

ISBN 978-88-8305-218-7



Scuole rurali tra Otto e Novecento. Dalla ricerca alla scena

Scuole rurali tra Otto e Novecento. Dalla ricerca alla scena

a cura di

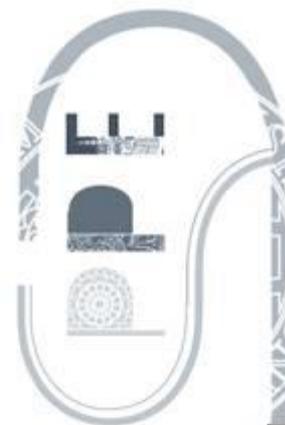
Aurora Savelli

**N. 11
2025**



Università del Salento





SCUOLE RURALI TRA OTTO E NOVECENTO.

DALLA RICERCA ALLA SCENA

a cura di

AURORA SAVELLI



UNIVERSITÀ
DEL SALENTO

2025



Collana diretta da
Salvatore Colazzo e Demetrio Ria

La collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative” intende proporre volumi collettanei e monografici in cui la tensione operativa si sappia coniugare con solidi fondamenti epistemologici.

La pedagogia nel corso del XX secolo è passata da una dipendenza dalla filosofia prima, e dalla psicologia poi, alla conquista di una piena autonomia scientifica, che è fatta di capacità di dialogo con una pluralità di discipline, chiamate a contribuire all’elaborazione di modelli di spiegazione e di intervento capaci di inquadrare il soggetto col suo bisogno di identità, la sua tensione progettuale, nel contesto delle relazioni da lui stabilite con l’ambiente socio-culturale in cui è incardinato, con gli altri soggetti, impegnati come lui nella ricerca di senso.

La pedagogia, che vorremmo veicolare attraverso la collana parla di un uomo che è “storicamente determinato”, e, in quanto tale, continuamente proteso a modificare le condizioni del suo esistere, attraverso una costante negoziazione di significati, che, in maniera – verrebbe da dire – frattale lo interessa, dalla costituzione del suo *bios*, via via a salire fino alla dimensione che qualcuno ha definito dell’*uomo-mondo*. La collana intende, in tale quadro, trattare dei processi di insegnamento/apprendimento iscrivendoli nel più lato processo che fa dell’uomo un soggetto pienamente culturale impegnato progettualmente ad auto-costituirsi.

Tutti i saggi contenuti nel presente volume sono stati sottoposti a peer review con il sistema double blind.

Comitato Scientifico

Salvatore Colazzo,	Università Mercatorum
Piergiuseppe Ellerani,	Università di Bologna
Pierpaolo Limone,	Università Pegaso
Loredana Perla,	Università di Bari
Elisa Palomba,	Università del Salento
Maurizio Sibilio,	Università di Salerno
Teresa Grange,	Università della Valle d’Aosta
Antoine Lubamba Kibambe Langay,	Université de Lubumbashi (Congo)
Xavier Herrán Gomèz,	Universidad Politecnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)
Juan Pablo Sakgado Guerrero,	Universidad Politecnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)
Roberto Maragliano,	Università RomaTre
Francesco Bottaccioli,	SIPNEI
Bruno D’Amore,	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
Martha Isabel Fandiño Pinilla,	NRD, Dipartimento di Matematica Università di Bologna
P.M. Holmes,	Durham University
S.E. Higgins,	Durham University
Paolo Calidoni,	Università di Sassari
Paul Vermette,	Niagara University
Carmen Elboj Saso,	Universidad de Zaragoza
Ana Lucía Hernández Cordero,	Universidad de Zaragoza
Juan Carlos Bustamante,	Universidad de Zaragoza
Demetrio Ria,	Università del Salento
Alessia Scarinci,	Università del Salento

Segreteria di Redazione: prof. Demetrio Ria

© 2025 Università del Salento

<http://siba-ese.unisalento.it>

e-ISBN: 978-88-8305-218-7

ISSN: 2610-8968

DOI: 10.1285/i26108968n11

INDICE



<i>Indice</i>	1
<i>Introduzione</i> Aurora Savelli	3
<i>Alle origini delle scuole rurali: l'istruzione per tutti. Riflessioni e iniziative di governo nel tardo Settecento</i> Angelo Bianchi	9
<i>Le scuole rurali: dalla Legge Casati (1859) fino ai primi anni repubblicani</i> Luca Montecchi	31
<i>Educare il popolo: l'esperienza di una scuola rurale toscana di secondo Ottocento</i> Aurora Savelli	49
<i>Classe V e VI elementare. Corso popolare ad indirizzo agrario di Montecchio (1922-1936)</i> Marcello Rinaldi	67
<i>Scuole rurali del Salento in età fascista</i> Salvatore Colazzo, Giovanna Bino	81
<i>L'edilizia per le scuole rurali: un percorso per immagini dai fondi documentari e bibliografici del MuSEd</i> Francesca Gagliardo	95
<i>Insegnanti e scuole rurali a Narni: dall'Archivio Storico del Comune</i> Sara Massarini	125

<i>Dalla ricerca di archivio alla rappresentazione scenica</i>	137
Carla Arconte, Silvia Imperi	
<i>7 GIORNI DI INCHIOSTRO. Anni '50: storie di vita e di insegnamento delle maestre rurali nel narnese</i>	141
Carla Arconte, Silvia Imperi	
<i>Postfazione. Public History e valorizzazione del patrimonio: il dibattito sulle scuole rurali tra Otto e Novecento</i>	185
Demetrio Ria	



Introduzione

AURORA SAVELLI
Università di Napoli L'Orientale

Il volume che qui si pubblica accoglie interventi presentati al convegno *Scuole rurali tra Otto e Novecento. Dalla ricerca alla scena*, che si è svolto al DigiPASS di Narni il 17 febbraio 2024, occasione fortemente voluta dal Comune di Narni¹ e da un gruppo di lavoro formato da Francesca Agostini, Carla Arconte, Simona Buscella, Silvia Imperi.

L'iniziativa è nata da un incontro non casuale. Era l'inverno del 2021 e stavo preparando una proposta di panel in vista della Conferenza nazionale di Public History del giugno 2022. Le Conferenze nazionali sono appuntamenti annuali promossi dall'Associazione Italiana di Public History (AIPH), che ha tra i suoi obiettivi – cito solo due punti del manifesto – “la promozione della conoscenza storica e delle metodologie della ricerca storica presso pubblici diversi [...]; la valorizzazione di pratiche ed esperienze relative alla storia che puntano sul coinvolgimento attivo di gruppi e comunità”². Alle Conferenze partecipano docenti universitari, rappresentanti di enti e istituti culturali, rievocatori, esperti di videogames storici, associazioni di giovani che cercano di fare della storia il loro mestiere. I temi trattati sono molti e chi avesse voglia di approfondire può utilmente farlo nel sito di AIPH. È possibile rispondere alla call sia con comunicazioni singole sia con panel strutturati attorno ad un tema.

Insieme a Lucia Miodini, coordinatrice del gruppo Gender & Public History di AIPH, riflettevamo sulla questione della presenza e della storia delle donne negli spazi delle città italiane, e delle modalità possibili di restituzione degli esiti di tante ricerche pregevoli. Impossibile, in questa fase preparatoria di studio e raccolta dati, non imbattersi nella guida *Donne + Narni*, curata da un gruppo di studiose sapientemente guidate da Carla Arconte. La guida, pubblicata nel 2019, ha coinvolto la comunità di riferimento in una riflessione metodologica ampia, mettendo in campo saperi e competenze diverse, consentendo di

¹ Hanno patrocinato l'iniziativa: l'Associazione Italiana di Public History, la Deputazione di Storia patria per l'Umbria, il Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng (Università degli Studi Roma Tre), la Fondazione Istituto di Formazione Culturale Sant'Anna di Perugia, l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, l'Università degli Studi di Perugia, l'Università del Salento (Corsi di Area pedagogica). Devo un particolare ringraziamento a Salvatore Colazzo e a Demetrio Ria, per l'interesse mostrato e per aver voluto accogliere i risultati del convegno nella collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative”.

² <https://aiph.hypotheses.org/3193>.

andare oltre il modello di una guida-itinerario dedicata a sole donne illustri ma dando voce “a quelle che hanno vissuto, agito, lasciato tracce lievi o profonde di sé nella città”. Chiedemmo dunque a Carla Arconte di presentarci un abstract che vale la pena qui riproporre, perché dà conto di un percorso intenso, ricco di esiti e senz’altro capace di arricchire la comunità, rendendola capace di scoprire un mondo ignorato dalla toponomastica:

Donne + Narni. Per dare forma al silenzio. Guida a storie e percorsi femminili della città (Narni 2019) è un libro frutto di una grande passione e di una riflessione collettiva iniziata nel 2013 con il corso di formazione “Donne e uomini nella storia” promosso dall’Associazione Città di Narni in collaborazione con la Società Italiana delle Storiche. Da quel corso sono scaturite le pubblicazioni *Il brefotrofo Beata Lucia di Narni in età liberale: storia di progetti, donne e comunità* a cura di C. Arconte e L. Schettini (2015), *Donne e fabbrica a Narni nel lungo Novecento* a cura di C. Arconte e G. Bovini (2016) a cui hanno lavorato due diversi gruppi di ricerca eterogenei per età, formazione culturale, professione. Successivamente un terzo gruppo ha sentito l’esigenza di riflettere sul ruolo, le funzioni, le relazioni delle donne nel complesso della realtà storico-sociale e culturale narnese.

Muovendo da questa esigenza condivisa si è sviluppato un lungo e all’inizio non facile confronto tra competenze ed esperienze diverse, al termine del quale è nata una guida che si snoda attraverso quattro possibili itinerari urbani che incrociano percorsi tematici come la maternità, il lavoro, la cittadinanza, l’arte e la scrittura. Accompagnandoci lungo le vie, dentro i palazzi antichi e davanti alle chiese del centro storico, al mercato e nei luoghi di lavoro, di scambio e di relazioni ci racconta le donne, non solo le poche eccezioni che sono entrate nel pantheon maschile, ma quelle che hanno vissuto, agito, lasciato tracce lievi o profonde di sé nella città.

È una guida che mostra la città sotto una luce diversa alla stessa popolazione narnese che la vive e la attraversa ogni giorno, secondo una prospettiva di genere, pressoché ignorata dalla toponomastica e trascurata dalla storia. La guida include anche una potenzialità didattica, perché può diventare uno strumento prezioso di cui il corpo docente delle scuole del territorio può avvalersi per costruire dei percorsi di storia locale intrecciati alla cosiddetta “grande storia”, che a differenza dei consueti manuali scolastici parlino al plurale del passato, come un mondo popolato da donne e uomini, gremito e ricco di storie³.

L’esperienza di Narni è stata presentata all’interno del panel *Le città delle donne: dare forma al silenzio* al quale hanno partecipato anche Maria Pia Ercolini, con una comunicazione su buone pratiche toponomastiche in una prospettiva di genere, io stessa con un caso specifico di mostra in un museo di contrada a Siena, Maria Antonella Fusco che ha trattato un tema particolarmente presente nel dibattito pubblico come la statuaria femminile.

³ In L. Miodini, A. Savelli (a cura di), *Panel 39. Le città delle donne: dare forma al silenzio*, in *AIPH 2022. Book of abstract*, [IV Conferenza Nazionale di Public History, *Storia bene comune*, Università Ca’ Foscari Venezia - M9/Museo del ’900 Mestre, 27-31 maggio 2022], 2022 AIPH - Associazione Italiana di Public History, pp. 165-169.

L'incontro con Narni si è ripetuto l'anno successivo, ancora in occasione di una Conferenza Nazionale di Public History, dove ho curato un panel sulla costruzione di drammaturgie teatrali a partire da documenti di storia delle donne. Venivano discusse quattro esperienze: uno spettacolo su una nobile filantropa piemontese dell'Ottocento, Giulia Colbert di Barolo, a partire da uno scavo in un cospicuo archivio di famiglia (Edoardo Accattino, Palazzo Falletti di Barolo e Malvina Ongaro, Associazione ASAI); un documentario teatrale su una fotografa e attivista del Novecento, Tina Modotti, messo in scena dal drammaturgo Nicola Zavagli (Compagnia Teatri d'Imbarco, Firenze); le riflessioni di una storica, Silvia Mantini (Università dell'Aquila), chiamata a parlare dello spettacolo *Maddalena Ventiquattro* tratto da una sua propria ricerca su una mistica del Seicento⁴. E infine, per Narni, Simona Buscella e Silvia Imperi presentavano *Una giornata qualunque al Beata Lucia. Dall'archivio alla ricostruzione storica fino alla rappresentazione teatrale*, delineando i contorni di un lavoro – anche in questo caso corale – che da un deposito d'archivio di un brefotrofo del Settecento era giunto fino ad una rappresentazione drammaturgica. Scrivevano le autrici nel loro abstract:

Questa attività ha prodotto un testo che restituisce la memoria di una grande esperienza territoriale e arricchisce la conoscenza del complesso fenomeno dell'assistenza ai minori in Italia, all'inizio dell'età contemporanea. Su questa ricca base si è sviluppato un progetto di drammaturgia, capace di divulgare la memoria e produrre emozioni. Nel 2018, il racconto storico diviene un'azione drammaturgica: si è scelto di raccontare lo spaccato di una qualunque giornata al Beata Lucia, a cavallo tra le due guerre: per la trasposizione teatrale di una pubblicazione storica, si è iniziato attraverso un laboratorio di scrittura, in cui le donne narnesi sono state invitate a produrre frammenti originali e successivamente un laboratorio teatrale, trasformato in spazio aperto al dialogo e al confronto contemporaneo sui temi del femminile, alla riflessione attiva ed intergenerazionale, secondo il metodo Alschitz. A causa dell'incombere dell'emergenza sanitaria legata al COVID il progetto si è ulteriormente trasformato per diventare una sorta di documentario, registrato a teatro, con un intervento di più macchine, di una regia video, di un montaggio e di una post produzione⁵.

⁴ S. Mantini, *La quiete di Apollonia, Religiosità femminile e spazi di devozione nell'Italia del Seicento*, Milano, EDUCatt, 2020. Scrive Silvia Mantini circa *Maddalena Ventiquattro*: “*Mad24* rappresenta l’inaspettata creazione proveniente dall’incontro di diverse anime di donne: quella di Maddalena, capace di volare attraverso il tempo e planare sul presente grazie alla ricerca storica della fonte, un manoscritto di più di 300 carte trascritte e studiate dalla storica Silvia Mantini; quella di Cecilia, protagonista del libro per il reading teatrale *Mad24* di cui è autrice Cinzia della Ciana, che ha realizzato con la musicista Roberta Vacca lo spettacolo. È così che la biografia di Maddalena diventa, grazie alla rappresentazione scenica, tante biografie di donne” (dall’abstract raccolto da A. Savelli, curatrice del panel *Drammaturgie di genere: dalle fonti alla scena*, presentato alla quinta Conferenza nazionale AIPH, Firenze, 7 giugno 2023).

⁵ Abstract raccolto dalla curatrice del panel *Drammaturgie di genere: dalle fonti alla scena*.

Sul finale della loro comunicazione, Simona Buscella e Silvia Imperi informavano che quell'esperienza non era terminata, che si erano anzi create le basi per la creazione di una compagnia amatoriale stabile a Narni, "Le pranzarole", già al lavoro su una nuova ricerca storica sulla vita delle maestre rurali nell'area narnese negli anni Cinquanta del Novecento. Anche quella ricerca avrebbe avuto tra gli esiti una rappresentazione teatrale, capace di rendere vive fonti dell'Archivio Storico del Comune di Narni di cui uno studio di Sara Massarini⁶ aveva messo in luce la ricchezza.

Nel testo teatrale che viene pubblicato all'interno di questo volume, *7 giorni di inchiostro. Anni '50: storie di vita e di insegnamento delle maestre rurali nel narnese*, si esprime un teatro di comunità maturo, che si misura con i problemi posti dall'esigenza di non tradire la fonte e di restituirla in modo non convenzionale e poetico, capace di coinvolgere emozionalmente il pubblico, selezionando, scartando, affinando la scrittura drammaturgica. Sono operazioni che da una parte, nel metodo di lavoro, richiamano il modo di procedere dello storico (nel dialogo serrato e ineludibile tra fonte, storiografia, pratica di scrittura), dall'altra necessitano di riflessione specifica su come adattare un testo alla scena, sui canali più efficaci di comunicazione, fino al possibile sorprendente esito di un teatro 'oltre il teatro', che dalla storia e dalla sua teatralizzazione approda a processi di costruzione di reti di comunità ("Le pranzarole").

È dunque a Firenze, nell'ambito di una Conferenza AIPH, che è maturata l'idea del convegno, ora volume, sulle scuole rurali, argomento sul quale cercavo opportunità di confronto mentre lavoravo su una scuola rurale toscana attiva nella seconda metà dell'Ottocento⁷. L'intervento di Luca Montecchi⁸ offre qui un inquadramento generale a partire dalla Legge Casati del 1859. È sembrato opportuno volgere lo sguardo anche sul periodo precedente insieme a Angelo Bianchi, coordinatore scientifico nazionale del progetto "Per un atlante storico dell'istruzione maschile e femminile dall'età delle riforme al 1859. Un'analisi comparata tra antichi stati italiani" che ha avuto come esito giornate di studio e pubblicazioni⁹. Il volume, dopo i due saggi di inquadramento generale di Bianchi e Montecchi, accoglie un contributo su una scuola privata di secondo Ottocento (quella di

⁶ S. Massarini, *Le insegnanti rurali del narnese (1911-1958). Materiale per una storia*, Terni, Edizioni Thyrus, 2017.

⁷ M.A. Signorini, A. Savelli, *Per la civiltà dei luoghi. Le scuole rurali di Bivigliano in Toscana*, in M. Gavelli, E. Musiani (a cura di), *Reti e forme dell'attivismo femminile italiano nel lungo Ottocento*, "Bollettino del Museo del Risorgimento" (Bologna), LXVI-LXVII (2021-2022), pp. 65-81.

⁸ L. Montecchi, *I contadini a scuola: la scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM, 2015.

