (*Commento ai nuovi programmi didattici per la scuola elementare*, Torino 1948), ispirati all'«attivismo» dell'americano C.W. Washburne.

sitamente pensate per la preparazione delle maestre rurali a Cimiano, presso Milano, e alle Cascine, presso Firenze. Tale esperienza doveva costituire, secondo i loro promotori, l'avanguardia di quanto l'Italia fascista avrebbe dovuto fare per la formazione degli insegnanti delle campagne. Questo era il parere, ad esempio, dell'ispettore Cottone che, intervenendo su questa questione nel 1941, sosteneva come l'esigenza di differenziare «il contenuto e la preparazione professionale dei maestri» non si esauriva nella sola introduzione nel piano degli studi degli istituti magistrali dell'insegnamento agrario, ma che fosse necessario in futuro, reclutare i maestri rurali direttamente in campagna, istituendovi le scuole magistrali. In realtà questi propositi non saranno mai tradotti in pratica e, analizzando i numeri assai ridotti delle maestre diplomate nelle scuole di Cimiano e delle Cascine – 52 nell'anno 1939-40 e altrettante nell'anno successivo – si capisce che il contributo da esse fornito fu assai limitato.

Un altro aspetto legato alla differenziazione didattica era costituito dalla coltivazione, presso ogni scuola rurale, di un campicello. Si andò così a riabilitare la vecchia idea del ministro Baccelli risalente alla fine del secolo che aveva inaugurato la stagione dei campicelli scolastici terminata, come si ricorderà, dopo pochissimi anni con un sostanziale insuccesso. Rivalutato alla luce delle finalità educative assegnate alla scuola rurale dalla riforma bottaiana, ora il campicello era giudicato altamente formativo doveva costituire il luogo privilegiato per la creazione di un'anima rurale nel giovane contadinello. Una circolare ministeriale del 1942, emanata dunque in pieno clima bellico, quando scottante era la questione rappresentata della penuria di cibo, precisava che esso non doveva corrispondere solo a «finalità didattiche», ma anche offrire «un contributo all'autarchia alimentare».

Come già accennato, durante il ministero Bottai la pubblicistica registrò una crescente attenzione verso i problemi della scuola per i contadini che, talvolta, finì per confondersi con la sua esaltazione a modello perfetto di strumento educativo, celebrato come il prototipo di scuola per eccellenza. Ne erano un esempio le cronache che spesso apparivano nelle riviste magistrali e che informavano dei convegni organizzati in varie città italiane aventi per tema la scuola rurale e la sua funzione in relazione alla «Carta della Scuola», o che fornivano notizie circa l'apertura delle iscrizioni ai corsi di formazione per le maestre rurali o la pubblicazione di nuovi e più aggiornati libri scolastici appositamente pensati per le scuole di campagna²⁹. Dal punto di vista istituzionale si deve, infine, aggiungere

²⁹ A titolo di esempio citiamo il convegno di direttori didattici di scuole rurali della Toscana, del Lazio e della Liguria tenutosi il 21 e 22 marzo 1941 a Siena, alla presenza di Giorgio Gabrielli dell'Ispettorato Centrale Ministeriale delle Scuole Rurali e il primo raduno provinciale di maestri rurali che si tenne nell'aprile 1941 a Torino, aperto dall'intervento del Provveditore che illustrò, secondo la cronaca di una rivista magistratale del tempo, «la modesta, silenziosa ma altissima missione che il Governo Fascista affida alle maestre rurali» (Convegno dei direttori delle Scuole rurali, «Scuola italiana moderna», n. 18, 10 aprile 1941, pp. 232-233; Un raduno dei maestri rurali a Torino, «Scuola italiana moderna», n. 20, 30 aprile 1941, p. 260). Il dato è tratto da G. ALATRI, *Una vita per*

che nella seconda metà degli anni Trenta a fianco all'Obn, poi diventata Gil, che gestiva la gran parte delle scuole rurali sparse in tutto il territorio nazionale, continuarono a svolgere la propria azione l'Onair e le Scuole per i contadini dell'Agro romano. La prima associazione poté continuare a gestire le scuole rurali uniche del Trentino e della Venezia Giulia, a cui si aggiunsero a partire dall'anno scolastico 1941-42 quelle del Carnaro e della Dalmazia, le due province jugoslave annesse all'Italia, la prima nel 1924 e la seconda nell'aprile del 1941. Alle Scuole per i contadini dell'Agro Romano, invece, rimasero le poche scuole lasciategli fin dal 1935: 74 scuole rurali uniche, a cui si aggiungevano 42 sezioni di asili d'infanzia dislocati nel Lazio e in Abruzzo. In un'Italia ormai provata da tre lunghi anni di guerra, veniva finalmente stabilito con legge del 31 maggio 1943 che le scuole rurali ancora gestite dall'Onair e dalle Scuole per i contadini dell'Agro romano dovessero passare allo Stato entro il 30 settembre di quell'anno.

L'armistizio dell'8 settembre e l'acuirsi delle vicende belliche con l'occupazione tedesca dell'Italia, avrebbero finito per rendere superfluo ogni provvedimento legislativo che puntava alla consacrazione di uno dei principi più cari al fascismo: quello secondo il quale solo lo Stato etico si sarebbe dovuto occupare, anche delle campagne, dell'educazione dei suoi giovani al fine di forgiare l'uomo nuovo voluto da Mussolini. Si scavava un solco sempre più profondo tra scuola comune e scuola rurale, utilizzando, allo scopo di risparmiare sui bilanci, personale di scarsa formazione ed esperienza, ambienti poveri e spesso fatiscenti e programmi ridotti all'osso, tutto per risparmi sui bilanci. Si permise di fatto che si creassero due ordini d'istruzione primaria, con due didattiche diverse per i due tipi di scuola. Le scuole rurali avevano lo scopo di coniugare l'apprendimento degli elementi basilari dell'istruzione (leggere, scrivere e far di conto), con le nozioni relative ai bisogni della vita contadina, vale a dire: tecniche colturali, allevamento e tecnologia agraria. La scuola, che nei principi avrebbe dovuto essere paritaria con le scuole urbane, in realtà diventò un tipo di insegnamento minore. Si fece strada il concetto, non tanto nuovo ma esistente da secoli, che ai figli dei contadini non servisse una grande istruzione per far fronte a quella che sarebbe stata la loro vita. Spesso avvertite come scuole "minori", tuttavia esse, proprio a causa della loro perifericità, poterono dar luogo, talvolta, a interessanti sperimentazioni – generalmente non documentate –, dettate dalle esigenze della situazione contestuale in cui operavano. Gli aspetti più interessanti erano probabilmente quelli che all'epoca erano visti come dei fattori limitanti: l'essere delle scuole pluriclasse, quindi con alunni di diversa età e preparazione, il dover puntare all'essenziale, evitando nozionismi, e cercando di favorire l'apprendimento esperienziale, vista la scarsità di strumenti (libri compresi) a cui poteva far ricorso. La scuola rurale si rappresenta come una

educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968), Milano, Unicopli, 2006, p. 171. In base all'articolo 7 della legge 31 maggio 1943.

sorta di «Cenerentola»³⁰ dell'istruzione elementare, per usare il linguaggio delle riviste magistrali³¹ del tempo che più volte si fecero interpreti di battaglie in favore del miglioramento delle condizioni in cui si trovavano le scuole di campagna, le più dimenticate dallo Stato e dai Comuni, le meno ricercate dai maestri per i bassi stipendi e per la solitudine dei luoghi in cui sorgevano. Destinatari di poche attenzioni quando erano in vita, esse lo sono state di meno quando hanno cessato la loro funzione da parte della storiografia che ha preferito concentrare maggiormente il suo sguardo, a partire dagli anni Cinquanta, sul tema della «istruzione popolare», categoria omnicomprensiva sotto la quale è confluita indistintamente la scuola per i ceti popolari della campagna e della città. Emblematico da questo punto di vista è la *Storia della scuola popolare in Italia* di Dina Bertoni Jovine, che, oltre a costituire un punto di riferimento per gli studi di storia dell'educazione dei decenni successivi, ha decretato le fortune della categoria storiografica dell'istruzione popolare, categoria destinata ad essere ripresa da un numero considerevole di altri studiosi ma di cui spesso non ne è stata sottolineata in modo opportuno la complessità implicita³². E si prescinde dallo studio di Giacomo Cives sull'*Ente nazionale di cultura*³³, solo nell'ultimo decennio si è assistito al fiorire di un inedito interesse verso il tema dell'istruzione rurale che ha prodotto ricerche su taluni personaggi o singole esperienze aventi per oggetto l'educazione dei giovani contadini. Si può, ad esempio, citare la monografia di Giovanna Alatri³⁴ dedicata

³⁰ *Mali e rimedi della Scuola rurale: la nostra inchiesta fra gli Ispettori scolastici* in "I diritti della Scuola", 7 aprile 1907.

³¹ *La scuola rurale presente in Italia* in "L'Osservatorio scolastico: giornale d'istruzione e di educazione per le scuole elementari, tecniche e normali premiato all'esposizione didattica di Torino nel 1869" a.27(1892-1893) p. 116.

³² D. BERTONI JOVINE, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1953. Si citano, a titolo di esempio, i seguenti lavori: G. Cives, *Cento anni di vita scolastica in Italia: ispezioni e inchieste* da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo-Radice, Roma, Armando, 1960; ID., *Cento anni di vita scolastica in Italia: ispezioni e inchieste dall'idealismo a oggi negli scritti di G. Lombardo Radice, G. Isnardi, G. Giovanazzi, F. Bettini, A. Marcucci, L. Volpicelli, L. Borghi, A. Visalberghi*, Roma, Armando, 1967; R. FANTINI, *L'istruzione popolare a Bologna fino al 1860*, Bologna, Zanichelli, 1971; T. TOMASI, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926): Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla "questione femminile"*, Firenze, Sansoni, 1982; A. SEMERARO, *L'istruzione popolare in Terra d'Otranto nelle relazioni degli ispettori centrali e periferici e degli amministratori locali*, Galatina, Congedo, 1983; E. CATARSI, *L'educazione del popolo: momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985; S. PIVATO, *Movimento operaio e istruzione popolare nella Romagna d'inizio Novecento*, Rimini, Maggioli, 1985; E. DE FORT, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996; M. CATTANEO, L. PAZZAGLIA (a cura di), *Maestri, istruzione popolare e società* in «Scuola Italiana Moderna» (1893-1993), Brescia, La Scuola, 1997; M.C. MORANDINI, *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, V&P, 2003; R. SANI, A. TEDDE (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, V&P, 2003, pp. 3-17.

³³ G. CIVES, *L'attività dell'Ente di Cultura*, in E. Codignola "50 anni di battaglie educative", Firenze, La Nuova Italia, 1967.

³⁴ G. ALATRI, *Una vita per educare, tra arte e socialità*, cit.

alla figura di Alessandro Marcucci, animatore delle scuole rurali dell'Agro romano insieme ad altri intellettuali come Sibilla Aleramo e Giovanni Cena: un lavoro che ha attinto ad una ricca documentazione archivistica che ha offerto interessanti spunti in relazione alla comprensione del fenomeno dell'istruzione rurale durante il regime fascista. Nella stessa direzione si è mossa anche la ricerca di Maria Maddalena Rossi dedicata all'opera del Gruppo d'azione per le scuole del popolo, l'associazione milanese sorta per fornire assistenza morale e materiale agli insegnanti delle scuole più disagiate e successivamente delegata dallo Stato a gestire le scuole rurali uniche della Lombardia; anche in questa circostanza, l'autrice ha potuto ricostruire l'operato del sodalizio ricorrendo a fonti archivistiche inedite, che hanno permesso di comprendere meglio alcuni passaggi della storia della scuola rurale in Italia, soprattutto in riferimento al periodo fascista³⁵. Recentemente la storia di un'altra associazione benemerita dell'istruzione popolare in generale e di quella rurale in particolare, *l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia*, è stata ripercorsa da Brunella Serpe e da Francesco Mattei in distinti lavori che ne hanno ripercorso le vicende storiche e studiato l'aspetto didattico³⁶.

La libera attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) sviluppò un fecondo settennio in campo economico e pedagogico-sociale in Basilicata. L'esperimento "Per la scuola rurale" tentò di trovare una cura al problema scolastico delle fasce meridionali. Tra i maggiori artefici del concretismo d'azione nel coordinamento dell'ente troviamo il segretario generale Gaetano Piacentini e il suo ispiratore Lombardo Radice. La loro strategia era basata su alcune strategie di difesa per combattere l'analfabetismo. Questo fu possibile anche perché l'ente riuscì a debellare l'apatia e il disinteresse della popolazione rurale nei confronti della scuola. Già dal primo anno di attività si venne a creare un clima di fiducia per la lotta contro l'ignoranza degli adulti delle province meridionali. Dopo un intenso ed ostico lavoro nelle campagne, l'ente vide nascere dalle 4 scuole rurali nel 1921 fino alle 59 nel 1924-1925 fino alle 106 scuole nel 1928 con 10 mila iscritti e 5 mila promossi. L'azione rinnovatrice di ripopolamento della scuola dell'ANIMI (che con la legge Corbino del 1921 ebbe la delega per combattere l'analfabetismo nelle 13 province della Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna) rappresenta uno spaccato di impegno sociale e civile di notevole e fondamentale importanza storica. L'Associazione focalizzò l'attenzione sul settore specificatamente scolastico-educativo, sull'organico modello d'azione messo in atto in un'ottica spirituale, civile ma anche progettuale e metodologica sempre col

³⁵ M.M. ROSSI, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano (1914-1941)*, Brescia, La Scuola, 2004.

³⁶ B. SERPE, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'educazione nel Mezzogiorno*, Cosenza, Jonia editrice, 2004; F. MATTEI, *ANIMI. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Roma, Anicia, 2012.

fine di erodere l'ignoranza nelle campagne meridionali. Si vollero prendere in considerazione anche quelle realtà, quelle frazioni remote, quei piccoli nuclei di popolazione dove difficilmente arrivava l'azione assidua del direttore didattico, sottolineando che anche evitando a soli cento contadini basilicatesi di ricadere nell'ignoranza era una conquista più importante degli ultimi cinquant'anni dell'unità italiana. Lo spirito che animò questo lavoro può essere spiegato attraverso due fattori del programma educativo e culturale avviato nelle scuole di periferia: 1. l'azione nel campo scolastico indirizzata agli adulti prima dell'alfabeto; 2. la presa in carico della specificità dell'ambiente rurale, comprendendo scuole a scarso rendimento, serali e festive nelle scuole diurne per contadini. Tra i fattori importanti di tale operosità s'inserisce la sfera organizzativa adeguata alla specificità delle nuove scuole ed alla valutazione delle condizioni di vita ambientali e culturali del mondo meridionale. In risalto venne messa anche la povertà, come valore perennemente educativa, risorsa di didattiche profonde. Intorno al 1925 anche le donne contadine iniziano ad interessarsi assiduamente all'istruzione. Importante fu la ricerca di nuovi modelli d'insegnamento, delle necessità igienica, diagnostica, la valutazione delle condizioni infrastrutturali e culturali e l'attuazione di esperimenti di pratica agraria.

Il Mezzogiorno presentava un paesaggio educativo particolarmente desolante; in particolare in Puglia e Basilicata, il numero degli analfabeti era nettamente superiore a quello del Settentrione. Le ragioni di questa evidente disparità dello sviluppo dell'istruzione tra le diverse regioni d'Italia erano la forte emigrazione, gli scarsi benefici delle leggi speciali per il Mezzogiorno e i finanziamenti insufficienti a causa dell'inerzia e della trascuratezza da parte delle autorità comunali. Scetticismo e mancanza di organizzazione delle forze magistrali determinarono una forte miseria morale. Alcuni sostenevano che per contrastare l'analfabetismo non fosse necessario aumentare il numero della scuola ma controllare che vengano frequentate. Questo era ricondotto al fattore geografico, alla lontananza frequente dalla scuola nei luoghi montani, paludosi, oltre ai fattori economici del territorio e alla scadente preparazione didattica degli insegnanti. Così i maestri lucani (spesso accusati di contribuire al danno educativo e scolastico) danno vita ad iniziative per superare il letargo magistrale e, radunatisi nei congressi, rivendicano la volontà di contribuire al rinnovamento e sviluppo pedagogico e sociale della scuola. Essi sostennero che la causa principale era l'obbligo scolastico non correttamente osservato poiché mancava una vera e propria coscienza scolastica. Vengono così stimolati i genitori a mandare i propri figli a scuole più vicine. Nonostante l'interessamento all'istruzione e al superamento dell'analfabetismo vissuto poi come vera e propria umiliazione, la frequenza media in Puglia e Basilicata era comunque molto bassa, inoltre solo alcuni edifici scolastici avevano buone aule. Le altre erano spesso case mal costruite, male ubicate, senza aria e luce. Però la percentuale di analfabeti passava dal 90% nei primi anni dell'unificazione, all'88% del 1872. Zanotti Bianco consegna un quadro sulla mancanza dei locali svolgendo la sua analisi sulla condizione dell'infanzia: In questa cornice di malessere in cui

gravava il Mezzogiorno, il promotore dell'ANIMI insisteva fortemente sulla fraterna collaborazione e collegamento spirituale tra maestri e popolo, col fine ultimo di debellare l'arretratezza socioculturale di quella parte del Sud Italia. Ciò sarebbe avvenuto solo sconfiggendo malattie, ignoranza, superstizioni, malaria e pregiudizi. Vi erano quindi due Italie nettamente distinte l'una dall'altra. Nicola Latronico affermava che l'ingiusto contrasto tra città e campagna, tra Italia urbana e ricca e l'Italia rurale dei contadini era un abisso molto grave, tra due società nettamente differenti ed in questo quadro si colloca come vitale contributo l'azione dell'ANIMI che ha voluto proprio debellare questa distanza, diffondendo cultura e opere educative. Fondamentale è stata la preparazione tecnica dell'Associazione, iniziando una vera e propria indagine conoscitiva del contesto rurale per capire quale doveva essere il miglior programma d'intervento educativo. Figura chiave in questo studio dell'ambiente e dei suoi bisogni è stata quella del tecnico Ernesto Rossi a cui l'ente affidò la costituzione di un ufficio economico-sociale a Potenza. Infatti, in una sua testimonianza a Zanotti-Bianco si evince che all'interno di un clima da costruire traspariva comunque il risveglio, la volontà della popolazione di abbracciare l'istruzione e c'era bisogno di mezzi adeguati. Rossi così inizia il viaggio di formazione intellettuale, morale e civile nel Mezzogiorno, in particolare in Basilicata s'impegna nella creazione di una scuola per adulti. Rossi inoltre inizia a raccogliere informazioni circa l'alfabetizzazione dei contadini intelligenti e lavoratori e la tutela degli emigranti. Soprattutto si rende conto che nelle fasce sociali più deboli sia ormai radicata l'idea che l'emancipazione dall'ignoranza equivalga ad uscire da condizioni di sfruttamento e oppressione. Inizia pertanto a fornire libri per le biblioteche e materiale di cancelleria per le scuole, ad incitare gli amministratori locali a migliorare le condizioni ambientali, igieniche dei locali d'insegnamento e insiste soprattutto sulla necessità di velocizzare l'invio dei materiali scolastici indispensabili per l'opera educativa in atto, sottolineando che ogni ritardo inficia nella buona riuscita del funzionamento delle scuole. In questa fase egli collabora con il primo direttore dell'ufficio regionale per la Basilicata, Emilio La Rocca. Costui ha lasciato una significativa testimonianza delle prime attività svolte tra i contadini, volta a documentare le cause della resistenza all'alfabeto in quelle zone del Mezzogiorno e dove l'ente ha incontrato enormi e forti difficoltà: la sfiducia dei contadini verso ogni iniziativa; la necessità di conoscere le persone e la regione in cui si lavora; l'opportuna collaborazione con i maestri; la collaborazione con le autorità scolastiche locali; l'importanza del lavoro quotidiano, di elevamento dei rapporti con i maestri; problema della frequenza e della necessità di dimezzamento degli alunni dalle classi; l'esigenza di rendere le scuole speciali per i contadini che avrebbero dovuto rispondere ai loro bisogni in termini di flessibilità di orario, di disponibilità di una manualistica mirata come sillabari, opuscoli; la formazione di scuole serali; il problema del reclutamento dei docenti. Inoltre, va a specificare il modo in cui fare buona scuola, promuovendo

una didattica socialmente utile per le aree più depresse. Tutta la documentazione archivistica³⁷ dà prova di enorme rilievo dei maestri e maestre che lavoravano nei villaggi lontani e nei piccoli borghi sperduti. Questi accettavano incarichi e condizioni di lavoro molto disagiate e complicate rispetto ai luoghi, agli strumenti e alle possibilità didattiche. Gli uomini erano spesso reduci di guerra, anziani e con servizio speso nelle scuole statali, le donne erano soprattutto giovani che tentavano di inserirsi nel mondo del lavoro. Per quanto riguarda le retribuzioni percepivano una somma per ogni lezione, oltre ad un premio per ogni alunno promosso o licenziato. La volontà dei maestri di risiedere vicino o all'interno della scuola rurale testimonia la loro vicinanza morale ed interesse sincero. L'ANIMI a sua volta costruiva loro una casa, spesso singole stanze, fornendo mezzi per vivere in quegli ambienti. Questo poiché veniva ribadita l'importanza da parte dei maestri di vivere dove insegnavano. La cura posta nella scelta degli insegnanti fu proprio uno dei punti chiave dell'azione dell'Associazione che fu uno dei principali fattori di successo in campo educativo ed igienico. In un primo momento la scelta fu fatta in base ai titoli di studio; in seguito, visto il crescente numero delle domande, si decise di bandire un concorso per titoli e per esame. Prima di tutto i vincitori di concorso venivano indirizzati ai direttori regionali che conoscevano personalmente i candidati ai quali venivano chieste semplici dimostrazione pratiche che vertevano su argomenti didattici. Infine, veniva chiesto un saggio sulle qualità intellettuali degli aspiranti. Quindi la finalità principale dell'ente fu quella di migliorare la cultura preparando al meglio i suoi insegnanti. La formazione avveniva in primo luogo attraverso la corrispondenza diretta col direttore generale e dai segretari tecnici su tutti gli aspetti della vita scolastica rurale; in secondo luogo, attraverso opuscoli, circolari, indicazioni didattiche. L'ANIMI – nel 1924 – pubblicò un opuscolo per i maestri nel quale venivano trasmesse disposizioni circa i programmi adattati alle scuole rurali per lo svolgimento delle singole materie, e circa il concetto di guida spirituale che ruotava attorno al maestro, incaricato di trasmettere oltre alla conoscenza concetti morali-educativi da spendere anche fuori dal contesto scolastico. Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua, viene suggerito l'utilizzo del dialetto per superare il silenzio degli alunni contadini, nella circolare del 1921 destinata ai maestri rurali. Vennero creati dei volumetti in cui raccolsero le varie leggi riguardanti soprattutto infortuni sul lavoro. Furono organizzati anche alcuni corsi di allenamento all'igiene scolastica, rivolti alle maestre. Orari flessibili, distribuzione gratuita di materiali scolastici, vigilanza di segretari tecnici, la cura per l'insegnamento, le relazioni con i maestri sono i principali aspetti che favorirono la lotta contro l'analfabetismo, favorendo soprattutto la coscienza

³⁷ Si citano alcune fonti: ARCHIVIO CENTRALE DELLO STATO, Fondo Luigi Credaro (1860-1939); Fondo Ministero della Pubblica Istruzione (1784-1982); Ministero dell'Educazione nazionale (1929-1944); Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Elementare (dal 1923) (1906-1963).

scolastica nella popolazione rurale, costituendo come centro della vita civile la scuola anche nei centri minori dei Comuni.