⁹ A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia - Veneto - Umbria*, 2 voll., Brescia, La Scuola editrice, 2007 e Id. (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*, 2 voll., Brescia, La Scuola, 2012.

Bivigliano, a cura di chi scrive), e testi che toccano anche il periodo più studiato, quello fascista, sul quale intervengono Marcello Rinaldi, e Giovanna Bino con Salvatore Colazzo. La presenza di una storia per immagini, a cura di Francesca Gagliardo, tratte dal ricco fondo documentario del Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng, arricchisce il volume.

Dalla Storia alla Public History: il volume vuole essere non solo occasione di approfondimento di un tema ancora troppo poco esplorato, ma di valorizzazione di un testo drammaturgico realizzato sulla base delle fonti documentarie organizzate in racconto. Il testo è preceduto da un intervento di Sara Massarini, che torna a riflettere sui principali esiti della sua ricerca all'Archivio Storico del Comune di Narni e di Carla Arconte e Silvia Imperi, che collocano la gestazione del testo nel complesso delle attività del 'laboratorio Narni', un vero laboratorio di Public History, perché la storia – con metodo, con rigore, ma anche con passione e creatività – entra a far parte di un patrimonio condiviso, di un senso comune della storia.



"Le pranzarole". Narni, DigiPASS, 17 febbraio 2024



Alle origini delle scuole rurali: l'istruzione per tutti. Riflessioni e iniziative di governo nel tardo Settecento

ANGELO BIANCHI
Università Cattolica del Sacro Cuore

Tra le molte pagine di autori che nella seconda metà del XVIII secolo dedicarono attenzione, a vario titolo e sotto vari aspetti, al tema dell'istruzione per tutti, risulta particolarmente significativa quella in cui Gaetano Filangieri fissava alcuni punti irrinunciabili dell'azione di un moderno governo "illuminato". Nel *Proemio* del quarto libro della sua *Scienza della legislazione*, apparso nel 1785 e relativo alle *Leggi che riguardano l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica*, egli conduceva la sua riflessione, tra l'altro, intorno al confronto tra educazione privata ed educazione pubblica, nella minuziosa e dotta comparazione tra "antichi" e "moderni", ed aveva modo di affermare:

Queste poche riflessioni basteranno, io spero, per mostrarci la differenza che vi dev'essere tra il sistema dell'educazione pubblica degli antichi e quello dell'educazione pubblica dei moderni. L'uno e l'altro possono e debbono però rassomigliarsi in un solo articolo, e questo è quello dell'*universalità*. Se una sola classe di cittadini venisse esclusa dalla pubblica educazione, il mio piano sarebbe imperfetto e vizioso. Egli non estirperebbe il lievito della corruzione; egli perderebbe una gran parte de' vantaggi che noi abbiamo attribuiti all'educazione pubblica; egli lascerebbe nella società una porzione de' suoi individui privi di que' soccorsi che la legge offrirebbe agli altri per condurli a' suoi disegni; egli renderebbe la legislazione tutta parziale ed iniqua, perché l'uguaglianza delle pene e de' premi diverrebbe allora un'ingiustizia manifesta¹.

Nella più ampia e complessiva organizzazione dello stato di diritto, oggetto della riflessione dell'intellettuale napoletano, l'istruzione pubblica per tutti – "universale" l'avrebbe definita più volte nelle pagine successive e poi ancora in molti passi della sua opera – costituiva così elemento centrale e fondamentale, presupposto indispensabile alla

¹ G. Filangieri, *Scienza della legislazione*, vol. V, edizione critica a cura di P. Bianchini, Venezia, Centro di Studi sull'Illuminismo europeo G. Stiffoni, 2004, Capo III. *Dell'universalità di questa pubblica educazione...*, p. 24.

costruzione e messa in atto di un moderno sistema politico, fondato sulla conoscenza e sull'esercizio, universale appunto, dei diritti dell'uomo e del cittadino².

Certo Filangieri non si nascondeva le difficoltà che una tale affermazione avrebbe comportato nella traduzione normativa, ed ancor più nella sua applicazione e realizzazione, ed a queste eventuali obiezioni riservava, nel corso del suo scritto, articolate e puntuali soluzioni. Poco oltre, si domandava infatti:

Se un vasto edificio si dovesse innalzare, dove tutti i fanciulli dello Stato dovessero esser condotti; dove l'uomo ch'è destinato a coltivar la terra ricever dovesse l'istessa educazione di colui che deve un giorno amministrare il governo; dove i figli dell'artefice e del guerriero, del colono e del magistrato, del plebeo e del patrizio, sotto il medesimo tetto riuniti, la istessa istituzione dovessero avere; se l'educazione pubblica, io dico, per essere universale, esigesse questa uniformità, questo sistema e questi mezzi; chi non conoscerebbe l'impossibilità di questa intrapresa e la stranezza di colui che, sedotto dall'esempio degli antichi e senza riflettere alla diversità infinita delle circostanze, ardisse di proporla a' moderni legislatori pe' moderni popoli dell'Europa?

A questa sostanziale obiezione, l'autore rispondeva prospettando un sistema pubblico organizzato per corrispondere alle esigenze di una società che intendeva stratificata per classi:

Ma l'educazione pubblica, per essere universale, non ha bisogno né di questa uniformità, né di questo sistema, né di questi mezzi. Essa richiede che tutti gli individui della società possano partecipare all'educazione del magistrato e della legge, ma ciascheduno secondo le sue circostanze e la sua destinazione. Essa richiede che il colono sia istituito per esser cittadino e colono e non per essere magistrato o duce. Essa richiede che l'artigiano possa ricevere nella sua infanzia quell'istituzione che è atta ad allontanarlo dal vizio, a condurlo alla virtù, all'amore della patria, al rispetto delle leggi, ed a facilitarli i progressi nella sua arte; e non già quella che si richiede per dirigere la patria ed amministrare il governo. L'educazione pubblica finalmente, per essere universale, richiede che tutte le classi, tutti gli ordini dello Stato vi abbiano parte; ma non richiede che tutti questi ordini, tutte queste classi vi abbiano la parte istessa. In poche parole, essa dev'essere universale, ma non uniforme; pubblica, ma non comune³.

² Per il significato complessivo e la portata dell'opera di Gaetano Filangieri, si vedano oltre alla monumentale edizione critica G. Filangieri, *La scienza della legislazione*, edizione critica diretta da V. Ferrone, Mariano del Friuli, Edizioni della Laguna - Centro di Studi sull'Illuminismo europeo G. Stiffoni, 7 voll., 2003-2004; V. Ferrone, *La società giusta ed equa. Repubblicanesimo e diritti dell'uomo in Gaetano Filangieri*, Bari, Laterza, 2003; Id., *Storia dei diritti dell'uomo. L'Illuminismo e la costruzione del linguaggio politico dei moderni*, Bari, Laterza, 2014, in particolare alle pp. 278-356; e quindi, sempre di Id., *I profeti dell'Illuminismo. Le metamorfosi della ragione nel tardo Settecento italiano*, Bari, Laterza, 2000. Inoltre, A. Trampus (a cura di), *Diritti e costituzione. L'opera di Gaetano Filangieri e la sua fortuna europea*, Bologna, Il Mulino, 2005. Sempre indispensabile il riferimento a F. Venturi, *Gaetano Filangieri. Nota introduttiva*, in *Illuministi italiani. V. Riformatori napoletani*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962, pp. 602-782.

³ Filangieri, *Scienza della legislazione*. V, pp. 25-26.

Faceva quindi seguire paragrafi dedicati ad illustrare quali sarebbero stati gli obiettivi, i tempi, i contenuti e le modalità di organizzazione dell'istruzione per ciascuno degli ordini sociali considerati: in particolare, per quel che riguarda l'istruzione di tutti coloro che "servono o potrebbero servire la società colle loro braccia", per coloro cioè che erano destinati "all'agricoltura, a' mestieri, alle arti tutte meccaniche", Filangieri aveva modo di precisare che:

L'istruzioni comuni per i fanciulli di questa classe si riducono ad ottenere che sappian leggere e scrivere nel proprio idioma, che abbian quella cognizione dell'aritmetica che si richiede per la loro destinazione, che sian istruiti ne' militari esercizi ed in quella parte delle patrie leggi ch'è necessaria a regolare le loro azioni, a garantirli dalle frodi, ad allontanarli da' delitti⁴.

Come già ricordato, nel vasto e complesso progetto delineato nella *Scienza della legislazione*, l'istruzione pubblica per tutti svolgeva il compito primario di assicurare il buon funzionamento del sistema politico, di garantire cioè l'adesione consapevole e diretta di tutto il popolo ai testi fondamentali dell'ordinamento statale, alle leggi e alle disposizioni di governo e magistrati, attraverso l'acquisto delle abilità intellettuali elementari. Nel contempo inoltre, forniva indicazioni rivolte alla buona organizzazione della società mediante un ordinato sviluppo delle professioni e delle attività economiche, secondo gli orientamenti e le indicazioni del pensiero politico ed economico contemporaneo. In relazione a questa prospettiva, il trattato di Gaetano Filangieri può a buon diritto essere considerato l'esito, il punto di arrivo e di raccolta di buona parte del pensiero che molti esponenti dell'Illuminismo italiano dedicarono al tema dell'istruzione pubblica per tutti, anche sulla scorta del vasto movimento di pensiero che sulla questione si era dispiegato in Europa⁵.

«*Riuscire col tempo utili cittadini*»: Ludovico Antonio Muratori e l'istruzione "per tutti"

Il tema di una più larga diffusione dell'istruzione era stato affrontato, nelle sue implicazioni essenziali, e con sottolineature fortemente anticipatrici, fin dalla metà del secolo XVIII, da

⁴ Capo XI. Generali regolamenti sull'educazione scientifica di questa prima classe, in Filangieri, *Scienza della legislazione*. V, p. 149.

⁵ Ferrone, *Storia dei diritti dell'uomo*, pp. 322-356. Qualche indicazione relativa alla Francia dei Lumières e della Rivoluzione in R. Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789- 1835): laïcisation et confessionnalisation de la culture scolaire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001, pp. 7-57; e più in generale, per gli stati dell'Europa occidentale, J.N. Luc - Ph. Savoie (sous la direction de), *L'État et l'éducation en Europe XVIII-XXI siècles*, "Histoire de l'éducation", 134 (2012).

Ludovico Antonio Muratori, che nel III capitolo del trattato *Della pubblica felicità oggetto de' buoni principi*, – l'ultima sua opera, forse la più importante del pensatore modenese, certamente quella in cui egli poneva in luce più chiaramente le sue aspirazioni riformistico-illuministiche – forniva al principe, ideale destinatario dello scritto, indicazioni circa gli impegni di chi ha compiti di governo a favore dell'educazione e dell'istruzione dei sudditi⁶. A tale proposito, affermava Muratori:

[...] opera gloriosa e sommamente profittevole al medesimo Principe sarà, s'egli impiegherà il suo zelo per l'educazione della Gioventù, studiandosi nel medesimo tempo di trattenerla da' vizi, e di animarla al conseguimento di quella dottrina, che si richiede per esercitare l'importante impiego di governar gli altri.

E a tal fine, proseguiva: “Facile è il conoscere, quanto convenga ai Principi il proteggere tutti li Collegj, Seminarj, e Conservatorj della gioventù tanto nobile, che civile, e plebea dell'uno e dell'altro sesso”⁷.

Interessante il punto di vista espresso in questo passo da Muratori, quanto meno inconsueto, nel dichiarato superamento delle distinzioni di ceto e di genere: il sovrano di uno stato si sarebbe dovuto impegnare a proteggere tutti gli istituti d'istruzione – ed in questo caso si intendono i collegi d'istruzione secondaria – senza distinzione di ceto, sia che si trattasse cioè degli esclusivi *seminaria nobilium*, i prestigiosi convitti riservati ai rampolli della nobiltà, sia che si trattasse di istituti di educazione e istruzione, aperti da congregazioni religiose, Somaschi, Scolopi, Barnabiti, o da clero diocesano e presso i seminari vescovili, rivolti a giovani di più larga estrazione sociale, e questo in vista di una più ampia possibilità di accurata selezione e formazione di qualificato personale per l'amministrazione pubblica, per le funzioni apicali del governo dello stato⁸. Secondo Muratori cioè, il sovrano avrebbe

⁶ *Della pubblica felicità, oggetto de buoni principi. Trattato di Lodovico Antonio Muratori, Bibliotecario del serenissimo signor Duca di Modena*, in Lucca, MDCCXLIX; anche in edizione digitale (<https://archive.org/details/dellapubblicafel00mura/mode/2up>), da cui si trarranno le citazioni. Inoltre anche L.A. Muratori, *Della pubblica felicità oggetto de' buoni principi*, a cura di C. Mozzarelli, Roma, Donzelli, 1996. In generale, sulla figura e sull'opera di Ludovico Antonio Muratori nel contesto culturale del Settecento europeo, oltre ai classici studi di E. Raimondi, *Ragione ed erudizione nell'opera del Muratori*, in Id., *I Lumi dell'erudizione. Saggi sul Settecento italiano*, Milano, Vita e Pensiero, 1989, pp. 79-97; e di A. Dupront, *L. A. Muratori et la société européenne des pré-lumières: essai d'inventaire et de typologie d'après l'Epistolario*, Firenze, Olschki, 1976; anche i più recenti M. Rosa - M. Al Kalak (a cura di), *Ludovico Antonio Muratori. Religione e politica nel Settecento*, Firenze, Olschki, 2018; e F. Marri (a cura di), *Muratori tra storia e religione*, Atti della Giornata di Studi muratoriani (Modena, 3 novembre 2020), Firenze, Olschki, 2021.

⁷ *Della pubblica felicità*, p. 34.

⁸ Su scuole e collegi delle congregazioni religiose nei vari stati dell'Italia moderna, G.P. Brizzi, *Scuola e istruzione superiore dall'età della Controriforma al secolo dei Lumi*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp. 73-87; P.F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 388-428; M. Sangalli, *Le congregazioni religiose insegnanti in Italia in età moderna: nuove acquisizioni e piste di ricerca*, “Dimensioni della ricerca storica”, 1 (2005), pp. 25-47; A. Bianchi, *Congregazioni religiose e impegno educativo nello Stato di Milano tra '500 e '600*, in G. Signorotto - P. Pissavino (a cura di), *Lombardia borromaica, Lombardia spagnola (1554-1659)*, Roma, Bulzoni, 1995,

dovuto preoccuparsi dell'istruzione ai fini del reclutamento di personale preparato al governo della cosa pubblica, e per questo, badare soprattutto al merito, alle capacità manifestate dai giovani, nel corso dei loro studi. Anzi, a questo scopo, l'autore auspicava l'istituzione da parte del principe di un'accademia, un istituto scolastico superiore, con il compito di accogliere, selezionare e formare alle materie delle scienze politiche ed amministrative i migliori giovani, indifferentemente di nobile o di civile condizione⁹. Quanto al resto però, l'istruzione pubblica non rientrava nelle preoccupazioni del sovrano, e permanevano anche le distinzioni cetuali tra nobili e non nobili, tra percorsi riservati agli uni e agli altri. Poco oltre, nel suo scritto, aveva infatti modo di precisare:

Custoditi i Giovani Nobili lungi dalle occasioni lusinghevoli del secolo, da i perversi compagni e da i perniciosi esempi, imbevuti inoltre delle massime di Pietà, ed applicati alle opere d'essa e allo studio delle Lettere, facilmente possono conservare l'innocenza, o almen fare un buon capitale di saggi documenti, per ben regolare la lor vita in avvenire. Gl'Ignobili poi anch'essi allevati negli esercizj della Pietà e in qualche onesto mestiere, passato il golfo tempestoso dell'età giovanile, gran fondamento portano seco di riuscire col tempo utili Cittadini¹⁰.

Fu tuttavia in autori dei decenni successivi, in particolare negli scritti di alcune personalità e intellettuali coinvolti nelle iniziative di riforma degli studi che furono promosse in alcuni degli stati della Penisola, che il tema dell'estensione dell'istruzione ai vari ceti della società fu affrontato e messo al centro della riflessione e dell'azione politica.

Pietro Verri, la sua "disgraziata puerizia" e il sistema degli studi.

Una testimonianza diretta e articolata del sistema scolastico di uno degli stati dell'Italia del secondo Settecento, la Lombardia austriaca, viene fornita dalle *Memorie sulle disensioni e*

pp. 765-809; ora anche D. Salomoni, *Educating the catholic people. Religious orders and their schools in early modern Italy (1500-1800)*, Leida, Brill, 2021.

⁹ "Che far dunque?" – si chiedeva qualche pagina più avanti Muratori – "due son le viste che potrebbe avere il saggio Governo tanto de' Principi che delle Repubbliche. Consiste l'una in vegliare sopra la Gioventù Nobile adulta, uscita che è da i Collegj e dalle Scuole, e come lasciata in sua balia. L'altra è d'istituire una particolar'Educazione per que' Giovani o Nobili o Civili, che riconosciuti per Ingeni più svegliati de gli altri potrebbero un dì alzarsi al pubblico Ministero". Esclusa come del tutto inefficace ed improbabile la prima delle due possibilità, qualche pagina più avanti dichiarava che "Ora farebbe bene, che il Principe istituisse una particolare Accademia, in cui si studiassero le Regole del saggio Governo de' Popoli, mestiere quanto importante, altrettanto difficile, siccome già accennammo. Dipende la Felicità di un Popolo dal buon Governo, e il buon Governo da un complesso di cognizioni di varie classi, che senza gran fatica non si sogliono unire in una sola persona. Converrebbe dunque fare una scelta di Giovani, conosciuti di retta Morale, e di buona comprensiva, per formare la suddetta Accademia, il cui impiego sarebbe di trattare vari argomenti, spettanti alle maniere di saggiamente govenar Popoli sì pel buon servizio del proprio Principe, come pel bene e vantaggio de' Sudditi" (*Della pubblica felicità*, pp. 37; 42-43).

¹⁰ Ivi, p. 35.

divisioni della famiglia Verri, scritte da Pietro Verri nel 1788, un testo nel corso del quale una delle personalità più spiccate dell'Illuminismo milanese presentava, tra l'altro, gli anni della sua formazione, che si svolse all'incirca dal 1736 fin verso al 1750, e ne metteva in luce, con spirito critico, gli aspetti caratteristici, spesso assai negativi¹¹.