I risultati conseguiti dall'ANIMI per la scuola rurale in Puglia e Basilicata rappresentano una breve parabola di un libero laboratorio sperimentale; fu necessario gestire la complessa situazione attraverso mezzi pratici e preparazione tecnica, come i sopralluoghi e le indagini conoscitive sul campo, cogliere le mentalità delle genti del Sud; -vigilare sull'obbligo scolastico, favorendo orari gestibili da parte degli allievi contadini; -svolgere un'azione di propaganda educativa e igienico-sanitaria, nella conoscenza del problema scolastico in campo pratico, nella distribuzione di libri e opuscoli ai maestri, nell'assegnazione di premi e riconoscimenti, nel rinnovamento della didattica rurale e nella scelta dei contenuti specifici, nella messa in piedi di biblioteche magistrali per migliorare la preparazione dei maestri, nell'alleanza e vicinanza ai maestri. L'aderenza con la vita e gli interessi del popolo insieme alla creazione di una coscienza scolastica popolare costituiscono i binari portanti dell'esperienza associazionistica privata, laica e volontaristica dell'ANIMI.

Nel suo percorso, l'ANIMI si pose sulle basi di una pedagogia civile con valore laboratoriale associativo tra uomini e forze sociali e culturali, pratiche didattiche mirate ad una scuola rurale, volte a soddisfare le condizioni dell'ambiente e la specificità dei suoi allievi; rappresentò quella stagione di libertà sino all'avvento della campagna del fascismo, anno in cui l'ANIMI rinunciò alla delega statale.

Ma ciò che è mancato, in particolare, è uno studio complessivo ed organico del tema dell'istruzione rurale, che ne seguisse lo sviluppo nel lungo periodo e in tutto il territorio nazionale e che tenesse in debita considerazione l'influenza esercitata su di esso dal clima politico, economico, culturale e pedagogico. Esperienze di istruzione rurale che, in virtù degli originali metodi didattici seguiti, si distinsero nel quadro della pedagogia italiana della prima metà del secolo, tanto da assumere i contorni di vere e proprie scuole modello o di "miti pedagogici". Nel nostro Paese, alcune scuole attirarono l'attenzione di importanti pedagogisti italiani e stranieri: la scuola della Montesca fondata dai baroni Franchetti, le Colonie dei Giovani Lavoratori create da David Levi Morenos, la scuola di Mezzaselva del maestro Felice Socciarelli e la scuola di San Gersolè della maestra Maria Maltoni, scuole rurali che si distinsero per i metodi di insegnamento³⁸.

Il limite della pedagogia dell'epoca, come della politica – segnala la Bertoni Jovine – è nel non riuscire a tenere assieme rivendicazioni di ordine sociale e proposta educativa: essa attribuì l'inefficacia dell'istruzione popolare all'arretratezza

³⁸ Cfr. *Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca*, in «History of Education & Children's Literature», IV, 2 (2009), pp. 307-337; *Una scuola tra mito e realtà. Spontaneismo e metodo didattico e propaganda pedagogica nella scuola di San Gersolè*, in «History of Education & Children's Literature», VI, 1 (2011), pp. 343-381; *Un'esperienza di istruzione rurale integrale. David Levi Morenos e le Colonie dei Giovani Lavoratori*, in «History of Education & Children's Literature», VI, 2 (2011), pp. 115-139.

dei metodi di insegnamento, alimentando «quella retorica che costituisce l'ostacolo più serio al risanamento della coscienza educativa»³⁹.

Meno avvertito il disagio nelle scuole della capitale, ove erano minori le problematiche “urgenti” relative alla frequenza, all'evasione, alla pulizia, allo stato delle sedi scolastiche e dei materiali. Questi ultimi temi in altri luoghi occupano tanta parte delle cronache, in particolare nelle aree geografiche più a lungo segnate dall'analfabetismo. Nelle regioni meridionali, fondate principalmente su un'economia agricola, la scuola elementare/rurale manifestò evidenti difficoltà a radicarsi.

Le scuole rurali, tra fisionomia degli spazi scolastici e progetti di edificazione nel Salento

Nei primi anni Novanta del '900, Viñao Frago⁴⁰ utilizzava gli aggettivi “desatendida o descuidada” per definire la questione dello spazio scolastico all'interno del panorama storiografico di settore storico-educativo del tempo sia spagnolo che internazionale. L'attenzione crescente rivolta negli ultimi anni dalla storiografia di settore verso le fonti materiali ha contribuito a «incrementare gli studi intorno alle categorie del tempo e dello spazio della scuola, ma senza far registrare ancora miglioramenti significativi sul tema specifico dell'edilizia»⁴¹. La scuola⁴², intesa come spazio architettonicamente strutturato lamenta, infatti, ancora un numero limitato di visitatori di ambito storico-educativo. Chi si appropria alla questione ha l'impressione che l'edificio “scuola” sia stato spesso inteso come contenitore del patrimonio storico educativo⁴³, il contesto fisico in cui sono inserite le aule, gli spazi della didattica per eccellenza. A lungo la considerazione dell'aula come il punto di osservazione privilegiato della “cultura scolastica” indicata da Dominique Julia⁴⁴ ha inciso nel mettere in ombra quelli che Meda⁴⁵ ha classificato

³⁹ D. BERTONI JOVINE, *Storia della Scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954, p. 23.

⁴⁰ A. VIÑAO FRAGO, *El espacio escolar. Introducción. Historia de la Educación*, n. 12-13 (1993-1994), p. 11.

⁴¹ V. VIOLA, *Gli spazi della memoria scolastica. Prime riflessioni sugli edifici scolastici come luoghi di apprendimento e monumenti attraverso un excursus storico dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo*, in S. GONZÁLEZ, J. MEDA, X. MOTILLA, L. POMANTE (orgs.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 251-264.

⁴² MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. Relazione sull'edilizia scolastica. Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica, Tipografia di E. Sinimberghi, Roma, n. 56, pp. 4978-4997, 20 dicembre 1923.

⁴³ Cfr. A.B. ESCOLANO, A. VINAO FRAGO, *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, Rio de Janeiro, DP&A, 1998; J. CABRERA, C. MEDA, A. VINAO FRAGO, *School memories. New trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017.

⁴⁴ D. JULIA, *A cultura escolar como objeto histórico*, Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, 2001, pp. 9-43.

⁴⁵ J. MEDA, *Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo* in «History of Education & Children's Literature», VI, 1 (2011), pp. 253-279.

come “beni architettonici” che costituiscono una parte significativa del patrimonio dei “beni culturali della scuola”. Infatti, sulla scorta della “sterzata materialistica” degli storici dell’educazione spagnola, nel 2005 gli inglesi Martin Lawn e Ian Grosvenor hanno indirizzato l’attenzione e gli interessi sulla cultura materiale scolastica, ‘fonte minore’. Anche in Italia, gli studiosi⁴⁶ di settore per lungo tempo si sono interessati principalmente delle pratiche didattiche svolte all’interno dell’aula, tralasciando il resto dell’edificio che invece rappresenta un aspetto cruciale della cultura materiale scolastica come ha sottolineato Mirella D’Ascenzo in occasione della VII Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (Sephe) e del V Simposium da Rede Ibero-americana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico-Educativo (Ridphe), dedicata allo spazio scolastico: «For some time, international school historiography has been investigating the material culture of schools, the teaching tools and furnishings constituting the setting of the actions of teachers and students in the class. The purpose is to reconstruct the genealogy of objects, their description and use in school spaces, to understand the methods of the ‘black box’ of schools over time and reconstruct the scholastic and empirical culture of schools. In this regard, the question of space is crucial, understood as both school architecture and classrooms, investigated in France, the UK and Spain»⁴⁷.

Dagli studi condotti tra gli anni Sessanta e Ottanta del Novecento,⁴⁸ i principali provvedimenti legislativi riguardanti l’edilizia scolastica tra la fine dell’Ottocento ed il Novecento, vengono forniti dai medici, come si evince dai trattati di igiene destinati alle scuole. Furono gli igienisti, infatti, insieme agli ingegneri, agli architetti e agli educatori a definire gli standard costruttivi, sanitari e pedagogici delle scuole e dei locali utilizzati ad uso scolastico, la cui verifica tra Otto e Novecento era demandata agli ispettori scolastici nel corso delle visite ispettive⁴⁹. Le relazioni di queste ultime, per la maggior parte presso l’Archivio Centrale dello Stato di Roma⁵⁰, rappresentano fonti assai utili per determinare le effettive

⁴⁶ Cfr. A. BARAUSSE, M. D’ALESSIO, *La salvezza della scuola verrà dai tecnici. La stampa pedagogica in Italia tra idealismo e fascismo: la “Tecnica scolastica” (1923-1927)*, in HERNÁNDEZ DÍAZ, José Maria (coord.), *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*, Ediciones Universidad Salamanca, 2015. (Colección Aquilafuente).

⁴⁷ M. D’ASCENZO, *Tales and experiences of school spaces: a choir of voices between unification and fascism in Bologna in Espacios y patrimonio histórico-educativo*, 2016, p. 245.

⁴⁸ F. ISABELLA, *L’edilizia scolastica in Italia. Precedenti e prospettive*, Firenze, La Nuova Italia, 1965; M. MUGNAI, *L’edilizia per l’insegnamento: il quadro istituzionale*, Firenze, Clusf, 1976; A. ACOCELLA, *La tipologia “unilineare”: modello dell’edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900*, in *Edilizia scolastica e culturale*, n. 1, 1986, p. 99; M. DAPRÀ, *La fondazione dell’edilizia scolastica in Italia. Contributo per un’analisi storica (parte prima)*, in *Edilizia scolastica e culturale*, n. 2-3, 1986, p. 118.

⁴⁹ Per un approfondimento della figura degli ispettori scolastici in Italia si vedano i lavori di Barausse e D’Alessio.