Nelle pagine dedicate alla presentazione della composizione della sua famiglia e dell'organizzazione della vita domestica, Pietro Verri apriva uno squarcio sui sistemi di istruzione dei fanciulli e dei giovani nella prima metà del XVIII secolo: la gestione familiare era controllata dalla madre, contessa Barbara Dati della Somaglia, donna "d'un carattere imperioso e violento – ricordava l'autore –, di cui l'unica passione era quella di comandare tutto", la quale "volle ammaestrarmi a leggere e ciò faceva co' schiaffi senza risparmio; e le lezioni eran lunghe"¹². Verri non ci dice quali fossero i risultati di quell'ammaestramento, ci dice solo, poco dopo, che

La mia prima educazione letteraria non fu punto dissimile da quella fisica. Per alcune settimane mi posero alla scuola d'un pedante di contro a S. Maria Valle; poi mi destinarono sotto altro pedante alla scuola in S. Simone per altre poche settimane, poi l'anno 1737 avendo io nove anni per sorpresa mi condussero nel Collegio di Monza ove mi lasciarono per due mesi; poi mi fecero venire a casa destinandomi un prete per ammaestrarmi e nello spazio d'un anno sette preti cambiarono il che accadeva nel momento in cui io me gli affezionavo; così vissi la mia disgraziata puerizia sino all'età di dieci anni compiuti senza aver imparato altro che leggere, scrivere e soffrire sotto una durissima schiavitù tendente ad opprimere e soffocare¹³.

La catena dell'istruzione proseguiva ancora, dopo quei primi anni e Verri dichiarava che

Giunto all'undecimo anno dell'età mia venni destinato alle scuole pubbliche de' Barnabiti in S. Alessandro ove nel 1739 fui nell'ultima classe de' grammatici, sotto il Padre Maini; negli anni 1740 e 1741 fui nella grammatica superiore sotto il Padre Brocchieri. Il metodo delle scuole era certamente cattivo e pareva destinato ad opprimere colla fatica i fanciulli e liberare per alcune ore del giorno i parenti dalla pena di averne cura anzi che ammaestrarli utilmente per il decorso della vita loro [...]¹⁴.

¹¹ *Memoria sulle disensioni e divisioni della famiglia Verri dopo la morte del conte Gabriele Verri seguita nel 1782. Scritte l'anno 1788 dal conte Pietro Verri*, ms. in Archivio Verri, Milano, ora raccolto in P. Verri, *Memorie*, a cura di E. Agnesi, Modena, Mucchi Editore, 2001, pp. 181-207. In generale, su Pietro Verri e la Milano del secondo Settecento, si rinvia a C. Capra (a cura di), *Pietro Verri e il suo tempo*, 2 tomi, Milano, Cisalpino Istituto Editoriale Universitario, 1999; inoltre a C. Capra, *I progressi della ragione. Vita di Pietro Verri*, Bologna, Il Mulino, 2002.

¹² *Memoria sulle disensioni*, pp. 190-192. Capra, *I progressi della ragione*, cap. II, *La «disgraziata puerizia» e gli studi*, pp. 65-100.

¹³ *Memoria sulle disensioni*, pp. 193-193.

¹⁴ *Ivi*, p. 194.

Va da sé che la situazione descritta si riferisce al rampollo primogenito di una delle più cospicue famiglie del ceto nobile di una importante capitale europea, crocevia di intense relazioni sociali e politiche, commerciali ed economiche, intellettuali e culturali, nella stagione dell'Illuminismo, pertanto difficilmente generalizzabile ed estensibile a contesti socio-geografici diversi e più ampi, e tuttavia, il quadro che vi si delinea appare alquanto rappresentativo del *curriculum* formativo dell'età moderna: l'istruzione elementare era prevalentemente individuale, indirizzata all'apprendimento delle capacità di lettura e scrittura, secondo il metodo individuale o "antico", a volte anche del far di conto – che tuttavia Verri non ricorda –, e molto spesso, dell'avvio dello studio della "grammatichetta" latina, dei *rudimenta* cioè della lingua latina in previsione della prosecuzione degli studi alle scuole di grammatica, umanità e retorica¹⁵.

L'apprendimento alfabetico prendeva così avvio intorno ai 6/7 anni del bambino, spesso all'interno del contesto familiare, nel caso in cui, come quello sopra rappresentato, alcuno dei parenti o dei conviventi, in questo caso la madre, sapesse leggere e scrivere, e proseguiva quindi attraverso l'opera di maestri privati, laici, più spesso ecclesiastici, ai quali si potevano rivolgere, evidentemente come in questo caso, famiglie che avessero disponibilità economiche per il pagamento. Ciò che balza all'occhio nel caso riportato è l'instabilità e la frequenza di cambiamento dei maestri: tra il 1736 e il 1738, si alternarono dieci maestri, tra laici e chierici, domestici ed esterni, e qualche mese in collegio a Monza, a definire la precarietà della pratica educativa e nel contempo la limitatezza degli obiettivi e dei contenuti di tale pratica.

Per tutti coloro che non avevano genitori o altri conviventi (parenti o domestici) alfabeti e possibilità di spesa per maestri privati, quindi per la maggior parte della popolazione, dei ceti popolari urbani e, soprattutto, extra-urbani, che risiedevano in paesi e villaggi del contado, si era sviluppata nel corso dell'età moderna una rete più o meno fitta, in relazione alle caratteristiche geo-morfologiche e socio-economiche dei territori, di scuole e scuiolette pubbliche e gratuite, che si possono qualificare e distinguere sia per origine, soggetto di

¹⁵ Sull'organizzazione e sulle modalità dell'istruzione primaria in Italia nel corso dell'età moderna, e fino ai decenni tra '700 e '800, si vedano X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993; M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 1999; M. Piseri, *I Lumi e l'"onesto cittadino". Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, La Scuola, 2004; M. Lupo, *Tra le provvide cure di Sua maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 2005; F. Pruneri, *L'istruzione in Sardegna. 1720-1848*, Bologna, Il Mulino, 2011; F. Pruneri - F. Sani, *L'educazione nel Mediterraneo nordoccidentale. La Sardegna e la Toscana in età moderna*, Milano, Vita e Pensiero, 2008; inoltre, vari saggi riportati nelle sezioni di A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*, 2 voll., Brescia, La Scuola, 2012. Più in generale, anche con attenzione alla trattatistica sull'educazione e sull'insegnamento, R. Sani, *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, Milano, Franco Angeli, 2015.

fondazione e modalità di mantenimento, sia per tipologia, cioè per contenuti e finalità dell'insegnamento. Si potevano così trovare scuole comunitative, aperte e mantenute dalla comunità, finanziate cioè dall'amministrazione pubblica locale a vantaggio dei bambini del paese; inoltre scuole appoggiate a una cappellania ecclesiastica: accanto agli obblighi derivanti dalle funzioni religiose (obblighi di Messa *pro defunctis*, di solito), il sacerdote era tenuto a fare scuola gratuitamente a un determinato numero di bambini; e poi ancora scuole istituite a seguito di legato, in forza del quale il pio luogo che ne era titolare assumeva l'obbligo di mantenere un maestro elementare. Come si può osservare, nel primo caso, il denaro impiegato era denaro pubblico, delle casse dell'amministrazione locale, mentre negli altri due casi, il denaro era sempre di origine privata, derivante da legato o da lascito testamentario, affidato ed amministrato da enti di varia natura: pubblici o privati, più spesso di natura ecclesiastica (parrocchie e luoghi pii)¹⁶.

In un periodo che, per definizione, si qualifica "prima dello Stato", uno degli aspetti peculiari della questione dell'istruzione era costituito dal rapporto tra territorio e diffusione e qualità di scuole e insegnamenti. Nel corso della prima età moderna, come si è rapidamente ricordato, si era sviluppata così una varietà di tipologie di scuole e scuolette e di modalità di organizzazione e di erogazione dell'insegnamento primario che mettono in luce alcuni elementi rilevanti e caratteristiche specifiche: il quadro delineato cioè attesta in primo luogo il diffuso interesse per tale livello d'istruzione fin dalla prima età moderna, cui si cerca di corrispondere secondo forme e modalità ritenute possibili e disponibili; proprio in conseguenza di ciò, la difformità e l'occasionalità di queste istituzioni, legate a situazioni locali, determinate dalle mutabilissime condizioni economiche e dell'organizzazione sociale del territorio.

¹⁶ Accanto ai casi ricordati, vi erano inoltre situazioni in cui denaro pubblico e denaro privato concorrevano a mantenere la scuola e il maestro, generalmente nel caso in cui le risorse messe a disposizione dall'una o dall'altra parte in gioco fossero insufficienti; inoltre, tra le forme di scuola pubblica e gratuita si ritrovano anche numerosi canonicati scolastici, che attraverso l'istituzione di prebende canonicali permettevano il mantenimento di un canonico incaricato di fare scuola ai bambini del paese. Bisogna poi considerare anche le molte piccole cappellanie o legati scolastici parrocchiali, stabiliti in aggiunta al beneficio ecclesiastico, affinché il cappellano, oltre alle funzioni di culto, insegnasse lettura, scrittura e conti ai bimbi della parrocchia. Infine, sempre legate alla vita delle chiese locali, le scuole derivanti dall'obbligo che le parrocchie di juspatronato laicale imponevano al parroco di impartire lezione. In generale, sull'istruzione elementare nell'Italia moderna, si vedano A. Bartoli Langeli - X. Toscani (a cura di), *Istruzione, alfabetismo, scrittura. Saggi di storia dell'alfabetizzazione in Italia (sec. XV-XIX)*, Milano, Franco Angeli, 1991; inoltre G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, Industria libraria tipografica editrice, 1971; E. Pagano - G. Vigo, *Maestri e professori: profili della professione docente tra Antico regime e Restaurazione*, Milano, Unicopli, 2012; M. Piseri, *La scuola primaria nel Regno italiano: 1796-1814*, Milano, Franco Angeli, 2017; in particolare sulla casistica presentata, per la Lombardia moderna, il riferimento indispensabile è a Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano*, pp. 94-156.

Gli esordi della riforma nelle relazioni di Giovanni Bovara e di Pietro Paolo Giusti

È sullo sfondo delineato dalla rete di istituzioni scolastiche che si era costituito in Lombardia nel corso dei due secoli precedenti, che si colloca la *Relazione sullo stato delle Scuole della Lombardia*, presentata al Governo milanese dall'abate Giovanni Bovara nel 1775, in occasione ed in risposta dell'incarico ricevuto di procedere alla riforma del sistema scolastico della Lombardia austriaca:

La educazione della prima età d'ordinario decide dell'età d'avvenire. Adunque le Scuole inferiori sono state il primo soggetto de' miei esami. I Maestri sono promiscuamente o Chierici, o Preti, o Laici, incolti nella massima parte, o cattivi ragionatori. Ognuno indistintamente si appiglia a questo esercizio, ed apre scuola venale, senza che vi preceda alcuna civile approvazione. Molteplici pertanto sono gli abusi. // 1° Si insegna a leggere, e scrivere con pronuncia corrotta. 2°. Si insegna a scrivere con caratteri mal conformati. 3°. La lingua italiana non è coltivata, o poco, o nulla si cura l'ortografia. 4°. Le scuole di leggere, scrivere, e conti son per lo più riunite alle classi della lingua latina. 5°. Ad insegnare la quale si è introdotta una difformità di grammatiche, e diversità grande nel modo stesso di usarle. 6°. Onde i Fanciulli ora vengono infastiditi dalla monotonia degli esercizi medesimi, ed ove oppressi con una folla di precetti disparatissimi. 7°. L'arbitrio de' Pedanti suole alterare a capriccio gli onorarj, le ore, i giorni, l'ubicazione delle scuole. 8°. Ed in tanta varietà di educazione solo è comune di trattenere oltre il dovere la gioventù nelle classi principalmente della lingua latina. Difetti son questi accidentali piuttosto che originarj, nati non tanto dalla primitiva costituzione delle scuole, quanto dalla rea qualità de' Maestri: onde dalla riforma di questi assai dipende la riforma di quelle¹⁷.

Il quadro sintetico e puntuale dell'organizzazione del sistema delle scuole di villaggio poneva in evidenza lacune e difetti riscontrati dall'abate visitatore nel corso delle sue visite ispettive, e raccoglieva anche istanze già in anni precedenti avanzate da altri autori, anch'essi incaricati di ispezioni e relazioni.

Solo pochi anni prima infatti Pietro Paolo Giusti, incaricato dalla Corte di Vienna di presentare una relazione sul sistema educativo della Lombardia austriaca, aveva così descritto la situazione delle scuole rurali:

¹⁷ *Relazione dell'Abate Giovanni Bovara sullo stato delle Scuole della Lombardia e relative proposte di riforma*, in Archivio di Stato di Milano (ASMi), fondo *Studi p.a.*, cart. 211; riprodotta integralmente in E. Bosna (a cura di), *Alle origini della scuola statale. Progetti e riforme scolastiche in Italia nella seconda metà del XVIII secolo*, Bari, Adriatica editrice, 1976, pp. 20-42, qui, p. 21. Analoga documentazione in [G. Bovara], *Riforma e nuova sistemazione degli Studj provinciali, 22 maggio 1775*, in ASMi, *Studi, p.a.*, c. 206. Sull'importante documentazione prodotta dalle inchieste di Giovanni Bovara e sulla loro collocazione archivistica, cfr. Piseri, *I Lumi e l'“onesto cittadino”*, pp. 44-65. Sul quadro europeo delle riforme scolastiche degli stati asburgici e della Prussia, cfr. J. van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, ed in particolare, per i territori non tedeschi, pp. 224-230.

Quanto poi alle Scuole elementari in Provincia, ed in Campagna, oltre ai principj di Geometria e di Aritmetica, sarà molto utile di far insegnare nel modo più piano che è possibile, gli elementi di Agricoltura, la più importante delle Scienze, e la più negletta. Nulla giovano le fatiche e le scoperte dei benemeriti speculatori della natura, i quali e in Francia, e nella Gran Bretagna vanno giornalmente dilatando il Regno delle utili cognizioni specialmente nell' Agricoltura, se non se ne inculca la notizia a quelli, che devono metterli in opera, e farne risentire allo Stato i vantaggi.

Convorrà usare molta cautela nel collocamento di siffatte Scuole Provinciali, e disporre in modo che non v' insegnino cose estranee ai bisogni degli abitanti. È indicibile il danno che arrecano le Scuole di Lingua Latina stabilite nei Villaggi: la vanità induce i Padri a mandarvi i Figli, la pigrizia ve li ritiene, gli rende nauseanti delle loro professioni, e ne forma uno stuolo di sfaccendati, i quali, privando la Terra di mani, e le Arti d' industriosi operarj, vanno ad aumentare il numero del pur troppo povero Clero, o a popolare i Chiostri¹⁸.

Come si può notare, in entrambi i testi i visitatori imperiali esprimevano con particolare forza esigenze di controllo e di indirizzo del sistema scolastico, al fine di un' efficace opera di alfabetizzazione e istruzione elementare anche e, soprattutto, a vantaggio delle vaste zone extra-urbane, caratterizzate da prevalente economia agricola, delle larghe fasce di popolazione contadina, salariata, legata ai ritmi e all' organizzazione della produzione agricola. Ed era dunque sulla base di queste osservazioni e delle considerazioni e conseguenti decisioni politiche assunte dai governi degli stati che da quel momento si avviò, a partire dalla Lombardia e progressivamente, a seguire, anche negli altri stati della Penisola, uno straordinario moto di riforma, di riorganizzazione, in alcuni casi di vera e propria prima organizzazione, del sistema di istruzione elementare¹⁹.

Dopo i primi interventi organici di riforma del sistema scolastico, attuati nella Lombardia austriaca attraverso l' azione avviata fin dal 1774/1775 dal già ricordato abate Giovanni Bovara, nel 1786 fu finalmente introdotto anche nelle province lombarde dell' Impero, l' *Allgemeine Schulordnung*, il regolamento del sistema scolastico messo a punto per gli stati ereditari da Ignaz von Felbiger fin dal 1774, e che prevedeva l' istituzione da parte del governo di una *Normalschule*, in ogni capitale dell' Impero, che a Milano sarà stabilita

¹⁸ [P.P. Giusti], *Memoria sopra la Riforma Generale degli Studi nella Lombardia Austriaca* (12 luglio 1768), in Österreichische Nationalbibliothek, *Handschriftensammlung*, ms. 13483, citato in E. Brambilla, *Il «sistema letterario» di Milano: professioni nobili e professioni borghesi dall'età spagnola alle riforme teresiane*, in A. De Maddalena - E. Rotelli - G. Barbarisi (a cura di), *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell'età di Maria Teresa. III. Istituzioni e società*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 80-82. Inoltre, si veda M. Piseri, *La grammatica nel villaggio. Le scuole latine in Lombardia da Maria Teresa a Napoleone*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 55-66.

¹⁹ M. Piseri, *La riforma scolastica teresiana nelle relazioni («Dettagli») di Giovanni Bovara*, "Annali di storia dell' educazione e delle istituzioni scolastiche", 3 (1996), pp. 275-316; Id., *Scuola stato e società nella Lombardia delle riforme*, "Bollettino Storico Cremonese", 7 (2000), pp. 171-247; Lupo, *Tra le provvide cure*; G. Ricuperati, *Le riforme scolastiche negli spazi italiani della seconda metà del Settecento tra progetto e realtà*, in *L' Italia alla vigilia della Rivoluzione francese*, Atti del LIV Congresso di Storia del Risorgimento italiano (Milano 1988), Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1990, pp. 201-249.

nell'ex-collegio gesuitico di Brera, completa di ogni insegnamento e soprattutto, per quel che qui interessa, di una scuola per la formazione dei maestri, condizione necessaria e indispensabile allo sviluppo del sistema scolastico previsto dalla riforma; inoltre di *Hauptschulen* nella città più popolate (con gli insegnamenti ginnasiali); infine di *Trivialschulen* in ogni parrocchia, con il semplice insegnamento di leggere, scrivere e far di conti²⁰.

Si trattava di un provvedimento-quadro assai ampio e complesso, che perseguiva la finalità di dare stabilità e continuità al sistema scolastico, e perciò, è particolarmente rilevante osservare che attraverso la promulgazione di questo regolamento in tutto l'Impero, il Governo di Vienna affermava, di fatto, l'interesse prevalente dello Stato nei confronti dell'istruzione elementare, da cui discendeva l'obbligo di attivare scuole in ogni parte, in ogni territorio. È un passaggio fondamentale, che porta al cuore delle trasformazioni dello Stato moderno, che trovano proprio nella seconda metà del '700 alcune motivazioni politiche e culturali decisive, all'interno di un quadro di allargamento progressivo, si potrebbe dire anche di progressivo esercizio e controllo amministrativo di ampi settori dell'attività sociale²¹.

Dibattiti, accademie, proposte e prime esperienze di istruzione agraria

Al fine di dare completezza al quadro storico e istituzionale all'interno del quale presero avvio le prime iniziative di scuole rurali, è necessario richiamare lo sviluppo che contestualmente e accanto al complesso sistema di riflessioni e azioni di riforma, che condussero nell'ultimo quarto del XVIII secolo all'affermazione del principio dell'istruzione "per tutti", assunse la rete delle accademie e delle società agrarie, soprattutto

²⁰ Sulla riforma del Bovera e sulle successive riforme scolastiche, si veda Piseri, *I lumi e l' "onesto cittadino"*; e anche Id., *La legislazione per l'istruzione primaria nella Lombardia austriaca tra Sette e Ottocento*, in A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia - Veneto - Umbria. I. Studi*, Brescia, La Scuola editrice, 2007, pp. 83-110. Sul regolamento di I. von Felbiger e sulle riforme scolastiche di Maria Teresa negli stati austriaci, si veda S. Polenghi, *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale*, "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 8 (2002), pp. 245-268; inoltre, il testo del regolamento in *La scuola di base secondo il regolamento teresiano 1774*, a cura di R. Stenico, Trento, Gruppo culturale Civis, 1985; e ancora M. Gecchele, *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La "rivoluzione" scolastica di fin Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*, Verona, Mazziana, 2000, pp. 423-437.

²¹ È argomento storicamente quanto mai complesso, attraverso il quale è possibile osservare l'emergere di progressive trasformazioni dell'organizzazione e dell'azione degli apparati statali nei confronti di settori tradizionalmente occupati da corpi sociali e istituzioni pubbliche di origine privata. Utili osservazioni in L. Maffi - M. Rochini - G. Gregorini, *La pluralità dei modelli del dare. Dai corpi sociali all'organizzazione statutale nell'Italia rurale del Settecento*, in Id. (a cura di), *I sistemi del dare nell'Italia rurale del XVIII secolo*, Milano, Franco Angeli, 2018, pp. 11-22; inoltre, L. Bruni - S. Zamagni, *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Bologna, Il Mulino, 2004, pp. 71-89.

in relazione ai compiti di divulgazione e di applicazione degli straordinari avanzamenti della ricerca scientifica²².

Non è possibile in questa occasione ripercorrere diffusamente e per esteso il movimento di uomini, idee e istituzioni che diedero origine ad uno dei più cospicui e notevoli esiti dell'Illuminismo europeo, ma solo richiamarne per larghi tratti e riferimenti gli aspetti peculiari, le caratteristiche, per metterne in luce almeno gli elementi più rilevanti nel processo di trasformazione dei sistemi formativi: da un lato, in primo luogo, l'orientamento alla conoscenza e al sostegno della ricerca nelle discipline scientifiche, mediche e naturalistiche in particolare: matematica, fisica, meccanica, che caratterizzò buona parte delle accademie di fondazione settecentesca, e anche la trasformazione di alcune di precedente fondazione²³; d'altro canto poi, accanto al sostegno alla ricerca scientifica, l'impegno alla divulgazione dei risultati e dei ritrovati e all'applicazione delle scoperte all'attività economica, produttiva, ai vari ambiti della vita sociale, civile e militare; di conseguenza quindi, il marcato e diffuso orientamento allo studio e allo sviluppo della scienza agronomica, allo studio cioè dell'applicazione dei ritrovati scientifici al mondo della produzione agricola, tramite l'opera di formazione scientifica e culturale degli operatori: proprietari e contadini²⁴.

²² Un quadro sintetico ed efficace dell'associazionismo economico in Europa, in M. Augello - M.E.L. Guidi, *Da dotti a economisti. Associazioni, accademie e affermazione della scienza economica nell'Italia dell'Ottocento*, in *Ibid.* (a cura di), *Associazionismo economico e diffusione dell'economia politica nell'Italia dell'Ottocento*, 2 voll., Milano, Franco Angeli, 2000, I, pp. XXI-XCI, in particolare, pp. XXI-XXIX. Inoltre, S. Negruzzo, «*La coltura dello spirito*»: *accademie scientifiche e società agrarie tra XVIII e XIX secolo*, in Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli... I. Studi*, pp. 181-201; e ancora, G. Ricuperati, *Accademie italiane del Settecento: socialità intellettuali e modelli di ricerca*, in E. Visentini - L. Mazzarolli (a cura di), *L'esperienza delle accademie e la vita morale e civile dell'Europa*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2006, pp. 19-32. Sugli esiti e sulle trasformazioni del movimento accademico italiano nel corso del Settecento, L. Pepe, *Istituti nazionali, accademie e società scientifiche nell'Europa di Napoleone*, Firenze, Olschki, 2005, pp. 17-29; *Id.*, *Istituti e accademie nell'Europa napoleonica. Archivi personali e opere a stampa*, in E. Brambilla - C. Capra - A. Scotti (a cura di), *Istituzioni e cultura in età napoleonica*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 33-44. Sempre utile, per un quadro generale e complessivo del sistema delle accademie italiane a fine XVIII secolo, il classico volume di M. Maylender, *Storia delle Accademie d'Italia*, 5 voll., Bologna, Cappelli, 1926-1930.

²³ Sulle accademie settecentesche e sul prevalente carattere scientifico, con una rassegna per la Toscana leopoldina e più in generale per tutti gli stati italiani della seconda metà del XVIII secolo, si veda il volume G. Barsanti - V. Becagli - R. Pasta (a cura di), *La politica della scienza. Toscana e stati italiani nel tardo Settecento*, Atti del convegno (Firenze, 27-29 gennaio 1994), Firenze, Olschki, 1996; inoltre, sempre sulle istituzioni scientifiche e accademiche toscane, T. Arrigoni, *Per la storia delle istituzioni scientifiche della Toscana del Settecento*, "Atti e Memorie dell'Accademia toscana di Scienze e Lettere La Colombaria", LIII, 1988, p. 113-218.

²⁴ F. Casadei, *Agricoltura e agronomia a Bologna nel Settecento: note su didattica, ricerca e paesaggio urbano*, in G.M. Anselmi - G. Ruozzi - S. Scioli (a cura di), *Illuminismo e Settecento riformatore. Un lessico per la contemporaneità*, Bologna, Bononia University Press, 2020, pp. 233-244; D. Brianta, *I luoghi del sapere agronomico: accademie, società di agricoltura e di arti meccaniche, orti agrari, atenei (1802-1814)*, in Brambilla - Capra - Scotti (a cura di), *Istituzioni e cultura in età napoleonica*, pp. 66-76; *Ead.*, *Il dibattito economico-agrario nelle accademie lombarde tra Sette e Ottocento*, in Augello - Guidi (a cura di), *Associazionismo economico*, pp. 3-38; G. Forni, *La formazione scientifico-culturale dell'agronomo da fine '700 al '900. Un'analisi critica* e F. Abbri, *Chimica e agricoltura tra Settecento e Ottocento*, entrambi in G.

È per il raggiungimento di tali finalità che furono istituite, nell'ambito del riformismo teresiano, la Regia Accademia di scienze, lettere ed arti di Mantova (1768), cui fu annessa, solo pochi anni dopo, anche una colonia agricola, dotata di aule e laboratori, oltre che di un discreto appezzamento di terreno per le coltivazioni sperimentali²⁵; e la Società Patriottica di Milano (1776), che ebbe Pietro Verri come primo presidente, ed in seguito, dal 1780 e fino alla soppressione decretata nel 1796, all'arrivo dei francesi, fu presieduta da Carlo Amoretti, attento animatore di imprese scientifiche e di divulgazioni accademiche²⁶.

Già in precedenza tuttavia, a seguito della privata iniziativa di autorevoli esponenti, si erano avviate esperienze di accademie e di associazioni scientifiche ed economiche in varie città e regioni d'Italia. La prima e, forse, più nota iniziativa di società dedita in via esclusiva agli studi agrari fu l'Accademia dei Georgofili, fondata a Firenze nel 1752 dal canonico lateranense Ubaldo Montelatici, che ne fu animatore e primo segretario, che ne tracciò

Biagioli - R. Pazzagli (a cura di), *Agricoltura come manifattura. Istruzione agraria, professionalizzazione e sviluppo agricolo nell'Ottocento*, Firenze, Olschki, 2004, I, pp. 157-169 e pp. 171-181; R. De Lorenzo, *Società economiche e istruzione agraria nell'Ottocento meridionale*, Milano, Franco Angeli, 1998, pp. 25-48; M. Berengo, *Le origini settecentesche della storia dell'agronomia italiana*, in *L'età dei lumi. Studi storici sul Settecento europeo in onore di Franco Venturi*, II, Napoli, Jovene, 1985, pp. 863-890; R. Canetta, *Gli studi agronomici in Lombardia durante l'età teresiana*, in A. De Maddalena - E. Rotelli - G. Barbarisi (a cura di), *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell'età di Maria Teresa. I. Economia e società*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 59-75.

²⁵ E. Camerlenghi, *Aspetti dell'agricoltura mantovana alla fine del Settecento nelle dissertazioni degli Accademici teresiani (1767-1796)*, in *Dalle dissertazioni agricole raccolte nell'Archivio dell'Accademia Nazionale Virgiliana*, a cura di Id., Supplemento a "Atti e memorie" n.s., vol. LXXXVI (2018), pp. 7-26; inoltre, sulla colonia agricola, anche Id., *La Colonia Agraria dell'Accademia Reale di Scienze e Belle Lettere dalla fondazione alle "perlustrazioni" di Angelo Gualandris*, in P. Tosetti Grandi - A. Mortari (a cura di), *Dall'Accademia degli Invaghiti, nel 450° anniversario dell'istituzione, all'Accademia Nazionale Virgiliana di Scienze Lettere e Arti di Mantova*, Atti del convegno (29-30 novembre 2012), "Quaderni dell'Accademia" 6, II, Mantova, Publi Paolini, 2016, pp. 343-362; e A.M. Lorenzoni - R. Navarrini, *L'Archivio storico dell'Accademia Nazionale Virgiliana di Mantova*, "Quaderni dell'Accademia", 1 (2013), pp. 9-25. Si veda inoltre, Brianta, *I luoghi del sapere agronomico*, pp. 66-67.

²⁶ C. Rotondi, "Rendere facili le verità utili". *Dalla Società Patriottica all'Istituto Lombardo (1776-1859)*, in Augello - Guidi (a cura di), *Associazionismo economico*, pp. 39-61; F. Arato, "Parroci e Gentlemen Farmers: la Società Patriottica di Milano", in *Le società economiche alla prova della storia (secoli XVIII-XIX)*, Atti del convegno (Chiavari, 16-18 giugno 1991), Rapallo, Società economica di Chiavari, 1996, pp. 139-148; V. Molla Losito, *La Società Patriottica di Milano (1776-1796)*, in De Maddalena - Rotelli - Barbarisi (a cura di), *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell'età di Maria Teresa. III*, pp. 1039-1055; S. Nutini, *La Società di pubblica istruzione*, "Studi storici", 30 (1989), 4, pp. 891-916; Brianta, *I luoghi del sapere agronomico*, pp. 67-68. Sull'Amoretti e sulla sua attività, si rinvia a G. Truglia, *Carlo Amoretti e alcune collezioni dell'Italia Settentrionale*, "Concorso. Arti e Lettere", XI (2018), p. 88, n. 1; D. Arecco, *Mongolfiere, scienze e lumi nel tardo Settecento. Cultura accademica e conoscenze tecniche dalla vigilia della Rivoluzione francese all'età napoleonica*, Bari, Cacucci, 2003, pp. 157-175; P. Conte, *Saggio di approfondimento. Il contributo di Carlo Amoretti alla formazione del paesaggio illuminista*, in M. Brioschi - P. Conte - L. Tosi, *Le delizie della villeggiatura. Villa e giardino Cusani Traversi Antona Tittoni di Desio. Da Bernabò Visconti a proprietà pubblica*, Desio, s.e., 2017, pp. 180-209; L.P. Arena, *Carlo Amoretti: l'esperienza di un poligrafo ligure al servizio dei governi austriaco e francese tra il 1781 e il 1816*, "PHYSIS. Rivista Internazionale di Storia della Scienza", 51, 1-2 (2016), pp. 117-127; S. Morgana, *La divulgazione scientifica di Carlo Amoretti*, in *Mosaico italiano. Studi di storia linguistica*, Firenze, Franco Cesati, 2011, pp. 99-114; F. Arato, *Carlo Amoretti e il giornalismo scientifico nella Milano di fine Settecento*, "Annali della Fondazione Luigi Einaudi", XXI (1987), pp. 175-220; V. Molla Losito, *Un illuminista italiano tra chiostro, scuola e scienza: Carlo Amoretti e la sua attività a Parma*, "Parma nell'arte", X, 2, (1978), pp. 53-74.

lineamenti e finalità nella suo *Ragionamento sopra i mezzi più necessari per far rifiorire l'agricoltura*, e che svolse nei decenni successivi un'influenza determinante sugli orientamenti agronomici e fisiocratici italiani ed europei²⁷. Analoghe iniziative furono assunte poi nella Terraferma veneta, ad Udine in primo luogo, nella provincia friulana della Repubblica di Venezia, dove, come noto, fu fondata nel 1762 l'Accademia di agricoltura pratica, ad opera di Antonio Zanon, come sezione scientifica ed agronomica dell'Accademia di scienze lettere ed arti, da cui prese avvio il movimento di fondazione e di conversione di accademie già attive che coinvolse tutto lo Stato veneto, a partire da Padova e dall'Accademia dei Ricovrati²⁸.

Solo per dare la misura dell'ampiezza del quadro che andò disegnandosi in quei decenni, e senza alcuna pretesa di completezza, corre l'obbligo di ricordare che il movimento di organizzazione e di riformulazione di finalità e obiettivi del sistema delle accademie interessò tutta la Penisola e toccò di fatto tutti gli Stati e tutte le regioni d'Italia, sempre secondo la formula della modalità mista, dell'intervento cioè congiunto, attuato in vari modi e forme di privato e pubblico. A Torino nel 1785 fu fondata la Società agraria, approvata e sostenuta dal sovrano Vittorio Amedeo III, che nel 1788 le conferì il titolo di Reale, e, sempre in quell'anno pubblicò il primo volume delle "Memorie della Società Agraria"²⁹. Sempre in quegli anni, nel 1786, a Genova prese avvio, ad opera di esponenti

²⁷ R. Pasta, *L'Accademia dei Georgofili e la riforma dell'agricoltura*, "Rivista storica italiana", CV (1993), pp. 484-501; inoltre Id., *L'Accademia dei Georgofili e la riforma dell'agricoltura*, in *Le società economiche alla prova della storia*, pp. 99-109; U. Montelatici, *Ragionamento sopra i mezzi più necessari per far rifiorire l'agricoltura*, Firenze, 12 aprile 1752, ora in *Scritti teorici e tecnici di agricoltura*, a cura di S. Zaninelli, II, Milano, Il Polifilo, 1989, pp. 31-429; R. Pazzagli, *Montelatici, Antonio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 76 (2012); M. Verga, *La cultura del Settecento. Dai Medici ai Lorena*, in F. Diaz (a cura di), *Storia della civiltà toscana. V. I Lumi del Settecento*, Firenze, Le Monnier, 1999, pp. 125-152; M. Taccolini, *Fonti per la storia dell'agricoltura italiana (1750- 1799). Saggio bibliografico*, Milano, Vita e Pensiero, 2000, ad vocem.

²⁸ Su Antonio Zanon e l'avvio dell'Accademia di agricoltura si veda M. Simonetto, *I lumi nelle campagne. Accademie e agricoltura nella Repubblica di Venezia. 1768-1797*, Treviso, Canova, 2001, pp. 10-50; inoltre R. Molesti, *Economisti e accademici nel Settecento veneto*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 79-115; infine, G. Gullino, *Zanon, Antonio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 100 (2020); inoltre i contributi di P. Preto, *Dall'Accademia dei Ricovrati all'Accademia di scienze, lettere ed arti* e G. Ongaro, *Leopoldo Marc'Antonio Caldani e la riforma dell'Accademia di Padova (1779)*, entrambi in E. Riondato (a cura di), *Dall'Accademia dei Ricovrati all'Accademia Galileiana*, Atti del convegno per il 4° centenario della fondazione, 1599-1999 (Padova, 11-12 aprile 2000), Padova, Accademia galileiana di scienze, lettere ed arti in Padova, 2001, alle pp. 103-108 e 393-410. Più in generale, sulla rete delle accademie nella Repubblica di Venezia, si vedano B. Dooley, *Accademie scientifiche venete nel Settecento*, "Studi veneziani", n.s. XLV (2003), pp. 91-106; P. Preto, *Le accademie di agricoltura e il riformismo veneto nella seconda metà del '700*, in *Le società economiche alla prova della storia*, pp. 93-97; S. Ciriaco, *Agricoltura e agronomia a Venezia e nella Germania del Nord: un approccio comparativo (fine Settecento- inizi Ottocento)*, in R. Finzi (a cura di), *Fra studio, politica ed economia: la Società Agraria dalle origini all'età giolittiana*, Atti del convegno (Bologna, 13-15 dicembre 1990), Bologna, Istituto per la storia di Bologna, 1992, pp. 15-41; G. Gullino, *La nuova cultura e l'economia. Dalle Accademie agrarie all'attivazione dell'Istituto Reale di Scienze, Lettere ed Arti (1768-1812)*, in R. Zorzi (a cura di), *L'eredità dell'Ottantanove e l'Italia*, Firenze, Olschki, 1992, pp. 371-384.