⁵⁰ ARCHIVIO CENTRALE DELLO STATO, Direzione generale Istruzione elementare dal 1923 (1903-1960), Divisione prima. Fascicoli personali degli ispettori scolastici cessati dal servizio negli anni 1940-60; Divisione quarta. Edilizia e arredamento scolastico (1933-1943); Direzione generale per l’Edilizia Scolastica (dal 1960-).

condizioni della grande e piccola edilizia scolastica, ovvero gli edifici delle scuole di città e di campagna, e per misurare la distanza tra le condizioni reali da quelle richieste dal Ministero di riferimento. I programmi edilizi promossi dal Fascismo, con tempi di realizzazione propagandistici (anche al fine di utilizzare la produzione edilizia come volano per l'economia nazionale), avevano il compito di riportare in ogni provincia l'immagine del governo centrale. Nasce in questo senso un "Movimento moderno" dell'architettura. Lo scopo principale dell'architettura era quello di incanalare il gusto popolare in un'estetica che fosse lo specchio fedele del regime fascista. Gli edifici urbani avevano una forte identità formale e monumentale. Anche gli edifici scolastici erano soggetti a questo trattamento, ne è un esempio la Scuola Elementare di Lavello, scuola con pianta a forma di M di Mussolini. L'architettura si è trasformata di pari passo con l'aumentare della fama del regime fascista e come questo, ha iniziato a cambiare alcuni aspetti: dal rigore tecnicista basato soprattutto sull'uso geometrico di volumi e forme, si è passati a un aspetto che privilegiava l'effetto di stupore e grandezza realizzando così il monumentalismo. Le nuove scuole dovevano essere coerenti all'idea di scuola nata dalla riforma Gentile, sono sorte scuole con rigorosi corpi di fabbrica ricche di forme classiche, interpretate in chiave ideologica nazionalistica e monumentali, testimonianza dell'idea di grandezza che il regime aveva di sé: volumi geometrici elementari, coperture piane, elementi cilindrici e aperture di luce circolare generavano architetture metafisiche. Lo sforzo del regime di lasciare impronte tangibili e celebrative si estendeva da nord a sud. Cosa che si traduce in una realizzazione capillare di edifici scolastici rurali. Lo stile architettonico, semplice e privo di decorazioni, si è ripetuto sul territorio nazionale con poche varianti estetiche e distribuite. Ogni paese aveva la sua scuola, anche nei centri abitati più piccoli, come le frazioni, vi erano edifici scolastici. Alcuni di questi edifici tutt'oggi sono utilizzati come scuole, altri hanno cambiato destinazione d'uso, ma tuttavia, sono tutti facilmente riconoscibili. In questa direzione si indirizza il progetto che prevede una mappatura delle scuole rurali nell'area geografica del Salento. È in corso d'opera la lettura dei progetti edilizi, delle pratiche di apertura delle scuole nei contesti urbani e rurali contenuti all'interno dei carteggi rintracciati presso l'archivio di Stato di Lecce, presso gli archivi storici comunali della regione Puglia e dell'Archivio dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) di Roma, uno degli enti delegati contro l'analfabetismo che tra gli anni Venti e Trenta del Novecento ebbero dal regime fascista l'incarico della gestione delle scuole rurali⁵¹.

L'indagine in corso non trascura di prendere in considerazione la documentazione a stampa come le monografie, le riviste specializzate curate dal Ministero della

⁵¹ Per un approfondimento sul tema delle scuole rurali in Italia tra Otto e Novecento si faccia riferimento ai lavori di MONTECCHI (2012, 2015) e a quello di BARAUSSE e D'ALESSIO (2018).

Pubblica Istruzione (MPI), i regolamenti edilizi presso molte biblioteche nazionali, tra cui si segnalano la Biblioteca del MPI, quella dell'Animi⁵² di Roma.

All'interno di questa gamma di fonti costituiscono un punto di osservazione fecondo, soprattutto per svolgere analisi di tipo comparativo, le relazioni delle Esposizioni Universali che si svolsero a partire dalla seconda metà dell'Ottocento e che rappresentarono una irrinunciabile occasione di confronto tra le nazioni per migliorare la produzione dei vari settori dell'industria, ma anche, nello specifico, il processo di modernizzazione delle istituzioni scolastiche, delle pratiche didattiche e non in ultimo le tecniche costruttive e le tipologie formali degli edifici scolastici. Furono proprio le esposizioni a incentivare l'interesse in territorio nazionale verso lo studio dei locali scolastici, come conferma la frequenza del tema all'interno degli indici delle relazioni dei Congressi pedagogici dello stesso periodo, delle riviste magistrali dell'epoca e negli inventari dei musei pedagogici, ognuno dei quali funzionavano come sollecitatori di progresso per la scuola.

Tale apparato documentario consente di ricomporre per vie generali innanzitutto, un'impalcatura normativa e culturale dalla quale è stato possibile cominciare a delineare una prima fisionomia della *Casa della Scuola fascista*.

Si tratta di fonti che analizzate, riferiscono una grande attenzione soprattutto da parte della politica educativa fascista verso questo ramo dell'architettura pubblica, sia di tipo urbano che rurale, che raggiunse i risultati più alti sotto il dicastero di Giuseppe Bottai. La ragione di tale impegno politico nei confronti dell'edilizia delle scuole è riconducibile al fatto che il regime percepiva come strategica la diffusione capillare, sia in città che in campagna, di scuole che nella forma rappresentassero i valori fondanti dell'ideologia di partito e che fossero degne di

⁵² Lacunosa e disordinata è la documentazione di alcune attività dell'Associazione svolte soprattutto nei primi anni, come l'istituzione delle piccole biblioteche circolanti e l'organizzazione di conferenze presso circoli ricreativi e culturali. Sul piano archivistico la conseguenza più importante della morte di L. Franchetti e dello spostamento dell'archivio fu la riorganizzazione pratica degli uffici e della struttura dell'archivio corrente. Lo spostamento delle carte e la riorganizzazione dell'Associazione dopo la morte del presidente Franchetti, ebbero come conseguenza lo smembramento dei fascicoli che solo in parte si è riuscito a ricostruire, e l'inserimento dei documenti in pratiche diverse. Probabilmente le lacune sono dovute anche alla immediatezza dell'azione degli operatori dell'Animi in quei primi anni. Essi producevano solo la documentazione strettamente necessaria, soprattutto relazioni e contabilità. L'Associazione aprì vari uffici regionali nel corso della sua attività. Il primo fu a Villa San Giovanni nel 1910, trasferito a Reggio Calabria nel 1911. Alcuni uffici ebbero vita breve ma intensa, come quello di Taranto, aperto tra il 1911 e il 1912 e chiuso nel 1922, altri, invece, come quello di Palermo, restarono aperti solo per la durata della delega per l'Opera contro l'analfabetismo. L'ufficio di Reggio Calabria restò in funzione fino al 1972 gestendo la graduale dismissione delle attività di assistenza sanitaria, di promozione economica e scolastica, avvenuta dopo la morte di Umberto Zanotti Bianco. La documentazione prodotta da questo ufficio è stata conservata separatamente dal resto dell'archivio Animi. Essa fu trasportata, a Roma nella sede centrale dell'Associazione dopo la chiusura dell'Ufficio. Per questo l'archivio storico dell'Animi è articolato in due Uffici, Roma e Reggio Calabria ognuno dei quali ha proprie serie e sottoserie. La documentazione prodotta dagli altri uffici regionali è invece stata inserita in parte nelle pratiche della sede centrale e in parte è andata perduta.

veicolare l'educazione funzionale alla formazione dell'uomo fascista⁵³. Gli spazi educativi furono concepiti per essere sempre più funzionali a una didattica fondata sull'esaltazione e diffusione dell'ideologia fascista

La missione di propaganda affidata dal regime alle scuole accelerò il processo di affermazione culturale di questo settore dell'edilizia pubblica, riscattandola in parte dalla condizione di inferiorità di cui soffriva rispetto agli altri, riconoscendole con maggiore convinzione rispetto al passato una sua specificità, attraverso soprattutto la diffusione di schemi progettuali uniformi sia dal punto di vista costruttivo che stilistico, e funzionali alla destinazione d'uso assegnatagli. L'immagine dell'edificio scolastico si connette ad esigenze costruttive pedagogiche e politiche di regime; «Per l'Italia fascista agli esordi il più importante investimento politico è l'architettura pubblica; in primo luogo, come strumento del governo per ottenere il consenso e mantenere il potere, poi per partecipare al processo di 'totalitarizzazione' della società con l'educazione delle masse e l'obiettivo di modificarne il carattere, le abitudini e la mentalità»⁵⁴.

L'impresa, in particolare nei primi anni del Ventennio, si mostrò ambiziosa soprattutto in ragione della penuria finanziaria delle casse statali dettata dalle emergenze generate dalle calamità naturali e dai conflitti bellici che portarono gli italiani a disporre di meno scuole che in passato⁵⁵.

All'indomani della salita al potere, davanti agli occhi del governo fascista si dispiegò uno scenario poco rassicurante. Il paesaggio educativo nazionale con la guerra era ripiombato in uno stato di grave emergenza. Gli italiani disponevano di meno scuole che in passato; i cantieri che si erano fermati faticavano a ripartire a causa anche del mutato valore della moneta. I progressi compiuti in favore dell'edilizia delle scuole con l'emanazione prima della Legge 15 luglio 1906 n. 383 (Provvedimenti speciali a favore dell'Italia meridionale e insulare)⁵⁶, – che aveva

⁵³ V. VIOLA, *The school house. History and evolution of the urban and rural school building in Italy during the fascism*, in: P.D. BALSERA, *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia, Erein, 2016, pp. 377-389.

⁵⁴ G. ROSSI (cura di), *Le Opere Pubbliche del Regime a Lecce nel II Decennio*, Taranto, Aesei, 2014, p. 63.

⁵⁵ A. BARAUSSE, M. D'ALESSIO, *La storia delle scuole rurali: un campo di ricerca ancora aperto tra dinamiche nazionalizzatrici e prospettive locali*, in A. BARAUSSE, M. D'ALESSIO (a cura di), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Rovato-Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. VII-XXXIV.

⁵⁶ La legge 15 luglio 1906 fu seguita dal Regolamento approvato con R. D. 2 dicembre 1906 n. 703. Il provvedimento contribuì a far crescere il livello di attenzione intorno al tema. All'interno dell'inchiesta sui diversi servizi dell'istruzione elementare e popolare condotta di lì a poco dal Ministero della Pubblica Istruzione, infatti, trovò largo spazio il tema dell'edilizia. I risultati dell'inchiesta contribuirono a innescare un fermento costruttivo a favore dell'edilizia pubblica destinata alle scuole che si accompagnò alla produzione di una serie di studi puntuali sul tema che si tradussero in una normativa illuminata per quei tempi. Dagli studi di tipo tecnico, igienico e didattico condotti, il Ministero fissò i criteri per la costruzione degli edifici, cominciando dalla scelta delle aree, del tipo di fondazione, della qualità dell'illuminazione, della distribuzione delle superfici, dell'esposizione,

incentivato la costruzione di sedi scolastiche soprattutto nelle aree depresse del Mezzogiorno⁵⁷ – e poi con quella 4 giugno 1911, che prevede nuovi benefici in favore dei comuni, province ed enti morali per la costruzione di edifici e per giardini d'infanzia, scuole elementari e medie –, sembravano essere stati quasi vanificati. Per affrontare al meglio tale emergenza nel 1922 il regime svolse una nuova inchiesta, dalla quale emerse che su 82.855 scuole esistenti, le aule adatte ammontavano a 45.655; 32.314 risultavano disadatte; mancanti, 4.886. Nel 1926, Alberto Latronico, autore di un articolo sull'edilizia scolastica sulla rivista *Touring Club*, traduceva così tali dati «[...] gran parte dell'Italia nel Sud, nel Nord, nel centro è affratellata dall'identico bisogno di scuole che possano con dignità portare questo nome [...] Così ci spiegheremo perché solo il 30% dei calabresi, il 35% dei basilicatesi, il 39% dei pugliesi e dei molisani conoscano il valore dell'alfabeto»⁵⁸. Le cause di un simile stato di cose non erano riconducibili però soltanto alla guerra e alle calamità naturali, ma anche all'atavico deficit culturale tutto italiano che rallentava l'affermazione di una specificità all'architettura scolastica, incoraggiando la logica e la pratica dell'adattamento ad uso scolastico di locali già esistenti. Alberto Latronico affermava: «Ora una delle ragioni delle penose condizioni dell'edilizia scolastica è per certo da ricercarsi nel poco interesse che il nostro popolo ha dedicato alla scuola»⁵⁹. Luigi Secchi, era dello stesso parere. Nella sua monografia del 1927 dedicata all'edilizia scolastica, sottolineava come tale carenza culturale aveva penalizzato maggiormente i piccoli centri: «Ma la vera concezione dell'essenza e del valore dell'edificio scolastico fu per lungo tempo ignorata per un complesso di cause fra le quali, non ultima, la incomprendione e la grettezza di certe amministrazioni, che consideravano il problema dell'edilizia scolastica alla stregua di una voce qualsiasi "dell'ordinaria amministrazione" [...] In aiuto agli sforzi continui, ai disinganni talvolta sofferti vennero i progressi dell'igiene e della pedagogia. Le nuove concezioni, dando vita agli svariati gruppi di fautori e di negatori, servirono ad accrescere l'interesse intorno alla scuola. Ma benché tale impulso fosse forte e possente si limitò fino a pochi anni fa alle grandi città e le nuove applicazioni igieniche e le caratteristiche architettoniche date all'edificio scolastico, venivano conosciute da una ristretta cerchia di tecnici specialisti ed ignorate per la maggior parte delle nazioni, cosicché mentre la grande città aveva una sua caratteristica edilizia scolastica, il medio ed il piccolo centro continuava non solo a possedere, ma anche a costruire senza nessun senso di estetica e senza applicare le nuove concezioni igieniche e pedagogiche già in funzione nelle grandi città»⁶⁰.