²⁹ M. Riberi, *I rapporti tra l'Accademia di Agricoltura di Torino e le istituzioni culturali piemontesi durante il XIX secolo*, "Bollettino storico-bibliografico subalpino", CXV (2017), II, pp. 361-388; D. Giva - M. Spadoni, *L'Accademia di agricoltura di Torino e l'Associazione Agraria Subalpina*, in Augello - Guidi (a cura di), *Associazionismo economico*, pp. 65-74; L. Braida, *L'attività divulgativa della Società Agraria di Torino nel*

dei circoli riformisti, la Società patria di arti e mestieri, che a sua volta si fece promotrice di una Società economica di Chiavari (1791)³⁰. Anche a Cagliari fu in più occasioni autorevolmente avanzata, da esponenti del governo sardo, la proposta di istituire una Reale Accademia, sul modello di quella di Torino, proposte che furono tuttavia respinte, almeno fino all'istituzione ufficiale della Reale Società agraria ed economica, voluta dal viceré Carlo Felice nel 1804³¹. Nel Regno di Napoli infine, fu dato avvio, sempre in quegli anni, nel 1789, a tre Società Patriottiche, rispettivamente a Chieti, a L'Aquila e a Teramo, primo nucleo di un successivo ed intenso sviluppo di Società economiche e d'incoraggiamento, nel corso dei decenni successivi³².

Il quadro di istituzioni e fondazioni accademiche così rapidamente e per sintesi delineato, permette tuttavia di portar in evidenza alcuni aspetti della vita economica ed intellettuale dei ceti colti e produttivi dell'Italia della seconda metà del Settecento. Da un lato infatti se ne mette in luce l'interesse che andò sempre più manifestandosi intorno ai temi della produzione e dello sviluppo agrari, d'altro canto, certamente, l'attenzione e la cura intorno alla ricerca scientifica e ai risvolti tecnologici, all'applicazione di ritrovati e tecniche di coltivazione alla proprietà. E fu proprio all'interno di questi interessi e di queste preoccupazioni che cominciarono ad essere avanzate questioni e problemi legati ai livelli di alfabetizzazione dei ceti rurali, presupposto indispensabile alla diffusione e allo sviluppo efficace di conoscenze e tecniche innovative.

Già nel corso di alcuni passaggi del suo *Ragionamento sopra i mezzi più necessari per far rifiorire l'agricoltura*, all'avvio dell'Accademia dei Georgofili nel 1752, Ubaldo Montelatici si interrogava sulle migliori strategie per diffondere tecniche efficaci e ritrovati necessari allo sviluppo di coltivazioni e colture moderne, in considerazione soprattutto delle condizioni di ignoranza delle popolazioni contadine. E a proposito della circolazione

XVIII secolo: il "Calendario Reale Georgico", in *Le società economiche alla prova della storia*, pp. 149-158; S. Ricossa, *Tradizione e cambiamento. Duecento anni di attività dell'Accademia di Agricoltura di Torino*, "Annali dell'Accademia di Agricoltura di Torino", CXXVII (1984-1985), II, pp. 131-134. *Memorie della Società Agraria*, I, Torino, presso Giammichele Briolo, 1788. *Accademia di Agricoltura di Torino. Sede e richiami storici*, a cura di C. Ronco, Torino, Accademia di Agricoltura di Torino, 2018.

³⁰ A. Grati, *Le società economiche in Liguria tra Sette e Ottocento: continuità e trasformazioni*, in Augello - Guidi (a cura di), *Associazionismo economico*, pp. 85-106; inoltre C. Farinella, *Il primo trentennio della Società Economica di Chiavari*, in *Le società economiche alla prova della storia*, pp. 249-292.

³¹ P. Maurandi, *La Società Agraria ed economica di Cagliari: un progetto di modernizzazione fallito*, in Augello - Guidi (a cura di), *Associazionismo economico*, pp. 107-130; L. Pisano, *La Reale Società Agraria e Economica di Cagliari: un cenacolo intellettuale dietro le quinte delle riforme sabaude*, in G. Sotgiu - A. Accardo - L. Carta (a cura di), *Intellettuali e società in Sardegna tra Restaurazione e Unità d'Italia*, Oristano, Editrice S'Alvure, 1991, pp. 343-353.

³² De Lorenzo, *Società economiche e istruzione agraria nell'Ottocento meridionale*, pp. 14-33; G. De Lucia, *La Società patriottica di Abruzzo Ulteriore I (Teramo) 1788-1798*, "Rivista di storia dell'agricoltura", 5 (1965), pp. 3-53; I. Zilli, *Le Società economiche abruzzesi dalla loro origine all'Unità*, in *Le società economiche alla prova della storia*, pp. 191-221.

di testi e trattati scientifici ed agronomici aveva modo di constatare: “E primieramente quei molti ed eccellenti trattati di solide ragioni ed esperienze esattissime arricchiti che noi abbiamo in genere di coltivazione non sono, per mio avviso, mezzo bastevole per rompere all’ignoranza de’ nostri ostinati lavoratori di terre il corso, sicché non continuino a camminare d’avvantaggio per la loro antica dannosa strada della viziosa agricoltura”. E quindi chiedeva, con tono deciso: “E a dir vero quanti se ne trovano fra di loro che il titolo neppure sanno leggere di questi libri? Quanti i quali, benché atti a leggerli, sanno appena che al mondo se ne trovi? Quanti i quali, benché ne abbiano qualche piccola cognizione, o non hanno o non vogliono avere il modo di provvedersene?”³³.

Secondo l’abate agronomo, la soluzione andava ricercata presso le singole comunità, attraverso le scuollette che vi si praticavano, che dovevano essere arricchite e integrate con insegnamenti agrari: “La prima [riflessione] si è che uopo certamente maggiore hanno i contadini d’apprendere nelle comunità (dove scuola si tiene) l’arte che loro è propria quale è questa di coltivare un poco meglio il terreno, che imparare a leggere, come si fa, e scrivere e far di conto, benché tutto ciò ancora non sia per noi biasimato”³⁴.

Presso l’Accademia fiorentina, l’attenzione verso l’istruzione agraria e popolare fu mantenuta viva anche in seguito e, all’incirca una ventina d’anni dopo, nel 1772, il tema dell’istruzione di villaggio divenne oggetto del bando di concorso accademico che recava il quesito: “Ideare un Progetto di Scuola agraria, e coerentem[ente] un sistema di educazione per i ragazzi della Campagna”³⁵. Il bando andò deserto e dovette essere

³³ L’autore non mancava di coinvolgere nelle sue osservazioni anche i “fattori”, gli agenti dei proprietari, coloro che avevano compiti di direzione e di indirizzo delle attività agricole: “Sono forse costoro (trattine alcuni pochi) mezzo valevole per rimettere l’errante popolo rusticale sul buon sentiero della perfetta coltivazione? Io penso certamente che no. Imperciocché altro non sono questi fattori che gente per lo più dalla vanga e dall’erpice prescelti alla penna e all’amministrazione, che alcuno studio non hanno fatto giammai sui buoni maestri d’agricoltura e di quegli errori stessi ripieni di cui erano mentre alla zappa e all’aratro si trovavano impiegati. Come adunque potranno essi, privi in coltivare del buon gusto, istillar questo ne’ loro subordinati? Noi veggiamo pure che fioriscono per tutta la Toscana i fattori, ma non si scorge per questo da per tutto fiorire, anzi isterilire si vede in moltissimi luoghi l’agricoltura” (U. Montelatici, *Ragionamento sopra i mezzi più necessari per far rifiorire l’agricoltura colla relazione dell’erba orobanche detta volgarmente succiamele, e del modo di estirparla, del celebre Pier Antonio Micheli*, Napoli 1753, in *Scritti teorici e tecnici di agricoltura. II*, pp. 36-37). Sull’autore si vedano [G.P. Fumi], *Ubaldo Montelatici*, ivi, pp. 24-29; Pazzagli, *Montelatici, Antonio*, in *DBI*, 76 (2012). Sull’organizzazione della proprietà fondiaria in Toscana, e sulla figura e funzione del “fattore”, E. Luttazzi Gregori, *Fattori e fattorie nella pubblicistica toscana fra Settecento e Ottocento*, in *Contadini e proprietari nella Toscana moderna. II. Dall’età moderna all’età contemporanea*, Atti del convegno in onore di Giorgio Giorgetti, Firenze, Olschki, 1981, pp. 5-83.

³⁴ Montelatici, *Ragionamento sopra i mezzi più necessari*, p. 38.

³⁵ Archivio storico dell’Accademia dei Georgofili, Firenze (ASAG, Fi), Serie Concorsi a premi accademici e di privata fondazione (1768-1922), b. 105, f. 6, *Nuovo bando sul programma dell’11 marzo 1772. “Ideare un progetto di scuola d’agricoltura e coerentemente un sistema di educazione per i ragazzi delle campagne”*. Sul dibattito intorno ai temi del rinnovamento agrario in Toscana, e sui Georgofili in particolare, si veda Luttazzi Gregori, *Fattori e fattorie nella pubblicistica toscana*, pp. 5-33. Mi corre l’obbligo di esprimere sentito ringraziamento per il dott. Davide Fiorino, dell’Accademia dei Georgofili, per la gentilezza e la solerzia con le quali ha corrisposto alle esigenze della ricerca. È il caso di ricordare qui che l’attenzione per l’innovazione e l’istruzione elementare fu presente anche in seguito presso l’associazione fiorentina, che già nel 1818, avrebbe

ripubblicato nei due anni successivi. Finalmente, nel 1774 giunsero due progetti, e tra questi, il primo, di Francesco Pagnini, medico condotto della comunità di Bientina e socio dei Georgofili, si soffermava sulla necessità di istituire e sostenere scuole rurali per i contadini³⁶.

Nel suo scritto, il medico e naturalista fiorentino prendeva l'avvio dal timore che i giovani figli dei contadini potessero essere distolti dal frequentare una scuola di villaggio in ossequio ad usanze e modalità tradizionali di formazione e avviamento al lavoro, e per porre rimedio a tali situazioni, proponeva allora un sistema di educazione da impartirsi a cura delle famiglie e per il quale produceva nella sua relazione una lunga serie di questioni e problemi di agricoltura, un lungo elenco di proposizioni esposte in forma semplice, in modalità catechistica, a domanda e risposta, che egli riteneva così adatta alla formazione familiare³⁷.

A questa prima forma di istruzione domestica avrebbe dovuto tener dietro una più completa formazione agraria dei contadini per la quale la soluzione migliore, ritenuta più efficace e che egli proponeva all'Accademia dei Georgofili, era l'istituzione di cattedre di agraria presso le scuole di villaggio, alle quali gli scolari dovevano essere avviati anche tramite il beneficio di qualche incentivo e regalo:

Quest'istruzione familiare messa quindi in atto pare che sia il migliore fondamento d'una buona Agricoltura, e che sia sufficiente per indicare un regolamento istruttivo per ammaestrare i giovani contadini; proseguendo poi per tutti i rami d'una completa Agricoltura con l'ordinar sopradetto o simile a questo che fusse destinato per ammaestrare i giovani contadini. Perché i Villici frequentassero la scuola tornerebbe bene allettarli per mezzo di qualche premio da distribuirsi a med.mi in diversi tempi dell'anno, a quelli che usassero maggiore attenzione nell'apprendere precetti d'Agricoltura e di continuo frequentassero; il tutto da stabilirsi e fissarsi secondo il prudente giudizio degli illustri Accademici e con ciò infervorarli ad un'utile emulazione.

auspicato l'introduzione del cosiddetto "mutuo insegnamento" tra le popolazioni rurali (L. Bigliuzzi - L. Bigliuzzi, *"Reciproco insegnamento" il contributo dei Georgofili*, Firenze, Accademia dei Georgofili, 1996).

³⁶ ASAG, Fi, Serie Concorsi a premi accademici [...], b. 105, f. 6a, F. Pagnini, *Infelix Ager cuius Villicus Magistrum non audit (Columella)*, 20 xbre 1774. A Francesco Pagnini sono attribuite anche le *Memorie storiche sulla terra di Bientina e del suo lago*, ms. s.d., conservato in Archivio Storico della Pieve di Bientina. Sul Pagnini e sulla sua attività si vedano A. Zagli, *Il lago e la comunità. Storia di Bientina un «Castello» di pescatori nella Toscana moderna*, Firenze, Polistampa, 2001; V. Bernardi, *Bientina e il suo lago sullo scorcio del secolo XVIII. Rapporti con Lucca, ambiente e trasformazione alla luce di un inedito manoscritto*, "Notiziario filatelico numismatico", Lucca, 1969, pp. 1-50; Luttazzi Gregori, *Fattori e fattorie nella pubblicistica toscana*, pp. 17-22.

³⁷ "[...] con tutto ciò si potrebbe proporre, per rispondere al Problema dell'Illustre Società, un'istruzione familiare fatta per domande, e per risposte con metodo semplice con spiegazione chiara, adatta all'intelligenza dei campagnuoli, con il metodo più facile per insegnare l'Agricoltura; così che la comprendino, e la ritengano nella loro memoria, di modo che siano in grado di mettere in pratica buone, e sensate istruzioni, che in una Scuola Agraria a ciò destinata fossero per ricevere, e con ciò procurarsi la felicità più possibile". E il testo proseguiva poi: "Istruzione familiare per ammaestrare i giovani contadini con il regolamento et ordine seguente. D^a: Cosa è quello che chiamasi Fondo che frutta? R^a: È uno spazio di terreno che produce abbondante raccolte, e dove le piante con buona maturità vi perfezionano [...]" (F. Pagnini, *Infelix Ager*, pp. [2^r-6^r]).

Il luogo naturale, da destinare a tale istruzione, era individuato nelle scuole di comunità, già in larga parte frequentate dai giovani contadini, per l'istruzione elementare: “[...] per insegnare una tale arte - continuava infatti la relazione del Pagnini - sarebbe sufficiente il luogo delle scuole comunitative, non restando impedito ne i giorni festivi ne i quali i giovani contadini essendo liberi dalle faccende domestiche potrebbero intervenire”³⁸.

In un primo momento, la commissione incaricata di valutare le due memorie presentate al concorso non ritenne adeguato il progetto del Pagnini: “Noi crediamo - affermavano i lettori nella loro relazione - di non dover ragionare sopra la prima Dissertazione [del Pagnini], che in confronto della seconda conserva il solo pregio di un buon desiderio di giovare al Paese”, al quale sembrava preferire un secondo progetto, che prevedeva l'istituzione di scuole di agricoltura per proprietari e per fattori, ritenuti più idonei all'apprendimento e all'applicazione di nuovi ritrovati e tecniche moderne, e ne escludeva invece i contadini³⁹. Alla fine tuttavia, il progetto di Francesco Pagnini risultò vincitore del concorso, la sua relazione fu pubblicata ed ebbe buona circolazione⁴⁰.

Solo pochi anni prima, nel 1768, un'analoga proposta di introdurre insegnamenti di agraria presso le scuole di comunità era stata avanzata all'interno della relazione di Pietro Arduino, professore ordinario di Agricoltura pratica all'Università di Padova, presentata al termine dell'inchiesta sullo stato dell'agricoltura nella Serenissima e sui mezzi per incrementarne la produttività e il rendimento, che gli era stata commissionata dai Provveditori alle Beccherie⁴¹. Dopo una lunga e articolata sezione dedicata all'analisi attenta e spregiudicata

³⁸ Ivi, p. 6^r. Per un quadro complessivo del sistema scolastico toscano nell'età di Pietro Leopoldo, si vedano T. Calogero, *Scuole e comunità nella Toscana di Pietro Leopoldo*, Firenze, Edizioni dell'Assemblea, 2010; F. Sani, *Collegi, seminari e conservatori nella Toscana di Pietro Leopoldo: tra progetto pedagogico e governo*, Brescia, La Scuola, 2001.

³⁹ Marco Lastri, Antonio Durazzini, Giovanni Neri [Relazione sulle memorie presentate al concorso] *Ideare un Progetto di scuola agraria, e coerentemente[ente] un sistema di educazione per i ragazzi della Campagna, Letta nell'adunanza del 17 maggio 1775*, in ASAG, Fi, Serie Concorsi a premi accademici [...], b. 105, f. 6b.

⁴⁰ *Progetto di scuola agraria esposto nelle prime tre parti, o Memorie presentate alla R. Accademia Fiorentina d'Agricoltura, detta dei Georgofili, dal Dott. Francesco Pagnini Fiorentino, Socio Botanico e Medico della Terra di Bientina [...]*, In Firenze MDLXXV, Nella Stamperia di Giuseppe Vanni. Ne diedero notizia le “*Novelle Letterarie*” di Firenze (“Nel dì 10 Maggio p.p. si tenne la solita adunanza dall'Accademia dei Georgofili, nella quale il premio che restava sospeso da tre anni indietro sul *Progetto di una Scuola Agraria, e coerentemente di un sistema di educazione per i ragazzi della campagna*, fu aggiudicato al Sig. Dott. Francesco Pagnini, Medico condotto di Bientina”, “*Novelle Letterarie* pubblicate in Firenze l'anno MDCCLXXV”, volume sesto, col. 357); ed ancora in seguito, nei ben noti *Saggi* di Luigi Targioni (*Saggi fisici, politici ed economici di Luigi Targioni. Alle sacre Reali Maestà di Ferdinando IV e Carolina regnanti delle Due Sicilie*, Napoli, Nella Stamperia di Donato Campo, 1786, p. 131).

⁴¹ La relazione di Pietro Arduino *Saggio d'una memoria intorno ai modi di perfezionare l'agricoltura negli stati della Serenissima Repubblica di Venezia relativamente all'accrescimento de' bestiami negli stati medesimi*, è conservata manoscritta in Archivio di Stato di Venezia (ASVe), Deputati all'Agricoltura (DA), b.1, cc. 16-35; e fu pubblicata integralmente in A. Gloria, *Dell'agricoltura nel padovano*, Sicca, Padova 1858, pp. 724-726. Pietro Arduino fu molto attivo presso l'Accademia, dove lesse e pubblicò saggi di agronomia (*Memoria del Signor Pietro Arduino del genere degli olchi, o sorghi, delle sue specie e varietà, della coltura ed usi economici, letta il dì IV febbrajo MDCCLXXX*, in *Saggi scientifici e letterari dell'Accademia di Padova*, II, Padova 1789, pp. 117-140; *Memoria del Sig. Pietro Arduino intorno il genere delle Piante Avenacee, che*

delle condizioni dell'agricoltura della Terraferma veneta e dei maggiori ostacoli frapposti allo sviluppo dell'attività agricola, costituiti il più delle volte da consuetudini scorrette e da abusi, ne faceva seguire una seconda in cui riportava una cospicua serie di suggerimenti di interventi e di provvedimenti da attuare, e tra "alcuni altri mezzi atti a promuovere l'agricoltura e l'economia dei bestiami", l'Arduino aveva modo di includere la diffusione nelle principali città della Repubblica di società economiche e l'introduzione di insegnamenti di agronomia presso le scuole di comunità e di villaggio.

Giunto al cuore delle sue proposte di miglioramento, affermava infatti che:

Uno di questi [mezzi] mi sembra potrebbe essere l'istituzione in ogni città di Società economiche, sotto la pubblica protezione ed assistenza, i membri delle quali potessero essere non solamente le persone distinte per nascita e per dottrina, ma generalmente chiunque anche tra' villici, che fosse conosciuto d'un merito distinto per abilità e genio e diligenza in questa classe di cose [...]⁴².

È interessante sottolineare che attraverso il criterio del merito "distinto", introdotto come unico elemento di selezione dei partecipanti, l'Arduino superava le distinzioni cetuali e "scientifiche", di proprietari e "dottori" cioè, che avevano caratterizzato il mondo accademico fino ad allora, e ne apriva l'accesso a tutti coloro che erano portatori di interessi e di un sapere pratico, frutto di esperienza e di abilità. Ai maggioresi si sarebbero dovute riservare le cariche sociali, tra loro individuare i presidenti, ma compito delle nuove associazioni sarebbe stato: "[...] col mezzo dei membri della Società, e dei Parochi e Curati di villa ec., d'introdurre le migliori pratiche di agricoltura, raccogliendo i risultati delle buone esperienze, ed inviandole in forma di Memorie, a dovere circostanziate, alla pubblica Scuola di Agricoltura, perché scelte le più opportune e bene ordinate, si potessero poi pubblicare a beneficio universale"⁴³.

sono, o esser possono usate per alimento o foraggio, in ivi, III/1, Padova 1794, pp. 98-120; *Memoria del Sig. Pietro Arduino, dei Grani compresi da' Botanici sotto la generica denominazione di Orzo*, in ivi, III/II, Padova 1794, pp. 117-143). Sull'autore e sulla sua opera, si vedano S. Casellato - L. Sitran Rea (a cura di), *Professori e scienziati a Padova nel Settecento. Leggi e cenni storici*, Centro per la storia dell'Università di Padova, Profili biografici, Antilia, Treviso 2002, pp. 3-8; E. Vaccari, *L'attività agronomica di Pietro e Giovanni Arduino*, in *Scienze e tecniche agrarie nel Veneto dell'Ottocento*, Atti del seminario (Venezia, 14-15 dicembre 1990), Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 1992, pp. 129-167; inoltre, anche Simonetto, *I lumi nelle campagne*, pp. 68-95.

⁴² Arduino, *Saggio d'una memoria intorno ai modi*, p. 753.

⁴³ Ivi, p. 753-754. Tra i compiti assegnati all'associazionismo agrario, rientrava anche quello di stimolare l'emulazione tra gli agricoltori, attraverso l'attivazione di gare di produttività e l'attribuzione di premi: "Sarebbe inoltre espediente che tali Georgiche Academie potessero dispensare dei premj, come fanno le Società degli esteri Stati [...]. Questi premj, dispensati con formalità e solennità nelle chiese o in altre grandi adunanze di popolo ai villici che nell'agricoltura e nella economia dei bestiami di distinguessero con istraordinarie diligenze, sarebbero valido mezzo per introdurre fra essi il fervore e l'emulazione" (*ibidem*).

Oltre a favorire la nascita e lo sviluppo di nuove forme di associazionismo economico e tecnico-scientifico, per Arduino era indispensabile intervenire sull'intero sistema formativo e d'istruzione per modernizzarne gli orientamenti e i contenuti culturali, attraverso l'introduzione di insegnamenti specifici e l'adozione di libri di testo moderni e aggiornati. A tal fine, affermava il professore padovano: "Nei Seminari ed in tutte le scuole l'insegnamento dell'agricoltura insieme con le altre scienze dovrebbe farsi, ed il pubblico Sovrano comando pratica così utile introdurrebbe". E quindi proseguiva auspicando che "Scelti e formata una lista dei migliori libri in questo proposito, potrebbonsi obbligare i maestri a farli leggere, secondo un metodo conveniente ai loro scolari"⁴⁴.

Come noto, nessuna delle proposte presentate in quel torno di tempo ebbe esito in qualche provvedimento o iniziativa. Nuove richieste e indicazioni in questo senso furono avanzate qualche anno dopo, all'interno dei processi di riorganizzazione dei sistemi di istruzione avviati dai vari governi filo-francesi, e nel corso del cosiddetto "decennio francese", anche a seguito dell'influenza che analoghe esperienze di riforma erano state condotte nella Francia rivoluzionaria e napoleonica⁴⁵, ma anche in questo caso, non approdarono a nulla, e si dovette attendere fino al 1834, fino alla fondazione dell'Istituto di Meleto nella Toscana leopoldina, quando per impulso di Cosimo Ridolfi, si diede origine alla prima scuola di agricoltura in Italia⁴⁶.

E tuttavia, questa marcata attenzione da parte di intellettuali e riformatori allo sviluppo del sistema di formazione agraria, in relazione e in concomitanza con gli interventi previsti dal vasto e diffuso processo di riorganizzazione e di riforma dei sistemi di istruzione primaria, che progressivamente si estesero e coinvolsero i sistemi scolastici dei vari stati della Penisola, con la loro diffusione in ogni centro abitato, acquisiva una nuova e rilevante valenza. Se da un lato, infatti, il progressivo intervento di governi e sovrani nel campo dell'istruzione, primaria in particolare, aveva rappresentato uno dei momenti di maggior

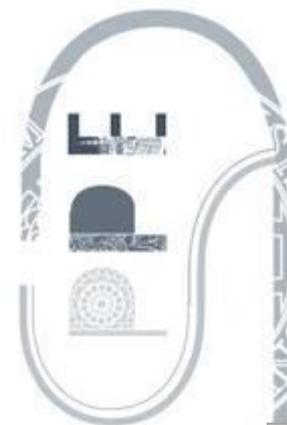
⁴⁴ A tale proposito, l'autore giustificava tali interventi anche alla luce della seguente domanda (retorica): "Non sarebbe egli meglio d'imprimere nei teneri cervelli della gioventù studente delle idee di un'arte tanto necessaria, e suscettibile d'insigni miglioramenti, che d'ingombrarli con quelle di letture di poca rilevanza, e talvolta affatto inutili" (*ibidem*).

⁴⁵ Altre iniziative e proposte di istruzione agraria si ebbero in vari stati e regioni dell'Italia napoleonica: G. Bigatti, *Dalla cattedra alla scuola. L'istruzione agraria in Lombardia (1803-1870)*, in Biagioli - Pazzagli (a cura di), *Agricoltura come manifattura*, pp. 307-349; A. Tanturri, *Scuole d'istruzione agraria nel Mezzogiorno (1804-1860)*, in A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Dal Regno di Sardegna alla Sicilia Borbonica: istituzioni scolastiche e prospettive educative. I. Studi*, Brescia, Scholé, Morcelliana, 2019, pp. 481-529.

⁴⁶ R. Pazzagli, *La première école d'agriculture italienne: l'Institut agricole de Meleto et la diffusion de nouvelles techniques agricoles en Toscane*, "Annales d'histoire des enseignements agricoles", 2 (1987), pp. 31-41; inoltre M. Cini, *Iniziativa privata e istituzionalizzazione degli insegnamenti agronomici: Cosimo Ridolfi, la Scuola di Meleto e la nascita dell'Istituto Agrario di Pisa*, in *Cosimo Ridolfi agronomo e politico a 150 anni dalla scomparsa*, Atti del convegno (Firenze, 16 ottobre 2015), numero monografico della "Rassegna Storica Toscana", LXI/2 (2015), pp. 203-216.

affermazione e realizzazione delle prerogative dello Stato moderno nell'organizzazione di ambiti e funzioni delle società contemporanee, fino a raggiungerne la definizione e il compimento nel processo di "costituzionalizzazione" dell'istruzione pubblica, che si realizzò nel corso delle esperienze delle Repubbliche filofrancesi e dei Regni napoleonici in Italia, anche a seguito delle influenze sopraggiunte con le armate d'oltralpe⁴⁷, d'altro canto, proprio le insistite e ricorrenti richieste da parte di molti intellettuali ed economisti, favorevoli alla diffusione dell'istruzione agraria presso le popolazioni rurali dell'Italia del secondo Settecento poneva in luce la consapevolezza ormai maturata e diffusa dello stretto legame tra circolazione delle conoscenze e sviluppo economico, tra istruzione e miglioramento ed incremento della produzione agricola e del rendimento economico.

⁴⁷ "Sarà creata e organizzata una Istruzione pubblica, comune a tutti i cittadini, gratuita nelle parti d'insegnamento indispensabili a tutti gli uomini, e i cui istituti saranno distribuiti con gradualità, in una proporzione che rispecchi la divisione del regno". (*Titolo I - Disposizioni fondamentali garantite dalla Costituzione; Costituzione del 3 settembre 1791*, in A. Saitta, *Costituenti e costituzioni della Francia rivoluzionaria e liberale (1789-1875)*, Milano, Giuffrè, 1975, p. 254). Alcune indicazioni su istruzione e rivoluzione in Francia, in Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine*, pp. 59-81; R.-R. Palmer, *The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution*, Princeton University Press, 1985, p. 139-146; D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981, pp. 58-124. Per gli esiti del processo di costituzionalizzazione dell'istruzione in Italia, nel corso dei decenni centrali dell'Ottocento, L. Pazzaglia, *La dimension constitutionnelle de l'éducation en Italie du Statuto Albertino de 1848 à la Constitution républicaine de 1948*, in Luc - Savoie (sous la direction de), *L'État et l'éducation en Europe*, pp. 109-122.



Le scuole rurali: dalla Legge Casati (1859) fino ai primi anni repubblicani

LUCA MONTECCHI

Deputazione di Storia Patria per l'Umbria

Dall'Unità agli anni della Destra Storica

Il contadino si è fatto meno ignorante di quello che non fosse mezzo secolo fa: legge i giornali, va alle conferenze, vuole la quarta e la quinta elementare in campagna, reclama le cattedre ambulanti di agricoltura¹.

Era il 1945 quando dalle colonne di “Critica sociale” un conoscitore del mondo contadino umbro notava come una nuova consapevolezza nei riguardi della scuola e della diffusione del sapere si fosse ormai diffusa nelle campagne. In un'Italia che lentamente usciva dal periodo buio della guerra e provava a progettare il proprio futuro tale constatazione era una delle tante testimonianze che erano ormai lontani i tempi in cui la famiglia contadina obbligava il proprio figlio a disertare le aule scolastiche per impiegarlo in uno dei tanti lavori nei campi².

Come si arriva a questo risultato che mezzo secolo prima sembrava semplicemente un sogno? E come è stata pensata e realmente organizzata la scuola nelle campagne italiane a partire dall'Unità da parte dei governi che si sono succeduti? Quali interessi hanno frenato la creazione di una capillare rete scolastica nelle zone rurali?

Rispondere a queste domande significa ripercorrere a grandi tappe la storia dell'Italia contemporanea a partire da una pietra miliare quale è stata la Legge Casati del 1859.

¹ G. Pierangeli, *Dalla mezzadria... al socialismo*, “Critica Sociale. Rivista quindicinale del socialismo”, XXXVII, n. 7, 15 dicembre 1945, p. 105.

² L'interesse verso l'istruzione elementare nelle campagne italiane in sede storiografica è recente. Per tanto tempo gli addetti ai lavori si sono concentrati sulla categoria onnicomprensiva della “istruzione popolare”, senza distinguere in maniera specifica tra scuola urbana e scuola rurale. Il nuovo interesse verso l'istruzione rurale è testimoniato da questi lavori apparsi nell'ultimo decennio: L. Montecchi, *I contadini a scuola: la scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM, 2015; V. Miceli - V. Viola, “A scuola meglio che a casa”. *L'edilizia delle scuole rurali durante il ventennio fascista: primi risultati di uno scavo documentario*, “Rivista di Storia dell'Educazione”, 2 (2016), pp. 83-88; F. Pruneri, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, “Diacronie. Studi di Storia Contemporanea”, 34, 2/2018; J. Meda, “Invisible schools”. *The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)*, “Historia y Memoria de la Educación”, n. 8, 2018, pp. 347-396.

Tale legge, che verrà estesa ai territori entrati a far parte del nuovo Regno d'Italia, introduce per la prima volta nel linguaggio giuridico l'espressione "scuola rurale". È del tutto singolare che prima ancora di nascere in ambito pedagogico, la dizione "scuola rurale" nasca in ambito giuridico per una mera esigenza amministrativa: se si va a leggere tutta la Legge Casati ci si renderà conto, infatti, che la distinzione tra "scuola rurale" e "scuola urbana" è funzionale solo a "determinare gli stipendi e le pensioni" dei maestri: in altre parole, non c'è nessuna riflessione teorica da parte degli addetti ai lavori (pedagogisti, educatori, insegnanti) alla base della nascita della scuola rurale che ne riconosca una specificità rispetto a quelle di città.

Sarà il successivo Regolamento per le scuole elementari del 15 settembre 1860, entrato in vigore dieci mesi dopo la Legge Casati, a precisare che erano scuole rurali di prima, seconda e terza classe quelle scuole istituite in località con popolazione che rispettivamente eccedeva i 3.000, 2.000 e 500 abitanti, mentre erano scuole 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. In base a tale classificazione venivano poi determinati – come si diceva prima – gli stipendi dei maestri. Quanto alle frazioni con meno di 500 abitanti, uno dei casi più frequenti nelle campagne, i Comuni potevano – non dovevano – aprire delle scuole elementari che però non erano soggette a tale classificazione ed erano perciò dette "scuole non classificate"⁴.

Sebbene, quindi, l'espressione "scuola rurale" nasca per una mera esigenza amministrativa, tuttavia essa acquisterà un'importanza ben maggiore visto che, al momento dell'Unità, l'Italia era un paese agricolo e tale sarebbe rimasto a lungo, specie in certe sue aree.

La differenziazione tra città e campagna si poteva rilevare del resto anche da altri punti della Legge Casati: dei due gradi in cui era articolata l'istruzione elementare (grado inferiore e superiore, entrambi di durata biennale), solo quello inferiore era obbligatorio in ogni Comune e anche in ogni frazione avente almeno 50 bambini atti a frequentarlo; il secondo grado era obbligatorio solo nei Comuni con oltre 4.000 abitanti.

Perno fondamentale della Legge Casati era poi il fatto che l'istruzione elementare fosse tutta a carico dei Comuni: questi erano chiamati a provvedere con le risorse del proprio bilancio a impiantare le scuole, a pagare i maestri e a fornire gli arredi scolastici.

La legge, che aveva i suoi capisaldi nei principi di gratuità e di obbligatorietà, tuttavia prevedeva delle eccezioni in merito all'applicazione del concetto stesso di obbligatorietà

³ G. Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile*, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 83.

⁴ Art. 343 della Legge Casati.

non solo per gli alunni, che come sappiamo spesso disertavano le aule scolastiche, ma anche verso i Comuni: se da un lato dichiarava l'obbligo per i Comuni di fondare scuole laddove vi fossero almeno 50 bambini atti a frequentarle, dall'altro tale obbligo cadeva o almeno era giudicato più negoziabile se i Comuni erano piccoli e le condizioni economiche degli abitanti limitate; se da un lato si dichiarava che l'istruzione era un diritto di ogni cittadino, dall'altro lato la legge non obbligava i Comuni a creare scuole laddove ci fossero meno di 50 bambini atti alla frequenza⁵.

La nuova legislazione del biennio 1859-60 fu lungi dall'offrire una reale risposta ai bisogni educativi delle popolazioni rurali nonostante i proclami della nuova classe dirigente liberale che, specie nei primissimi anni postunitari, sventolava la bandiera della lotta all'analfabetismo in forma polemica contro la Chiesa accusata di aver tenuto, nelle realtà territoriali di sua giurisdizione, il popolo nell'ignoranza e nella superstizione e contro il clero in generale fatto bersaglio, anche dopo il 1860, di scoraggiare in vario modo i giovani italiani a frequentare le scuole del Regno⁶.

Varie furono le ragioni. La prima fu che la scuola non raggiunse fin da subito tutti i centri abitati sparsi in campagna. In alcuni piccoli e piccolissimi Comuni di collina e di montagna, la Legge Casati per alcuni anni rimase lettera morta e bisognerà aspettare ancora qualche anno perché venisse aperta una scuola rurale. È quello che succede per esempio in alcuni paesi dell'entroterra ligure ancora nell'anno scolastico 1865-66: l'ispettore M. Colomiatti denunciava che mentre a Camogli, Rapallo, Savona, Spezia, Varazze e naturalmente Genova le scuole erano presenti e ben funzionanti, nelle zone rurali "alcuni Comuni non hanno avuto nel volgente anno scolastico istruzione veruna"⁷.

In altri Comuni poteva succedere che venissero impiantate scuole in alcune zone rurali, ma non in tutte le frazioni. All'interno del Comune di Marsciano, vicino Perugia, per esempio, nel 1863 solo quattro frazioni ebbero funzionante una propria scuola rurale, su un totale di una quindicina di borgate che formavano il territorio comunale⁸.

Altri Comuni, infine, tardarono a fondare scuole nelle proprie campagne, preferendo utilizzare i fondi destinati alla pubblica istruzione per altri scopi: è il caso di Orvieto, sempre in Umbria, dove ancora nell'anno scolastico 1866-67 clamorosamente non era stata

⁵ Art. 320 della Legge Casati.