del colore delle pareti, della dotazione dei locali, etc. La legge del 1911 fu disciplinata dal Regolamento del 12 gennaio 1912 che dettò tutte quelle norme igienico-costruttive che gli studi avevano consigliato (VIOLA, 2016).

⁵⁷ V. VIOLA, op. cit.

⁵⁸ LATRONICO, *Touring Club*, 1926.

⁵⁹ LATRONICO, 1926, p. 1095.

⁶⁰ L. SECCHI, *Edifici scolastici italiani*, 1927, pp. 1-2.

Il fascismo mirò a colmare tale lacuna, destinando al settore dell'architettura scolastica studi ed investimenti, ed avviando una stagione di lavori che raggiunse i risultati più alti a partire dagli anni Trenta. Tale impegno profuso dal governo verso la scuola e le sue sedi è ribadito costantemente nelle pubblicazioni di settore educativo o architettonico di quegli anni. Per esempio, Raffaele Fulvio in un articolo del 1930 apparso sulla rivista del MPI "Gli Annali dell'Istruzione elementare" affermava: «È oramai fuori di ogni discussione l'alta importanza che ha un buon edificio scolastico nei riguardi didattici, igienici ed educativi, non che in quelli della dignità, del buon funzionamento e dell'alto rendimento della scuola. La perfetta corrispondenza dei locali alle buone norme dell'ingegneria sanitaria ed ai bisogni scolastici è la mira principale a cui si tende ed il promuovere e facilitare le costruzioni al fine del dotare anche i più piccoli Comuni di locali lindi, adatti e decorosi, è lo scopo di ogni provvedimento emanato in materia. Con l'avvento del Fascismo, il Governo, che ha fatto convergere tutti gli sforzi alla ricostruzione della vita nazionale, non poteva disinteressarsi di un problema così vasto e di così eccezionale importanza e tanto intimamente collegato alla civiltà ed al progresso. Pertanto, anche l'edilizia scolastica fu oggetto di speciale studio e cura per dare ad essa il maggior possibile sviluppo»⁶¹.

All'interno della campagna edilizia di tipo pubblico intrapresa dal governo fascista, le sedi scolastiche rivestivano un ruolo decisivo soprattutto in ragione del fatto che la scuola veniva identificata come il principale veicolo di formazione del cittadino fascista. Marcello Piacentini, uno dei maggiori interpreti dell'architettura del regime, nella prefazione al libro di Gaetano Minnucci⁶² del 1936 affermava che il tema delle costruzioni scolastiche col fascismo era divenuto uno dei problemi "più importanti", in quanto l'educazione non era più considerata soltanto come lo studio della cultura, ma il mezzo attraverso cui formare il "carattere e la preparazione del cittadino". All'immagine dell'uomo nuovo fascista, che doveva essere forgiato anche all'interno della scuola, non poteva fare più da sfondo un'edilizia fatiscente. Questo è il messaggio che emerge dalla lettura delle circolari e della stampa periodica ministeriale. Il rinnovamento morale, spirituale e fisico della nazione doveva passare per la scuola che doveva essere edificata secondo criteri costruttivi e formali in linea con lo stile razionalista che il regime aveva scelto per rappresentarsi.

È soprattutto dall'analisi delle pagine della rivista "Gli Annali dell'istruzione elementare", pubblicata a partire dal 1925, firmate dai grandi nomi del settore dell'edilizia razionalista come Guido Arcamone, Alessandro Marcucci e Raffaele Fulvio, che è possibile comprendere i concetti dell'ideologia fascista su cui poggiavano le fondamenta dell'edificio scolastico nazionale, e di seguirne più da vicino le fasi dei lavori. Gli articoli, dal tono sempre celebrativo, offrono, infatti, un resoconto puntuale dei progressi via via compiuti nella costruzione degli edifici

⁶¹ FULVIO, 1930, pp. 40-41.

⁶² MINNUCCI, 1936, p. V.

scolastici nazionali. Il governo fascista aveva profuso grande impegno nella risoluzione del problema della carenza e dell'inadeguatezza delle scuole, assegnando somme più cospicue, concedendo agevolazioni ai piccoli edifici dei contesti rurali che risultavano maggiormente penalizzati. Il Regio Decreto (R. D.) 31 dicembre del 1923, per esempio, incentivò ulteriormente la costruzione degli edifici scolastici aumentando gli investimenti e prevedendo maggiori facilitazioni nel pagamento dei mutui. Per completare le costruzioni già iniziate o interrotte, e per dare attuazione ai progetti già approvati ma non eseguiti per deficienza di finanziamento, venne emanato il Regio Decreto Legislativo (R. D. L.) 2 dicembre 1926 col quale si consentivano ai Comuni o altri Enti costruttori, mutui suppletivi a condizioni di favore. Intanto era stato anche emanato il regolamento del 4 maggio 1925 dal titolo *Norme per la compilazione dei progetti per la costruzione degli edifici scolastici che dava prescrizioni meno rigide per l'edificazione e l'adattamento dei locali scolastici*⁶³. Gli adeguamenti dei vecchi fabbricati ad uso di scuole col regolamento del 1925 risultarono più agevoli che in passato: prima, infatti, per tali edifici erano prescritte le stesse norme per quelli di nuova costruzione. La necessità di aule, maggiormente sentita nel Mezzogiorno, venne soddisfatta con l'emanazione del R. D. 7 luglio 1925 che istituiva i Provveditorati delle Opere Pubbliche e affidava l'edilizia scolastica dell'Italia meridionale ed insulare al Ministero dei Lavori Pubblici⁶⁴.

Lo sviluppo del settore edilizio di tipo scolastico incentivò una produzione editoriale specialistica. È sintomatico, ad esempio, che nel 1927 il volume citato di Luigi Secchi dal titolo *Edifici scolastici italiani* guadagnò un posto tra i Manuali Hoepli, la collana editoriale ad uso dei lavoratori⁶⁵.

L'emanazione del R. D. 17 marzo 1930 n. 727 rappresentò un ulteriore incoraggiamento per la realizzazione di buone aule scolastiche. Tenendo conto dei bilanci poco rosei degli enti locali, il regime attraverso il decreto estese il sussidio non più soltanto agli edifici con non più di due aule e due alloggi, ma anche agli edifici con un numero qualsiasi di aule⁶⁶.

Nel 1930 il bilancio della questione degli edifici scolastici si chiudeva in positivo. Dal 1924 al 1930, affermava Raffaele Fulvio: «[...] si sono costruite o sono in via di ultimazione nell'Italia centrale e settentrionale, 9.915 aule nuove e quindi in rapporto al fabbisogno riscontrato nel 1923, che accertava per quelle

⁶³ Cfr. V. VIOLA, op. cit.

⁶⁴ *Ivi*, p. 380.

⁶⁵ La casa editrice Hoepli dal 1871 sulla falsa riga della letteratura self-help, inaugurata in Inghilterra dall'omonimo testo del 1859 di Samuel Smiles, pubblicò una fortunata collana di manuali ad uso dei lavoratori e professionisti, tra i quali molti dedicati agli studenti e agli addetti già impiegati nel settore dell'industria. Per un approfondimento sul tema si veda Viola (2015).

⁶⁶ R. FULVIO, *Evoluzione e sviluppo dell'edilizia scolastica*, in "Annali della Istruzione elementare", n. 1-2 (1931), p. 80.

regioni 18.719 aule inadatte, si sarebbe dovuto verificare una diminuzione del 53% circa sul fabbisogno totale riscontrato in quell'epoca»⁶⁷.

Anche se non tutte le nuove scuole istituite si trovavano all'epoca «posti in locali perfettamente rispondenti a tutti i requisiti richiesti»⁶⁸, il fabbisogno totale dal 53% era sceso al 24% circa. Il cantiere scuola in quegli anni era in febbrile attività.

Il fascismo cercò di dare agli italiani non soltanto scuole funzionali ma anche decorose nell'aspetto che richiamassero la pulitezza delle forme dell'architettura dell'Impero Romano.

In linea con i dettami stilistici del movimento razionalista abbracciato dal fascismo, alla scuola veniva richiesta una veste essenziale, scevra di ornamentazioni esteriori, senza particolari architettonici, austera come un tempio, dove celebrare la gloria del regime e compierne la missione pedagogica. Guido Arcamone⁶⁹ nel 1935 scriveva che “alle scarse o malsane scuolette del passato, sovente formate soltanto da qualche stanza buia e male arredata, presa a prestito da locali adibiti ad altro uso”, con orgoglio il fascismo era in grado di contrapporre «tutta una serie di edifici nuovi, bene areati e costruiti con una tecnica ed un senso di opportunità veramente notevoli, sia che rispondano alle esigenze del più puro novecentismo, sia che si adornino, nelle loro linee architettoniche, di reminiscenze classiche»⁷⁰.

In ogni caso risultava prioritario assicurare agli italiani sedi scolastiche salubri, in grado di garantire il ricambio dell'aria, la luce e la pulizia delle aule, caratteristiche “che con sapiente accorgimento” si potevano ottenere “anche adattando vecchie abitazioni ai nuovi bisogni della scuola”⁷¹ (ARCAMONE, 1935, p. 226)”. Di tutt'altro avviso sarà la compagine di educatori e di costruttori del Dicastero di Giuseppe Bottai che partorirono il nuovo regolamento dell'edilizia scolastica del 1939 che mirava a dare finalmente alla scuola fascista una scuola, concepita secondo i criteri politici e pedagogici del regime, estranea ad ogni logica di adattamento⁷².

La velocità e l'intensità con la quale procedevano le riflessioni sull'edilizia scolastica fecero avvertire ben presto al governo fascista come vecchio, e, in massima parte, insufficiente e superato il regolamento per l'edilizia scolastica del 1925⁷³. Non impiegò molto, infatti, il ministro Giuseppe Bottai della Pubblica Istruzione ad aggiornare la normativa in materia attraverso un nuovo regolamento che fu emanato con il Regio Decreto 27 maggio 1939-XVIII, n. 875 dal titolo Nuove norme per la compilazione dei progetti di edifici scolastici per le scuole elementari e preelementari. Sulle pagine degli Annali dell'Istruzione elementare

⁶⁷ *Ivi*, p. 88.