⁶ Per un quadro generale si veda L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in L. Pazzaglia - R. Sani, *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 87-126.

⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *Documenti sulla istruzione elementare nel regno d'Italia*, vol. 1, Firenze, per gli eredi Botta, 1868, p. 88.

⁸ Archivio Storico Comunale di Marsciano, *Protocollo comunale*, anno 1863, sezione VII.

aperta ancora nessuna scuola rurale: il municipio usava i suoi denari per far funzionare le quattro classi del ginnasio, le tre classi delle scuole tecniche, quattro classi elementari maschili e sei classi elementari femminili: tutte dislocate all'interno della città⁹. L'unica scuola frequentata, secondo quanto scritto nelle relazioni ufficiali, da "campagnoli" era una scuola serale, ma è ovvio che si doveva trattare di contadini che abitavano nelle immediate vicinanze della città visto che la scuola era stata aperta al suo interno. E la situazione non sarebbe migliorata di lì a poco: ancora nell'anno scolastico 1879-80 nel Comune di Orvieto solo nove frazioni potevano disporre di una propria scuola rurale: di conseguenza intere aree del territorio comunale ne rimanevano prive¹⁰.

Come si può vedere, varie sono le considerazioni che si possono fare sulle conseguenze della scelta di affidare ai Comuni l'istruzione elementare, perché se nei grandi Comuni le scuole primarie non erano una novità ed esistevano già prima della Legge Casati, diverso era il discorso per i piccoli e piccolissimi, e talvolta anche medi, Comuni rurali dove tanti erano i problemi che portavano a non aprire le scuole o comunque a rallentarne fortemente la diffusione.

Le ragioni furono ben individuate e descritte nel 1866 da quell'ispettore scolastico ligure prima menzionato. In primo luogo, non era raro che nei piccolissimi centri abitati gli stessi consiglieri comunali non capissero effettivamente l'importanza dell'istruzione e preferissero destinare i fondi ad altri usi. Altre volte, quando anche erano consapevoli della necessità di combattere l'analfabetismo, gli amministratori dovevano fare i conti con bilanci comunali ristrettissimi, circostanza che avrebbe costretto il Comune ad aumentare le imposte provocando l'opposizione dei contribuenti. Altre volte ancora, i membri delle amministrazioni comunali ostacolavano volutamente l'apertura di scuole per impedire ai propri abitanti di emanciparsi dal punto di vista culturale, così da farli permanere in uno stato subalterno che rendeva possibile per loro mantenere una posizione di preminenza: è quello che testimonia l'ispettore scolastico Colomiatti quando scrive che "i consiglieri più influenti temono che l'istituzione di buone scuole debba loro far perdere la clientela che hanno presso i conterranei, i quali picchiano sovente alla loro porta per chiedere loro che si scriva una lettera, si aggiusti un conto, o si dia un parere sulle loro liti"¹¹. Non di rado i Comuni preferivano risparmiare i soldi necessari alla fondazione di nuove scuole per

⁹ Sezione di Archivio di Stato di Orvieto, Archivio Storico del Comune di Orvieto, *Atti consiliari*, n. 4, Seduta del consiglio comunale del 31 maggio 1867.

¹⁰ Ivi, *Atti consiliari*, n. 5, Seduta del consiglio comunale del 5 maggio 1880.

¹¹ Relazione dell'ispettore scolastico M. Colomiatti di Genova redatta il 22 agosto 1866, in *Documenti sulla istruzione pubblica*, p. 90.

destinarle alla costruzione di opere pubbliche da cui ottenere maggiore consenso da parte dei cittadini, talvolta rispondendo anche a interessi personali: anche in questo caso possiamo leggere la testimonianza dell'ispettore ligure che testualmente scrive che "se essi rifiutano all'istruzione il denaro del comune, ciò fanno la più parte per poter destinarlo alle spese industriali (ponti, strade, ecc.) nelle quali trovano il loro tornaconto nominandosi a vicenda appaltatori gli uni cogli altri". Non mancava nemmeno il caso, specie nei piccolissimi Comuni, dove regnava forte il campanilismo, di consiglieri comunali che si opponevano all'apertura di scuole in frazioni dove non risiedevano loro stessi: citiamo ancora l'ispettore ligure secondo il quale "la più parte dei nostri comuni risultano dall'insieme di frazioni piccolissime e che il sentimento della gelosia impedisce che i consiglieri appartenenti a queste diano il voto favorevole alle scuole del capoluogo o di altre frazioni"¹².

Altre volte infine, come abbiamo visto con il caso di Orvieto, i Comuni decidevano di spendere tutti o la gran parte dei denari del bilancio comunale destinati alla pubblica istruzione per far funzionare le scuole in città, sacrificando i bisogni educativi delle popolazioni rurali che continuavano a crescere nell'ignoranza, oppure per far funzionare le scuole ginnasiali e tecniche, dando quindi la priorità alla formazione dei figli delle famiglie borghesi.

Per ritornare alle ragioni dell'insuccesso delle scuole rurali nei primi anni postunitari, occorre addurre anche altre ragioni.

Una risiede nel fatto, come è noto, che in alcune zone d'Italia – non tutte, beninteso – i contadini rimasero restii a rinunciare all'aiuto dei propri figli nei lavori campestri, non vedendo quali vantaggi immediati la scuola avrebbe loro portato, e quando anche li iscrissero, la frequenza era così altalenante da pregiudicare il conseguimento di risultati sufficienti. Nelle numerose famiglie contadine dell'Umbria, per esempio, ancora negli anni Trenta del Novecento sarà prassi far istruire fino alla quarta o quinta solo il figlio primogenito, destinato a divenire il capofamiglia: per questo doveva sapersi trarre d'impaccio con un po' di matematica per non farsi raggirare dal fattore al momento della divisione del grano e doveva saper leggere qualche riga di una lettera, nonché scrivere quel poco che le esigenze richiedevano a quel tempo; gli altri figli si limitavano a frequentare fino alla terza, alla seconda, talvolta solo la prima elementare, uscendone di fatto analfabeti e capaci a malapena di fare la propria firma. Tale situazione, però, non avveniva ovunque. Molte testimonianze risalenti alla fine dell'Ottocento parlano di classi superaffollate nelle

¹² *Ibidem*.

regioni settentrionali (in particolare piemontesi e lombarde), ben oltre il limite di 70 alunni per classe prescritto dalla Legge Casati: anche 80 e 90 alunni, almeno nel periodo invernale, da novembre a marzo.

Un'ulteriore motivazione di questo insuccesso sta nel fatto che il personale insegnante era spesso privo di una adeguata formazione culturale e pedagogica. E da questo punto di vista sono diverse le considerazioni da fare. Se la Legge Casati richiedeva ai maestri un attestato di moralità (rilasciato dal sindaco), una patente di idoneità per insegnare nel primo ciclo ed una analoga per insegnare nel secondo ciclo (rilasciate dietro concorso), nei primissimi anni postunitari il bisogno di maestri spinse i Comuni rurali a nominare insegnanti nelle scuole non di rado i parroci, talvolta i farmacisti del paese e pure i segretari comunali: i provveditori lamentavano lo scarso impegno con cui essi si applicavano nel lavoro scolastico perché “la fanno quasi sempre a capriccio, senza veruna idoneità né reale, né legale, verun programma, veruna disciplina e verun profitto”. Altro effetto dell'accresciuta “domanda” di maestri in questo periodo fu il rilascio “facile” del titolo a persone che avevano seguito a malapena poche lezioni, come testimoniò un ispettore scolastico di Caserta in una sua relazione risalente al 1868, nella quale raccontava che nelle scuole normali create in ogni città capoluogo di provincia dalla Legge Casati al fine di formare nuove leve di maestri furono promossi, dopo aver ricevuto in soli tre mesi una preparazione che non poteva che essere che minima, troppi insegnanti che lasciavano a desiderare:

Si ammisero alla rinfusa allievi ed allieve; alla rinfusa s'insegnò; alla rinfusa approvaronsi maestri e maestre. Non esagero punto la verità, affermando che parecchie non leggevano bene, molti scrivevano male; pochissimi trovavansi nel caso di comporre con garbo, e con un certo gusto di lingua un fattarello, una letterina. Poco si badò al maestro, poco alle sue qualità; il facile esame apportò che moltissimi con facilità meravigliosa ottennero il certificato e poscia la patente¹³.

Si sarebbe cercato di porre un rimedio, organizzando delle “conferenze magistrali” periodiche da far frequentare ai maestri, con risultati discutibili sul piano della crescita della professionalità. Quindi, la realtà era quella di maestri poco preparati, maestri che poi finivano per insegnare prevalentemente nelle scuole rurali, abbassandone ancor di più il livello.

Aggiungiamo il particolare che non esisteva subito dopo l'Unità una vera e propria forma di controllo e di monitoraggio dell'attività didattica, come sarebbe avvenuto in tempi

¹³ Relazione del Provveditore di Terra di Lavoro al Ministero, 2 febbraio 1863, in *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, p. 63.

successivi con gli ispettori. La Legge Casati semplicemente si limitava a prevedere che ogni consiglio comunale nominasse qualche “sorvegliante” o “commissione d’ispezione”¹⁴. Nella prassi succedeva che venisse scelto tra le persone istruite del paese (poteva essere un consigliere comunale, il segretario comunale o una nobildonna), che avrebbe assistito agli esami finali o alla cerimonia di consegna dei premi agli alunni meritevoli: si trattava di persone sì istruite, ma, come è facile capire, senza alcuna preparazione pedagogica e incapaci di fornire suggerimenti pratici al maestro. Se minimo era perciò il controllo nelle scuole elementari, ancora di meno lo era nelle scuole rurali. Inoltre, quando i maestri provenivano dalla città, essi erano soliti cercare un impiego nei paesi e nei villaggi all’inizio della propria carriera, in attesa di trovare una sistemazione migliore in una scuola urbana, e non solo perché lo stipendio sarebbe stato leggermente più alto ma anche per poter tornare a vivere in un ambiente più confacente alle proprie abitudini. Né questo fenomeno, che portava gli insegnanti che stavano accumulando un po’ di esperienza professionale ad abbandonare la scuola rurale lasciandola in balia di maestri alle prime armi, destava scandalo: in un articolo pubblicato nel 1875 su “La Guida del Maestro” a commento del progetto di legge Bonghi sull’istruzione primaria, appariva del tutto normale che “i maestri primarii più segnalati potranno facilmente dalla scuola rurale far passo alla scuola urbana”, prospettando loro una sorta di carriera¹⁵. Tali convincimenti erano così scontati da essere diffusi non solo negli ambienti politici e ministeriali, ma pure – è bene rimarcarlo – negli ambienti pedagogici.

Fu proprio a partire dai risultati insoddisfacenti della Legge Casati, molto evidenti nei suoi primi anni di applicazione, che prendeva avvio alla metà degli anni Sessanta un’esperienza educativa originale e, al contempo, alternativa alla Casati: ci riferiamo agli Asili rurali, la cui nascita fu promossa da un’associazione privata sorta nel 1867 e avente tra i suoi animatori due ex ministri della pubblica istruzione, come Carlo Matteucci e Terenzio Mamiani, e intellettuali come Gino Capponi, Ottavio Gigli e Bettino Ricasoli¹⁶.

Il sodalizio chiedeva di trasformare le scuole rurali inferiori, diffuse nei paesi con meno di 500 abitanti e quindi nelle campagne, in asili rurali che accogliessero bambini di ambo i sessi da tre o quattro anni fino a otto o nove anni nella convinzione che tali istituzioni educative avrebbero meglio corrisposto alle reali esigenze dei genitori e della prima

¹⁴ Art. 318 della Legge Casati.

¹⁵ A. Parato, *Un secondo sguardo al disegno di legge sull’istruzione primaria*, “La Guida del maestro elementare italiano”, 2 giugno 1875, n. 31, pp. 481-484.

¹⁶ Su questa associazione si veda A. Ascenzi - R. Sani, *Un’altra scuola... per un altro paese: Ottavio Gigli e l’Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l’infanzia tra lotta all’analfabetismo e nation-building (1866-1873)*, Macerata, EUM, 2014.

alfabetizzazione dei fanciulli. Era previsto l'insegnamento della lettura, della scrittura, dell'aritmetica e delle prime nozioni di geografia, storia sacra, storia nazionale, storia naturale e agronomia. Il punto di forza degli Asili rurali doveva essere quello di favorire, meglio delle scuole elementari, la frequenza dei giovani contadini, grazie all'abbassamento dell'età scolare: se il bambino che entrava alla scuola rurale a sei anni era già in grado di svolgere alcuni lavori nei campi, come la sorveglianza degli animali, e pertanto era probabile che fin dall'inizio potesse prendere a disertare la scuola, lo stesso non sarebbe accaduto con un fanciullo di tre anni¹⁷.

L'azione degli Asili rurali non incontrò una buona accoglienza negli ambienti politici. Ostacolata dal nuovo ministro Cesare Correnti che non la trovava compatibile con l'ordinamento casatiano, l'associazione era costretta a chiudere giacché si giunse a dichiarare che "l'Asilo-scuola non ha tutti i caratteri della scuola elementare" e che con "l'asilo i Comuni non soddisfano l'obbligo".

Dai governi della Sinistra Storica alla crisi di fine secolo

L'ascesa al governo della Sinistra Storica nel 1876, portò qualche lieve miglioramento su tre versanti¹⁸.

Il primo fu quello di rendere obbligatoria la scuola tra i 6 ed i 9 anni e ribadire in forme più stringenti l'obbligo scolastico, prevedendo delle multe per i genitori inadempienti, anche se erano previste delle eccezioni per chi abitava lontano dalla scuola, condizione assai frequente in campagna.

Sul secondo versante, i maestri delle scuole rurali di terza classe, che erano la maggioranza delle scuole elementari in campagna, si videro crescere il salario da 500 a 550 lire all'anno; per le maestre l'incremento fu più contenuto, da 333,33 lire a 366,66 lire. Si trattò di un miglioramento oggettivo, ma a detta dei diretti interessati poco più che un contentino perché non riusciva a recuperare l'inflazione: notavano queste voci critiche che "erano più assai 500 lire nel 1859" che 550 lire nel 1877.

Sul terzo fronte la Legge Coppino cercò di far proseguire gli studi ai contadini che, dopo aver frequentato per due anni il corso elementare inferiore, si ritrovavano senza la possibilità di continuare a studiare, a meno che l'insegnante non ricorresse all'escamotage della bocciatura per trattenere il fanciullo per un anno in più in classe: la soluzione

¹⁷ Montecchi, *I contadini a scuola*, pp. 39-42.

¹⁸ G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del voto*, in Pazzaglia - Sani, *Scuola e società nell'Italia unita*, pp. 47-74.

prospettata dalla legge del 1877 era quella di far studiare per un anno in più i giovani contadini nelle “scuole serali o festive”, già esistenti da prima, ma ora potenziate dal ministro Coppino. Erano perciò chiamate anche scuole complementari o di completamento, il cui fine era quello, come affermava l’art. 9 del Regolamento del 19 ottobre 1877, di “continuare e di ampliare l’insegnamento delle materie prescritte come obbligatorie dall’art. 2” della Legge Coppino. Agli insegnanti delle scuole serali e festive il ministero si impegnava ad assicurare dei sussidi in base al numero degli scolari riuniti, delle lezioni impartite e del risultato ottenuto.

Anche in questo caso, non bisogna pensare che con tale norma tutti i problemi fossero risolti. Né miglioramenti ulteriori giunsero dal Regolamento unico per l’istruzione elementare del 1888 che stabiliva che la scuola serale aveva una durata non inferiore a sei mesi, la festiva non inferiore a dieci mesi e che era prevista la possibilità di trasformarle in scuole diurne di otto mesi qualora si fosse fatta lezione due giorni alla settimana per non meno di due ore e mezza al giorno¹⁹.

Su un altro aspetto è necessario portare la nostra attenzione: bisognava non solo fondare nuove scuole, portandole in zone rurali dove mancavano, bisognava non solo rendere effettiva la frequenza dei giovani campagnoli a scuola, occorreva anche migliorare i risultati didattici perché, superato il problema iniziale di impiantare materialmente le scuole e di far sì che gli alunni le frequentassero, ci si accorse che sul piano didattico i risultati erano assai deludenti. La gran parte di tali scuole erano le cosiddette “scuole rurali uniche”, cioè scuole che riunivano insieme bambini di prima, seconda e terza sotto la guida di un unico insegnante: quelle che in epoche successive si sarebbero chiamate “pluriclassi”.

Ciò avveniva nonostante nei primi anni postunitari i manuali di pedagogia su cui si formavano i futuri insegnanti contenessero delle indicazioni operative tratte dal metodo del mutuo insegnamento noto anche con il nome di “Bell-Lancaster” che avrebbero dovuto – così si sperava con un eccesso di fiducia – rendere più efficace l’insegnamento nelle scuole rurali uniche: ci riferiamo in particolare alla prescrizione di ricorrere ai cosiddetti “monitori”, cioè agli alunni più grandi, scelti tra i migliori per condotta e capacità, che avrebbero fatto ripetere la lezione ai compagni più piccoli mentre il maestro era impegnato in altro. Per quanto prescrittive fossero tali indicazioni – per esempio si diceva che “tanto i monitori, quanto il maestro nel far recitare le lezioni [avrebbero dovuto]: 1. badare alla retta pronuncia delle vocali, delle doppie consonanti, dei dittonghi, correggendo specialmente gli errori” dovuti ai dialetti, 2. insegnare a fare le pause; 3. cercare che “la

¹⁹ Montecchi, *I contadini a scuola*, p. 35.

recitazione [fosse] fatta con naturalezza” – ebbene, i risultati furono assai deludenti perché si andava a pretendere da bambini appena alfabetizzati di padroneggiare abilità per loro stessi troppo complesse²⁰.

È soprattutto a partire dagli anni Ottanta che iniziano a levarsi delle voci critiche contro le “scuole rurali uniche”. È il caso, per esempio, di Alessandro Albertini, Direttore della Scuola normale maschile di Bari, che nel corso del 1883 propone provocatoriamente di “abolire” le scuole rurali miste prendendo atto che i suggerimenti che si rifacevano al mutuo insegnamento non avevano dato i risultati sperati²¹. La proposta di Albertini era quella di suddividere l’insegnamento tra mattina e pomeriggio affinché ogni gruppo di alunni ricevesse la lezione dal maestro.