⁶⁸ FULVIO, 1931, cit., p. 88.

⁶⁹ G. ARCAMONE, *Edilizia scolastica. Annali della Istruzione elementare*, n. 3 (1935), p. 217.

⁷⁰ *Ivi*, p. 218.

⁷¹ *Ivi*, p. 219.

⁷² VIOLA, 2018b.

⁷³ A. MARCUCCI, *Edilizia scolastica. Il nuovo regolamento*, in 'Annali della istruzione elementare', n. 6 (1940), p. 359.

Alessandro Marcucci con un articolo dal titolo *Edilizia scolastica* salutava con orgoglio ed entusiasmo il nuovo documento che giudicava come espressione della piena maturità della politica fascista e congedava il vecchio al quale rimproverava di «aver riprodotto le antiche prescrizioni in fatto di locali scolastici», di aver mortificato le esigenze spirituali della pedagogia gentiliana all'interno di spazi partoriti da «una pratica architettonica e tecnica di progettisti e costruttori di casermoni scolastici e di attrezzature scolastiche»⁷⁴.

Per Marcucci⁷⁵ oltre 40.000 aule, ovvero più di 1/3 del totale, dovevano essere costruite o adeguate (Marcucci, 1940, p. 360). Marcucci misurava la sconvenienza dell'architettura della prima stagione del regime in rapporto alle nuove dimensioni raggiunte dall'impero fascista. Le conquiste e i passi in avanti compiuti dal governo di Benito Mussolini, come la cessata emigrazione all'estero, l'incremento demografico, la bonifica integrale, la Carta del lavoro, l'educazione ginnicosportiva e guerriera della gioventù a traverso l'Opera Balilla prima, la Gioventù Italiana del Littorio poi, e, infine, la Guerra d'Africa e il risorto Impero sulla quarta sponda»⁷⁶, esigevano un aggiornamento della pratica educativa nazionale e dei suoi spazi.

Il regolamento del 3 novembre 1939, secondo Marcucci avrebbe interpretato meglio le nuove esigenze politico-educative, rendendo le sedi scolastiche meglio funzionali a «favorire l'attività del fanciullo in tutti i suoi modi; formare il fanciullo a quella vita di azione disciplinata ed utile in pace e in guerra che, nella Patria, fa una sola famiglia di tutti i suoi figli: assicurare al fanciullo salute al suo corpo, lietezza al suo spirito col sorriso delle cose, addestrarlo a nuove esercitazioni scolastiche che la sua vita di adulto deve completare e perfezionare»⁷⁷.

Per tali ragioni per Marcucci il problema dell'edilizia scolastica da quel momento doveva cominciare ad essere percepito come una priorità nella scala delle emergenze della nazione: «La scuola, quale è contemplata nel Nuovo Regolamento, non deve essere l'adattamento imposto, la prescrizione subita nell'applicazione di una Legge, per cui si contraggono faticosamente e di malavoglia mutui e si stanziavano con difficoltà somme in Bilancio; la Scuola, come la Casa del Fascio, è un sacrosanto dovere da assolvere senza riserve e con tutte le preferenze possibili; che in essa si ripone e cresce ogni più viva e sicura speranza per le fortune della Patria. Costi quel che debba costare, essa deve essere in cima ai pensieri degli amministratori della pubblica cosa con tutti i suoi attributi e le sue prerogative»⁷⁸.

Le parole di Marcucci attestavano che il processo di affermazione di dignità culturale dell'edilizia scolastica col Regolamento del 1939 era giunto a compimento. Il segno più evidente di tale risultato risiedeva nel fatto che la nuova normativa non scendeva a compromessi, rinunciando alla pratica del facile

⁷⁴ *Ivi*, p. 368.

⁷⁵ *Ivi*, p. 371.

⁷⁶ *Ivi*, p. 370.

⁷⁷ MARCUCCI, op. cit., 1940, p. 361.

⁷⁸ *Ivi*, p. 362.

adattamento che aveva caratterizzato per molto tempo l'edilizia scolastica nazionale: infatti, prevedeva eccezionalmente variazioni da concedere sempre previa autorizzazione⁷⁹.

Il regolamento del 1939 dichiarava la volontà di non piegare più l'edilizia scolastica alle esigenze diverse da quelle del programma di educazione politica fascista. La previsione degli spazi all'aperto per svolgere le parate, le lezioni, le esercitazioni ginniche, o quelle agrarie presso gli orti scolastici, ne erano una testimonianza. Affinché la scuola assolvesse a tali funzioni risultava necessario che l'area libera intorno all'edificio non solo fosse libera, ma anche dotata di spazi specializzati allo svolgimento di dette attività. Il regolamento concepiva, dunque, l'edificio scolastico come un organismo articolato e polifunzionale, composto da una serie di locali oltre alle aule, diversificati per destinazione d'uso, adatti allo svolgimento delle attività didattiche e di propaganda del regime. Era negli edifici più grandi che la concezione architettonica scolastica fascista trovava la sua massima espressione. Le costruzioni progettate per ospitare un numero di aule compreso tra 11 e 20 e tra 21 e 30 risultavano corredati di tutti gli spazi pensati ad uso didattico, differenziati per una specifica destinazione d'uso. A parte le aule, il regolamento, infatti prevedeva che l'edificio disponesse della sala per gli insegnanti, della biblioteca e del museo didattico, del gabinetto sanitario e dell'alloggio per il custode con ingresso indipendente, della palestra ginnastica coperta e comunicante con il corpo principale, con annesso spogliatoio, servizi igienici, un locale per il deposito degli attrezzi ed un locale adeguato ai bisogni della Gioventù Italiana del Littorio (G. I. L.), un salone per le riunioni, uno per le proiezioni cinematografiche, un altro per le celebrazioni e così via. I dispositivi altoparlanti montati nelle aule e la sala per le proiezioni esprimono bene la missione di propaganda dei valori fascisti e quelli nazionalistici che il governo del regime affidava alla scuola. L'edificio, infatti, oltre agli impianti di illuminazione, ventilazione, di riscaldamento, di scolo delle acque, doveva prevederne anche uno sonoro, collocato sia all'esterno che all'interno delle aule per segnalare l'inizio delle lezioni agli studenti e per diramare le comunicazioni alla popolazione scolastica e non. Il regolamento sottolineava, infatti, come la scuola non dovesse essere un luogo esclusivo degli alunni, ma porsi a servizio ed essere uno dei punti di riferimento dell'intera comunità del territorio di appartenenza nella quale era collocata. altoparlante, di finestre schermate e di apposite prese di energia elettrica per beneficiare delle proiezioni fisse o cinematografiche. I toni nazionalistici e della propaganda, che percorrevano ogni spazio della scuola, si facevano più squillanti nel piazzale dove doveva essere collocato il plinto con l'antenna per il rito dell'alza bandiera. Ogni aula, la cui superficie doveva essere compresa tra i mq. 45 e i 60mq al fine di garantire uno spazio di 1 mq ad alunno, doveva essere dotata, oltre che di lavagne

⁷⁹ MINISTERO DEI LAVORI PUBBLICI, 1940, p. 30.

alte circa 70cm⁸⁰ (Marcucci, 1940, p. 364), della radio con A parte gli intenti propagandistici e celebrativi, il regolamento esprimeva chiaramente la volontà di consegnare agli italiani scuole moderne, concepite attraverso l'applicazione di criteri della salubrità e della funzionalità delle sue dimensioni. A tale scopo il testo richiedeva che l'edificio scolastico dovesse essere a corpo doppio⁸¹, "cioè costituito di due file di ambienti, in modo che si abbiano illuminazione ed areazione direttamente dall'esterno", evitando la formazione di cortili chiusi. Le aule, infatti, dovevano essere esposte secondo un orientamento preciso al fine di garantire agli alunni seduti nei banchi l'illuminazione proveniente da uno dei lati maggiori. Al titolo 1. Norme di indole generale si legge che "circa la distanza dell'edificio scolastico rispetto a fabbricati fronteggianti si deve poter soddisfare al criterio igienico didattico generale⁸² che ogni posto di studio e di lavoro sia bene illuminato".

L'illuminazione rappresentò una questione centrale per i progettisti delle scuole del regime che si mostrarono molto attenti a fornire molteplici e precise disposizioni al riguardo. La progettazione dell'edificio, ad esempio, doveva favorire sempre, ove possibile, il maggior ingresso di luce naturale che doveva essere compensata, laddove fosse risultata non sufficiente, da quella artificiale, preferibilmente elettrica di tipo ad incandescenza, escludendo l'acetilene. In ogni caso, l'illuminazione artificiale doveva garantire un'intensità luminosa al piano dei banchi di circa 80 lux, ottenuta da una distribuzione di luce diffusa e uniforme proveniente dallo stesso lato della luce naturale, ricorrendo, laddove l'esigenza lo avesse richiesto, all'utilizzo di lampade poste più in alto possibile, opportunamente schermate. Le norme del regolamento in generale miravano a garantire la pulizia, la luce e l'aria salubre in tutti gli ambienti dell'edificio scolastico. Significativo per esempio che si richiedesse la realizzazione dei pavimenti "con materiali aventi elevato grado di resistenza all'usura" in "un materiale compatto, con pochi giunti", in modo che la superficie risultasse igienica e facile da lavare. La dotazione di acqua potabile prevista per il consumo giornaliero di ogni alunno ammontava a 20-30 litri, oltre quella necessaria ai servizi di lavaggio di ambienti e di annaffiamento.

Per quanto riguarda l'aspetto esterno, il testo prevedeva che l'edificio fosse «di solida costruzione, libero da ogni lato (ossia non collegato con altri fabbricati), di bello aspetto, ma semplice; bandita ogni superflua decorazione, così nell'esterno come nell'interno del fabbricato»⁸³.

Il documento forniva molte indicazioni relativamente alle scuole di campagna che soprattutto sotto il dicastero di Giuseppe Bottai rappresentarono un veicolo

⁸⁰ A. MARCUCCI, *Edilizia scolastica. Il nuovo regolamento. Annali della istruzione elementare*, n. 6 (1940), pp. 359-371.

⁸¹ MINISTERO DEI LAVORI PUBBLICI, *Nuove norme per la compilazione dei progetti di edifici scolastici per le scuole elementari e preelementari* (Regio Decreto 27 maggio 1949-XVIII, n. 875); *Gazzetta Ufficiale*, n. 170, luglio 1940, p. 10.

⁸² *Ivi*, p. 12.

⁸³ *Ivi*, p. 5.

irrinunciabile per la creazione di un'Italia ruralissima attraverso l'esaltazione della ruralità, intesa come valore fondante della civiltà fascista e che fu promossa progressivamente attraverso la bonifica integrale, gli incentivi a favore della natalità e l'educazione. Vale la pena di sottolineare come il documento del 1939, tra l'altro, andò oltre la semplice definizione dei criteri costruttivi, in quanto declinò a livello urbanistico la scuola rurale⁸⁴. Quest'ultima non veniva più concepita come un corpo a sé, sganciato nelle sue funzioni dal resto del contesto urbano e sociale di appartenenza, ma connessa e interdipendente alla borgata rurale, un organismo urbanistico e sociale articolato che comprendeva gli altri pubblici servizi. All'interno della borgata rurale, la scuola si configurava come un complesso edilizio organizzato, dotato di tutti quegli spazi funzionali alla didattica e all'apprendimento delle scienze agrarie, come il giardino, il campo dimostrativo, l'orto, piccoli impianti per allevamenti di animali, il ricovero per gli attrezzi, la serra, il semenzaio, alberi da frutto etc. L'edilizia delle scuole rurali beneficiò soprattutto in questa fase del ruolo strategico che il regime aveva assegnato alle scuole di campagna all'interno del progetto politico di ruralizzazione dell'Italia. Tali effetti positivi si registrano nella programmazione a lungo termine che investì tali scuole e conseguentemente i suoi spazi. Il regolamento, per esempio, in previsione dell'aumento demografico di alcune zone che si sarebbe registrato in seguito all'operazione di bonifica integrale, prevedeva la costruzione dell'edificio in un punto della contrada in cui potesse "raccogliersi il maggior numero di alunni", ma tale che la distanza stradale che gli alunni avrebbero dovuto percorrere "per recarsi dall'abitazione alla scuola" non superasse i 2 km. L'incremento demografico previsto portò inoltre a premunirsi di una superficie maggiore intorno all'edificio scolastico per permettere eventuali ampliamenti e l'utilizzazione degli edifici scolastici per le colonie estive. Le scuole di campagna immaginate dal nuovo regolamento apparivano lontanissime da quelle di fortuna denunciate dagli ispettori scolastici e dagli igienisti tra Otto e Novecento. Ora apparivano come costruzioni con una specifica destinazione d'uso, concepite per assecondare le esigenze delle attività didattiche tarate su quelle dell'economia e del clima del luogo di appartenenza. Oltre alle aule "in numero adeguato alla popolazione scolastica", il regolamento prevedeva «i locali per i servizi igienici, per lo spogliatoio, per un impianto di docce e di lavaggio delle estremità con acqua riscaldata e per la cucina; inoltre, una pensilina, veranda, o tettoia, per il ricovero degli alunni nell'eventuale attesa dell'entrata nella scuola ed un piazzale convenientemente sistemato, dalla superficie da 100 a 50 mq in proporzione al numero delle aule scolastiche, per le esercitazioni fisiche»⁸⁵. La rapida rassegna

⁸⁴ Cfr. V. VIOLA, *Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali*, in A. BARAUSSE, M. D'ALESSIO, *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

⁸⁵ MINISTERO DEI LAVORI PUBBLICI, 1940, p. 7.

lascia emergere come l'ultimo regolamento emanato dal governo di Mussolini abbia accelerato il processo di attribuzione di una specificità culturale all'edilizia scolastica, le cui forme erano dichiaratamente funzionali al completamento del programma politico e pedagogico del regime di creare una nazione fascista. Bottai l'anno successivo all'emanazione del Regolamento, incitava a proseguire sulla strada già percorsa perché ancora tanto c'era da fare: «Ma il cammino è arduo: abbiamo bisogno di più di 50.000 aule. Occorre continuare su questa strada: migliorare le scuole che ci sono, senza nessuno sperpero, senza nessuna spesa che non sia strettamente necessaria, con concetti precisi, diritti, severo dell'importanza, della funzione della Scuola. E bisogna poter costruire, come e appena si può e più che si può, nuovi edifici, tenendo conto che, ineluttabilmente, a parte le condizioni economiche finanziarie degli enti locali, cui secondo le leggi in vigore compete il carico dell'edilizia scolastica, la statualità del servizio scolastico comporta moralmente la statualità dell'edilizia scolastica. È questo un duro problema d'ordine materiale, ma è, non dimentichiamolo ancora di più: un problema d'ordine morale. L'edilizia scolastica deve avere nel diagramma delle spese un suo posto preciso; e un posto di prima fila. Se, come ho detto, la Scuola è una forza armata della Nazione, la Scuola-casa, la Scuola edificio, ne è presidio e fortezza»⁸⁶. Bottai invocava il dispiegamento delle forze politiche ed economiche per consegnare agli italiani finalmente delle scuole in grado di presidiare la nazione fascista. Il ricorso a un focus di studio su una dimensione locale appare fondamentale per comprendere meglio come e quali ostacoli di attuazione incontrarono le amministrazioni locali nella conduzione della campagna edilizia promossa dal regime, e come gli indirizzi nazionali in materia furono recepiti e interpretati in chiave locale. Tale contributo, dunque, rappresenta il punto di partenza e non di arrivo di una ricerca che mira da una parte a sottolineare l'importanza degli edifici scolastici all'interno del concetto di patrimonio storico-educativo e, dall'altra, a leggere in tutta la loro completezza i progetti e la fisionomia di questi edifici all'interno dei quali il regime fascista aveva scelto di fare scuola.

Le opere pubbliche che il regime realizza a Lecce rispecchiano chiaramente, sebbene con toni minori, il panorama nazionale anche in relazione alla questione dello "stile" e la storiografia sulla città distingue due decenni nel campo delle opere pubbliche.

⁸⁶ MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE, *A un anno dalla "Carta della scuola": discorso pronunciato alla Camera dei Fasci e delle Corporazioni nella riunione del 6 marzo 1940 da Giuseppe Bottai*. Roma, Tipografia della camera dei fasci e delle corporazioni, 1940, pp. 6-7. La *Carta della Scuola* presentata dal ministro Bottai al Gran Consiglio del Fascismo il 19 gennaio 1939 e pubblicata il 15 febbraio dello stesso anno, è il documento più emblematico del regime fascista nel settore scolastico che asservì la scuola agli interessi della politica.

La Mostra delle Realizzazioni del Regime in Terra d'Otranto inaugurata nell'aprile '33⁸⁷ e il numero monografico *Provincia di Lecce. Realizzazioni e bellezze* della rivista *Opere Pubbliche ottobre-dicembre 1934* forniscono un quadro complessivo degli interventi pubblici a Lecce e in Terra d'Otranto.

Per gli edifici scolastici, e per quelli rurali, si apre un capitolo a parte, per il quale certamente il supporto archivistico rappresenta percorso privilegiato per una 'mappatura' delle scuole e delle rurali edificate negli anni di riferimento.

Ad un primo approccio alle carte archivistiche relative alla fornitura per le Scuole rurali, la piccola nota spese⁸⁸ compilata da Giuseppe Quarta, di mestiere falegname, è la testimonianza dell'insediamento della nuova sede della direzione delle scuole rurali presso il Provveditorato agli Studi della città di Lecce. Nel 1937, con il passaggio dall'Opera 'Balilla' al P.N.F., il servizio delle scuole rurali, serali, festive ed estive viene trasferito presso la sede del Provveditorato: «siffatto trasferimento importa la necessità di accogliere nell'ufficio il personale addetto al servizio delle già menzionate scuole, costituito da un direttore, da una dattilografa e da un magazziniere. L'urgenza è segnalata dalla Segreteria federale di Lecce, la quale ha bisogno di avere liberi i locali, che la Direzione delle scuole rurali occupava nella sede dell'Opera Balilla. Il personale potrà essere collocato in un ambiente disponibile di questa sede. Per un locale per il materiale da magazzino si è provveduto presso l'edificio scolastico 'Cesare Battisti', senza alcuna spesa»⁸⁹.

Due anni prima, il 23 giugno 1936, nello stesso stabile, con contratto di fitto del primo piano dell'ex palazzo Vaglio, sito in via Plebiscito fascista al civico 5, era stata assegnata la sede del Provveditorato agli studi⁹⁰, ufficio che ivi resterà sino al 1942.

Nel complesso percorso 'working progress' per la ricognizione di fonti di prima mano, alcuni documenti⁹¹ mettono in luce l'avvio di progetti e 'cantierizzazione' per l'edificazione scolastica rurale nella città e nella provincia di Lecce da adibire a 'scuola': «Negli anni 1929-30, acquisto di una casa di proprietà G. Palmieri per una scuola rurale a S. Nicola». Nel 1933, i lavori di costruzione sono già avviati nell'area predestinata⁹². A Lecce, i cantieri si aprono anche in contrada S. Rosa⁹³, in contrada via Maglie⁹⁴ e in contrada S. Domenico sulla via di Lequile⁹⁵.

⁸⁷ Cfr. E. SCARFOGLIO FERRARA, *Realizzazioni del Regime in Terra d'Otranto*, Lecce, R. Tip. Ed. Salentina, F.lli Spaccante, 1934.

⁸⁸ ARCHIVIO DI STATO DI LECCE (d'ora in poi ASLE), Prefettura, Gabinetto, I versamento, *Ufficio di direzione Scuole rurali-Fornitura mobilio*, a. 1938.

⁸⁹ ASLE, Prefettura, Gabinetto, *ibidem*.

⁹⁰ ASLE, Prefettura, Gabinetto, I versamento, *Copia di deliberazione dell'Amm. Prov.: autorizzazione di fitto del palazzo ex Vaglio sito in via Plebiscito fascista da adibirsi a sede di Provveditorato agli studi*.

⁹¹ Si tratta di pratiche relative all'impianto degli edifici ed alla realizzazione dei progetti contenuti nel fondo Genio Civile.

⁹² ARCHIVIO STORICO COMUNE DI LECCE (d'ora in poi ASCLE), fasc. *Edifici scolastici rurali in cantiere S. Nicola* a. 1933.

⁹³ ASCLE, fasc. *Edilizia scolastica rurale in contrada S. Rosa* a. 1933.

Già in tempi precedenti si era avvertita l'esigenza di costruire edifici scolastici rurali⁹⁶ nelle località più periferiche e, all'indomani del conflitto mondiale, gli interventi di bonifica effettuati dalla Opera Nazionale Combattenti nelle aree più depresse di San Cataldo e della marina di Frigole⁹⁷, il frazionamento e la coltivazione di terre concesse ai contadini danno vita a «centri rurali...e attorno ai nuclei principali di *Giammatteo* e *Frigole* vengono erette numerose case coloniche, e fra le masserie *Cervatura* e *Janni* comincia a costruirsi una vera borgata rurale-Borgo Piave- che sarà gradualmente dotata di scuola e chiesa e di tutti i servizi necessari per offrire ai contadini condizioni civili ...»⁹⁸. Nel 1926, Luigi Vittorio Bertarelli, descrivendo la marina di Lecce, attesta che «a 16,3 km di distanza dalla città si trova Masseria Frigole, sede della direzione della bonifica (Opera Nazionale Combattenti – O.N.C.), con caseggiati per coloni e scuola elementare per i figli degli agricoltori...dalla Masseria Frigole si può raggiungere fra la Masseria *Cervatura* e *Janni*, il Borgo Piave, una vera borgata rurale che sarà presto dotata di chiesa e scuola»⁹⁹.

La realizzazione delle scuole rurali¹⁰⁰ può essere considerata l'attuazione periferica di una precisa volontà di vertice espressa attraverso dettagliate indicazioni progettuali. Il principio dell'omologazione delle linee architettoniche e dei criteri costruttivi operata inizialmente su importanti edifici pubblici nei centri maggiori, si estende anche nel campo dell'edilizia scolastica, grazie anche al processo di capillarizzazione che raggiunge i centri più lontani ed i più minuti: «Le regioni meridionali ed insulari si trovavano nelle condizioni più infelici; ma col passaggio dei servizi dell'edilizia scolastica ai lavori pubblici(Regio Decreto 18 maggio 1931, n.544) l'azione dei Provveditorati si è svolta efficacemente, stimolando le iniziative, aiutando in linea tecnica i comuni, sicché la scuola del popolo ha oggi, anche nel Mezzogiorno, locali degni della sua alta e utile missione»¹⁰¹.

Nella fase di recupero delle testimonianze documentate di edifici scolastici rurali, negli anni del fascismo, alcune fonti archivistiche significative gettano luce su come alcune aree periferiche siano 'in affanno', prive di strutture idonee per

⁹⁴ ASCLE, fasc. *Edilizia scolastica rurale in contrada via Maglie* a. 1933.

⁹⁵ ASCLE, fasc. *Progetto di edificio scolastico rurale in contrada S. Domenico nella via Lequile*, a. 1932.

⁹⁶ ASCLE, fasc. *Edifici scolastici rurali*, a. 1912.

⁹⁷ Per approfondimenti v. gli studi di Michele Mainardi.

⁹⁸ MINISTERO DEI LAVORI PUBBLICI, "Annali dei Lavori Pubblici",1 (1926), p. 516.

⁹⁹ L.V. BERTARELLI, Guida d'Italia del Touring Club: tomo 1 Abruzzo, Molise e Puglia, Milano, T.C.I., 1926, p. 716.

¹⁰⁰ Regio Decreto 9 ottobre 1930, n. 1527 (1861): Norme regolamentari per la esecuzione della Legge 7 gennaio 1929, n. 6 sulle agevolazioni di credito a favore dell'edilizia scolastica rurale ed agraria; Regio Decreto-Legge 18 maggio 1931, n. 612 (891); Stanziamento di lire 500,000 nel bilancio dei lavori pubblici1930-31 Spese riguardanti l'edilizia scolastica Meridionale e Insulare

¹⁰¹ *La legislazione fascista. 1929-1934(VII-XII)* a cura del. Senato del Regno, Camera dei deputati Legislatura XXVIII. - Roma: tip. Della Camera dei deputati, 1934. - vol. 2, pp. 1516, 1606.

garantire la frequentazione scolastica. Di tale necessità, si fa portavoce l'ingegnere Enrico Bernardini che – a titolo personale – scrive al 'Preside della Provincia': «Lecce, 27 agosto 1931

«Caro Nicola, ...ti interessino per ora privatamente ad una questione che mi sta molto a cuore. A circa un centinaio di metri dai caseggiati delle masserie S. Paolo e Casa Santa trovasi il grande serbatoio di S. Paolo dell'Acquedotto Pugliese. Nell'annessa cantoniera vivono con le rispettive famiglie un guardiano ed una telefonista dell'Ente. Insieme hanno cinque bambini che devono frequentare le scuole elementari. Le due masserie sono abitate da due famiglie di massari di cui fanno parte altri otto bambini che dovrebbero frequentare la scuola. Altri bambini bisognosi di scuola sono nelle vicinanze. Ho voluto richiamare la tua attenzione con preghiera che tu voglia esaminare la possibilità della istituzione di una piccola scuola rurale nella masseria S. Paolo»¹⁰². L'impianto della scuola rurale essendo di esclusiva competenza dell'Ente Pugliese di Cultura Popolare di Bari, può ricevere un contributo dall'amministrazione provinciale che «accorderà il concorso nella spesa, una volta tanto di L.500, così come ha qualche volta praticato, quando si sono verificate eccezionali circostanze di autorevoli premure»¹⁰³.

Nella strategia di regime, più insediamenti di edifici scolastici in ambiti rurali avrebbero assecondato la coltivazione dei campi e soprattutto frenato la tendenza della popolazione rurale ad inurbarsi ed a confluire nelle fila del proletariato urbano estremamente pericoloso sotto il punto di vista politico.

Anche a Lecce, 'esplode' la costruzione degli edifici scolastici rurali nelle aree individuate: «Lecce, 2 giugno 1931. Ho disposto che la Commissione tecnica per la scelta dell'area dei costruendi edifici rurali nelle contrade 'Masseria Nuova'- 'Via di Maglie' e 'Frigole' in cotesto capoluogo, si rechi costà per il necessario sopralluogo...»¹⁰⁴.

Le imprese Blandini, De Vitis, Canterulo, Marasco, Quarta, F. Urso concorrono con progetti di edilizia rurale per le scuole nelle frazioni¹⁰⁵ di 'Borgo Pace' o 'Masseria Nuova', 'Borgo Piave'.

Nel maggio 1932, il Provveditore alle Opere pubbliche della Puglia approva i progetti per la costruzione di tre edifici scolastici rurali nelle «dipendenti frazioni Masseria Nuova, Acquaro in via di Maglie e in via di Lequile: Masseria Nuova dell'importo di Lire 155.000- frazione Acquaro in via di Maglie dell'importo di Lire 190.000 e in via di Lequile di Lire 190.000»¹⁰⁶.

¹⁰² ASLE, Prefettura, Gabinetto, *Lettera di Enrico Bernardini*, 27 agosto 1931.

¹⁰³ ASLE, Prefettura, Gabinetto, *Lettera minuta indirizzata all'ingegnere Bernardini*, 3 settembre 1931.

¹⁰⁴ ASLE, Genio Civile, Lecce *Edilizia scolastica rurale, Corrispondenza mista* [Comunicazione del Provveditore alle Opere pubbliche della Puglia indirizzata all'ingegnere dirigente l'ufficio del Genio Civile di Lecce, 2 giugno 1931].

¹⁰⁵ ASLE, Genio Civile, *Edilizia scolastica rurale nelle frazioni Borgo Piave e Masseria Nuova, Corrispondenza mista*, 1° luglio 1932.

¹⁰⁶ ASLE, Genio Civile, *ivi*, 25 maggio 1932.

Il progetto presentato dall'impresa Carlo Blandini per la costruzione della scuola rurale nella zona individuata facente parte del fondo denominato 'Aja vecchia' di proprietà Guerra di 'Masseria Nuova' viene approvato dal Provveditorato con decreto del 25 maggio 1932.

Riguardo la realizzazione dell'edificio nell'area di Borgo Piave, per il tramite del Provveditore, il Ministero dei Lavori Pubblici «ritiene suggerire che all'atto esecutivo della costruzione cotesto Comune tenga presente la necessità di diminuire la larghezza del corridoio spogliatoio da m. 3,50 a m. 2,50 e di aumentare quella delle aule da m. 6 a m. 7 per renderle adatte a contenere quattro file di banchi; ed ha fatto inoltre rilevare l'opportunità di aumentare la distanza tra le finestre delle aule, in modo da evitare i coni d'ombra»¹⁰⁷.

L'8 aprile 1935 si procede con il collaudo lavori dell'edificio scolastico rurale nel Borgo Pace, ove sono convocate le imprese costruttrici. E nel 1934, il cambiamento di località: «la prevista scuola rurale nella frazione Acquaro in via di Maglie dovrà invece sorgere nella frazione di S. Nicola e considerato che nella frazione la popolazione scolastica risulta di 90 alunni, e che ivi difettano le case di abitazione civile, per cui a norma degli art.107 del T.U. delle leggi sull'istruzione elementare deve essere compreso l'alloggio per gli insegnanti, ...nell'edificio scolastico rurale»¹⁰⁸.

E nella provincia si avviano cantieri a Lequile, nella frazione di Dragoni (impresa Rocco Esposito) a Giurdignano (impresa P. Rampino), a Guagnano, nella frazione Villa Baldassarre (impresa Pietro Quaranta). Ogni progetto è corredato di relazione, computo metrico e stima, capitolato d'appalto, planimetria, prospetti e prospettive, sezioni e particolari. I progettisti devono tenere conto che le linee architettoniche da adottare non conferiscano alla scuola rurale «la stessa grandiosità di linee alle quali si impronta la grande scuola cittadina», onde evitare di costruire una scuola estranea alle abitudini degli alunni e delle loro famiglie»¹⁰⁹. Nel 1938, nella frazione di Dragoni si procede all'arredamento della scuola rurale che sarà provvista di banchi e cattedre; le fonti consentono di ricostruire i costi dell'opera: acquisto del suolo occorso alla costruzione dell'opera Lire 15.217,15, per la progettazione e direzione dei lavori Lire 12.435,85. Il costo del progetto redatto dall'ing. Giuseppe Terragno ed approvato con decreto il 18 ottobre 1933 per l'edificazione della scuola rurale era pari a Lire 160.000, di cui L. 135.663 per lavori a base d'asta e L. 24.337 a disposizione dell'Amministrazione. Si moltiplicano i progetti per la realizzazione degli edifici scolastici rurali: in data 30 giugno 1933, a Specchia Gallone, frazione di Minervino di Lecce l'ing. Salvatore Cosentino redige il progetto, approvato con decreto il 16 ottobre, ma soltanto nel 1937 si aggiudicano i lavori di muratura all'impresa Elia Giovanni Urso.

¹⁰⁷ ASLE, Genio Civile, *ivi*, 26 gennaio 1933.

¹⁰⁸ ASLE, Genio Civile, *ivi*, 4 agosto 1934.

¹⁰⁹ L. SECCHI, *op. cit.*, p. 21. A tale proposito ricordiamo che nel 1937 il congresso dell'INU dedicò la sezione principale proprio all'urbanistica rurale.

Nella premessa, l'ingegnere Cosentino dichiara la necessità per le piccole borgate di essere dotate di una scuola rurale, in quanto essa rappresenta l'unica vera palestra che apre il cuore al sentimento e la mente alla conoscenza nelle 'nostre' popolazioni agricole ancora ignare, semplici, ma forti e laboriose, dà loro col senso del diritto civico e del dovere umano, quel carattere sociale che genera poi nel cittadino quel giusto principio di Stato.

Il progetto prevede due aule (più deposito attrezzi, corridoio, locale per bidello, lavabi e latrine) e l'abitazione dell'insegnante, che, si sviluppa al piano superiore su una delle due aule che avranno una estensione di mq. 104,00, l'appartamento (con ingresso separato) occuperà un'area di mq. 99,00.

È prevista la palestra, scoperta, come si richiede per i piccoli gruppi scolastici segnatamente rurali. La superficie complessiva dell'edificio mq 370 con una superficie di mq. 806 destinata a giardino.

La relazione allegata ai progetti che concorrono per la costruzione delle scuole costituisce- in alcuni casi- come per la frazione di Montesano Salentino (comune di Miggiano) interessante fonte di informazioni, infatti, tra le note descrittive tecniche, anche annotazioni e dati che riguardano la statistica scolastica degli alunni obbligati e dei frequentanti nelle scuole di Montesano Salentino, comunicate dalla Direzione didattica governativa del circolo di Tricase, relativa agli anni scolastici 1927-1932.

L'edificazione delle scuole rurali nella frazione di Montesano¹¹⁰ del comune di Miggiano ed in tante altre località della provincia di Lecce, come nel resto della nostra Penisola, non ha prodotto i risultati previsti: il modello di vita cittadino ha in realtà già vinto, il fascismo infatti non riuscirà, pur con tutto il suo impegno, ad arginare l'emorragia di braccia verso i centri urbani. Il saggio, a titolo esemplificativo, è parte di un progetto più ampio – in corso di stesura – è un tentativo di mettere a fuoco la storia delle scuole rurali nel Salento, un campo di ricerca ancora aperto; si tratta di edifici che se sopravvissuti alla incuria del tempo ed all'oblio di molti, meritano il riconoscimento di 'bene culturale', in quanto rappresentano quella Italia rurale, quella dei poveri comuni, di piccole borgate sparse nelle campagne, ove l'insegnamento delle maestre e dei maestri si associava alla condivisione del quotidiano vivere negli 'spazi' della scuola rurale e del borgo.

¹¹⁰ ASLE, Genio Civile, Fabbricati scolastici, Comune di Miggiano.