Nell’estate del 1886, invece, i problemi delle scuole rurali irrupero nel dibattito politico generale: a imporsi fu però una triste storia, quella della maestra Italia Donati, insegnante nella scuola di Porciano, vicino Pistoia, che si suicidò non reggendo le voci che circolavano contro di lei nel paese in cui lavorava. La notizia finì sulla stampa nazionale come fatto di cronaca nera, la stessa Matilde Serao se ne interessò ed i giornali pedagogici la trasformarono in una bandiera, chiedendo l’avocazione della scuola dai Comuni allo Stato. In quelle settimane anche Aristide Gabelli prese posizione sull’argomento e propose una soluzione simile ma più moderata e di certo più realistica, vale a dire il trasferimento allo Stato delle sole scuole rurali: in tal modo, disse il pedagoga, sarebbero migliorate le condizioni dei maestri chiamati ad operare nelle campagne italiane e, al contempo, i grandi Comuni che “spesero in tanti anni molte cure e molti milioni” avrebbero potuto continuare a gestire le proprie scuole al meglio.

Ma tali ambiziosi progetti, come è noto, erano destinati a non tradursi in atti politici. La crisi di fine secolo spinse semmai Guido Baccelli, il conservatore ministro della pubblica istruzione nei governi Crispi (1893-1896) e Pelloux (1898-1900), a pensare ad altro piuttosto che migliorare la qualità della didattica e dell’apprendimento delle scuole rurali: pensò, infatti, ad introdurre il cosiddetto “campicello scolastico” nelle scuole di campagna al fine di rafforzare il legame tra i giovani contadini e la terra, legame che rischiava di indebolirsi e che appariva minacciato dal fenomeno che spingeva sempre più abitanti delle campagne a trasferirsi in città in cerca di lavoro nelle fabbriche, o ad emigrare all’estero, o ad aderire alla varie proteste sociali organizzate dai cosiddetti partiti sovversivi²².

²⁰ A. Cavezzali, *Manuale di pedagogia*, Milano, Paravia, 1873, p. 51.

²¹ A. Albertini, *Abolizione della Scuola unica rurale: modo e limiti dell’insegnamento della Storia patria nelle scuole popolari*, Napoli, Stab. Tip. Gissi & Avellino, 1883.

²² E. De Fort, *La scuola elementare dall’unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 152-153.

Significativamente lo slogan di Baccelli fu “Ritorniamo alla terra!” che sembra riecheggiare il “Torniamo allo Statuto” teorizzato negli stessi tempi da Sidney Sonnino quando auspicava una restaurazione dei poteri del re ed un ridimensionamento dell’influenza del parlamento sulla vita dei governi per resistere al pericolo tanto socialista quanto clericale.

L’età giolittiana

Segnali più chiari di cambiamento sarebbero giunti durante il periodo giolittiano, quando una presa di coscienza più forte da parte del governo, sollecitata dall’azione di associazioni di privati operanti nel campo dell’istruzione popolare incentivata dallo sviluppo industriale in molte aree del Paese, favorì l’adozione di iniziative più incisive²³.

La Legge Orlando del 1904 (presidente del consiglio Giolitti) estendeva a dodici anni la durata dell’istruzione obbligatoria con la creazione del corso popolare di durata biennale che si aggiungeva ai quattro anni del corso elementare inferiore e superiore, ma tale adeguamento era limitato alle classi elementari esistenti nel Comune di residenza degli alunni. I beneficiari erano soprattutto gli alunni delle scuole di città, dove talvolta esisteva il corso superiore, non certo nelle campagne dove il corso si limitava alle prime tre classi. Qualche effetto positivo giunse alle scuole rurali da una norma contenuta nella legge che prevedeva la possibilità di effettuare degli sdoppiamenti delle classi troppo numerose, che potevano essere imposti anche in modo coattivo: in tal modo venivano assegnate ad un solo maestro due classi, in orari diversi, con un numero di ore di insegnamento ridotto. Si favorì, inoltre, l’incremento di scuole facoltative e di quelle serali e festive per adulti, ponendo a carico dello Stato, in tutto o in parte, gli stipendi dei loro insegnanti²⁴.

Ben più importante ai fini del nostro discorso fu però la legge 15 luglio 1906, n. 383 contenente *Provvedimenti per le province meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna* (presidente del consiglio Giolitti). Essa, infatti, prevedeva la possibilità di istituire scuole elementari inferiori di terza classe rurale interamente a spese dello Stato nelle frazioni con almeno 40 obbligati, condizione che era più frequente trovare nelle campagne. Si trattava di una piccola grande rivoluzione, che anticipò l’avocazione delle scuole del 1911, in quanto per la prima volta si affermava il principio secondo il quale lo Stato interveniva direttamente e con propri mezzi a fondare scuole rurali laddove ve ne fosse maggiormente

²³ L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell’età giolittiana*, in Pazzaglia - Sani, *Scuola e società nell’Italia unita*, pp. 171-211.

²⁴ Montecchi, *I contadini a scuola*, pp. 64-65.

bisogno. La legge del 1906 prevedeva inoltre che anche le scuole elementari inferiori facoltative, mantenute dai Comuni, potevano essere classificate di terza rurale; in cambio lo Stato avrebbe sostenuto la spesa necessaria per l'aumento dello stipendio dell'insegnante. Tali disposizioni non riguardarono solo le regioni meridionali e le isole, ma anche buona parte dell'Italia centrale: le province di Ancona, Ascoli Piceno, Macerata, Pesaro e Urbino, Perugia, Roma (eccetto il comune di Roma)²⁵.

Gli effetti della legge del 1906 furono evidenti: durante l'anno 1907-1908 furono istituite 1.782 nuove scuole di terza classe rurale a intero carico dello Stato e 1.462 scuole grazie agli sdoppiamenti. Inoltre 333 scuole erano state trasformate da facoltative in classificate. Tirando un bilancio alla data del primo gennaio 1908 ben 3.577 scuole erano state istituite grazie alla legge del Mezzogiorno del 1906²⁶.

Un altro momento significativo nella storia delle scuole rurali è rappresentato dalla legge 4 giugno 1911, n. 417, detta anche Legge Daneo-Credaro (governo Giolitti)²⁷. Per quanto riguardava le scuole rurali con classi riunite sotto un solo maestro con unico orario, la legge disponeva il loro riordinamento nel seguente modo: nei Comuni e nelle borgate dove era istituita una sola di tali scuole, al maestro che vi era preposto era affidato l'insegnamento in orari diversi, della prima classe e della seconda e terza; nei Comuni e nelle borgate in cui esistevano due di tali scuole, sarebbero state istituite quattro classi miste, e l'insegnamento sarebbe stato affidato in orari diversi, per quanto riguardava l'orario, a due insegnanti con norme da stabilirsi nel regolamento; nei Comuni e nelle borgate, nei quali tali scuole erano più di due, si sarebbe proceduto con le stesse norme al riordinamento, istituendo, ove sia possibile, la quarta classe. La nuova legge prevedeva inoltre che nei Comuni e nelle borgate, nei quali per effetto del riordinamento si fosse istituita la quarta classe, l'obbligo dell'istruzione, limitato per effetto dell'articolo 1 della legge Orlando del 1904, al solo corso inferiore, veniva esteso alla quarta classe elementare. Le classi quinta e sesta non sarebbero potute essere istituite se il Comune non avesse adempiuto agli obblighi di legge relativamente alle scuole nelle frazioni²⁸.

²⁵ Ivi, pp. 65-67.

²⁶ C. Corradini, *Relazione presentata a S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per la Istruzione primaria e popolare*, 4 voll., Roma, Ttip. Operaia Romana Cooperativa, 1910, vol. I, p. 40.

²⁷ Per un quadro generale su questa disposizione di legge si rinvia a C. Betti, *La prodiga mano dello Stato: genesi e contenuto della Legge Daneo-Credaro (1911)*, Firenze, Centro editoriale toscano, 1998.

²⁸ Montecchi, *I contadini a scuola*, p. 68.

Dal primo dopoguerra ai primi anni repubblicani

L'esperienza drammatica della Grande guerra aveva dimostrato, tra le altre cose, come in Italia la piaga dell'analfabetismo fosse grave. Fu proprio da questa emergenza e dalla constatazione dell'impossibilità di reperire i fondi necessari per mettere in piedi una vasta ed efficiente rete di scuole che risolvesse nell'immediato il problema dell'analfabetismo, nonché dalla presa d'atto che bisognasse allora coinvolgere a fianco dello Stato quelle associazioni private che nel periodo giolittiano avevano gestito scuole a favore dei ceti popolari, che prese avvio un nuovo corso.

La convergenza tra forze politiche di orientamento opposto (liberali, socialisti e cattolici) portò il 28 agosto 1921, con il Ministro Corbino (presidente del consiglio Bonomi), alla nascita dell'Opera contro l'analfabetismo.

Il nuovo organismo aveva una natura ambivalente, a metà strada tra Stato e privati. Lo Stato concedeva la gestione di qualche migliaio di scuole statali per bambini e adulti a quattro associazioni, tutte già esistenti e operanti nel campo dell'istruzione popolare tramite la gestione di asili infantili, corsi per emigranti e scuole rurali – le Scuole per i Contadini dell'Agro Romano, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, la Società Umanitaria e il Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro; lo Stato riservava per sé un'azione di indirizzo e di coordinamento²⁹.

La convergenza politica che aveva originato l'ente era leggibile anche dalla matrice delle quattro associazioni: le prime due erano, infatti, espressione di alcuni settori del liberalismo, la terza degli ambienti socialisti riformisti milanesi, la quarta rispondeva al partito popolare.

L'Opera agiva in tre direzioni: creazione di scuole diurne per figli di contadini, pastori, pescatori, minatori, braccianti, da istituirsi “nelle campagne e presso cantieri ed opifici” ove si potessero riunire almeno 20 alunni dai 6 ai 14 anni con orario di cinque ore giornaliere per un corso di 180 ore; creazione di scuole serali per lavoratori di età superiore ai 12 anni nei centri ove fosse possibile riunire almeno 15 allievi con orario di almeno due ore giornaliere; creazione di scuole festive da istituirsi nei piccoli centri con corso elementare, specialmente femminile, con l'impiego di svariati mezzi come il cinematografo, le esperienze pratiche, le letture e le conferenze³⁰.

²⁹ Ivi, pp. 92-105.

³⁰ *Ibidem*.

L'ente era chiamato ad operare nelle regioni dell'Italia centro-meridionale, fino alle Marche, all'Umbria e ad una parte della Toscana (la Maremma, il Livornese, il Senese e l'Aretino). Solo nel 1922-23 l'Opera estese la sua attività anche al Veneto, cioè ad una delle zone più povere e rurali dell'Italia settentrionale.

Con l'arrivo al Ministero della Pubblica Istruzione di Giovanni Gentile, a seguito della formazione del governo Mussolini, avvenuta il primo novembre 1922, si apriva una nuova pagina nella storia dell'istruzione rurale. Gentile volle continuare a servirsi delle associazioni delegate che dal 1921 operavano con l'Opera contro l'analfabetismo ma per perseguire il suo disegno politico: combattere quelle che chiamava "scuole inefficienti", cioè quelle scuole rurali con pochi iscritti o mal distribuite sul territorio e concentrarsi sulla valorizzazione dell'istruzione classica, necessaria per la formazione della classe dirigente della nazione.

Gentile lasciò quindi in vita l'Opera, a cui cambiò solo il nome in Comitato contro l'analfabetismo, e ne estese l'azione a tutto il territorio nazionale, affidandole la gestione di tutte quelle scuole elementari a scarso rendimento di cui si lamentava il mal funzionamento³¹.

Inoltre eliminò la vecchia distinzione tra scuole di città e scuole di campagna, basata sul numero degli abitanti e sul gettito fiscale dei Comuni, suddividendo le scuole in due gruppi (scuole "classificate" e scuole "non classificate") in funzione del numero dei soggetti sottoposti all'obbligo.

Le prime erano gestite dall'amministrazione scolastica e dai Comuni, venivano aperte nei capoluoghi di Comune e nelle frazioni che avessero oltre quaranta fanciulli sottoposti all'obbligo, e si caratterizzavano per la presenza del corso superiore e del corso inferiore.

A loro volta le "non classificate" si dividevano in "scuole provvisorie" e in "scuole sussidiate". Le prime erano gestite da enti o associazioni delegati appositamente dallo Stato, venivano aperte in luoghi in cui vi era un numero di alunni non superiore a quaranta e non inferiore a quindici, ed avevano il solo corso inferiore. Le seconde, invece, potevano essere gestite da privati, dietro autorizzazione del Provveditore, ed erano parzialmente sussidiate dallo Stato.

Un aspetto chiave legato alla nascita del Comitato era di tipo economico. Procedere infatti con le cosiddette "sclassificazioni", cioè nel conferimento dello status di scuole non classificate, significava un risparmio netto per lo Stato che i tecnici stimavano in circa un terzo. Se infatti il costo medio di una scuola ordinaria era di circa 7.326 lire, quello di una

³¹ Ivi, pp. 108-109.

scuola provvisoria era di 5.116 lire, con un'economia annua di 2.210 lire a scuola. Ciò significava secondo i primi calcoli che cominciarono a girare sulla stampa magistrale che lo Stato avrebbe ceduto circa 1.400 scuole: di esse un migliaio sarebbero passate al nuovo Comitato contro l'analfabetismo sotto la forma di scuole provvisorie, mentre le restanti, con un numero di studenti ancora inferiore, sarebbero diventate scuole sussidiate, sempre che avessero trovato un generoso finanziatore. Il decreto prevedeva infatti che entro un triennio le scuole allora esistenti venissero distinte in classificate, provvisorie e sussidiate, secondo la popolazione scolastica. Qualora la trasformazione in sussidiate non fosse stata possibile, le scuole con pochi alunni sarebbero state soppresse³².

L'estensione dell'opera del Comitato contro l'analfabetismo a tutto il territorio nazionale comportò il coinvolgimento di altri enti delegati, alcuni già esistenti e altri di nuova fondazione. Era il caso, ad esempio, del Comitato per le scuole del popolo, sorto a Genova fin dal lontano 1867; un'altra associazione che venne delegata fu il Gruppo d'azione per le Scuole del Popolo, fondato a Milano nel 1919 da maestri che si ispiravano all'idealismo gentiliano. Di nuova fondazione era l'Ente Nazionale di Cultura, con sede a Firenze, sorto per iniziativa di Ernesto Codignola.

Le scelte del 1923 rappresentano una svolta. Si trattava di una scelta di politica scolastica molto chiara e netta: il venir meno dello Stato dalla cura di una parte delle scuole rurali italiane.

Se ne resero conto alcuni esponenti socialisti, come l'on. Agostinone che su "Critica sociale" lanciò l'allarme: se la scelta di conferire la gestione delle scuole rurali nelle aree più disagiate del paese a istituzioni culturali private poteva essere giustificabile se concepita come una soluzione temporanea, tale progetto non poteva essere più condiviso se si intendeva trasformare quell'organismo in un ente permanente, decisione che di fatto avrebbe aperto la strada ad una sorta di privatizzazione di un ramo dell'istruzione elementare³³. Rimasero ovviamente inascoltati richiami di questo genere, anzi di altro ci si preoccupò: di conquistare la scuola e di utilizzarla in chiave propagandistica per consolidare il consenso al Regime³⁴.

Se il processo di fascistizzazione era più evidente nelle scuole urbane e in quelle rurali gestite direttamente dallo Stato, diversa era la situazione nelle scuole rurali (non

³² Ivi, p. 110.

³³ Ivi, p. 112.

³⁴ Sulla scuola italiana in età fascista mi limito a segnalare: J. Charnitzky, *Fascismo e scuola: la politica scolastica del regime, 1922-1943*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori, 2023.

classificate) gestite dagli enti delegati, poiché queste subivano un minore controllo da parte di quelli che erano gli organi di vigilanza tradizionali, come i provveditori.

Nel giro di poco tempo le cose cominciarono a cambiare e l'oppressivo clima illiberale cominciò a farsi sentire anche all'interno degli enti delegati, soprattutto con l'arrivo al ministero di Pietro Fedele, tanto che l'Animi, l'associazione che più di tutte si era opposta alle modifiche, decise di interrompere la gestione delle scuole rurali³⁵.

Altro cambiamento sotto Fedele riguardò la vecchia dizione di "scuole provvisorie", adottata dalla Riforma Gentile: essa venne sostituita da quella di "scuole non classificate"³⁶. Esse comprendevano tutte quelle aperte laddove un solo insegnante poteva provvedere ai bisogni educativi della popolazione, distribuita in un territorio con un raggio di due chilometri, e con un numero di alunni frequentanti non inferiore ai quindici e non superiore ai sessanta. La gestione di tali scuole "non classificate", venne affidata per delega dal ministero, e non più dall'abolito Comitato contro l'analfabetismo, a dieci enti, di cui tre di chiara matrice fascista.

Il processo di "sclassificazione" delle scuole rurali, iniziato al tempo di Gentile, si incentivò in questi anni. Va però detto che in questo lasso di tempo si intensificò l'opera per la costruzione di nuove scuole di campagna, investendo i risparmi ottenuti e stimabili in circa mille e 300 lire per ogni scuola trasformata in una non classificata.

Con l'arrivo al ministero di Balbino Giuliano (1929) gli enti delegati sembravano trovare un momento di tranquillità visto che il nuovo ministro, che si considerava un allievo di Gentile, aveva senz'altro a cuore la sorte degli enti, considerando il fatto che dal giugno 1925 fino a quel momento aveva ricoperto la carica di presidente dell'Ente nazionale di cultura, l'associazione che gestiva le scuole rurali non classificate della Toscana e della Romagna³⁷.

In questo momento, in alcuni ambienti fascisti, si comincia a chiedere di voltare pagina: lo Stato è educatore e non può delegare nessuna associazione a farlo, perciò occorre il passaggio di tutte le scuole rurali all'Opera Ballila. L'attacco alla scuola rurale si fece più intenso con la salita al potere nel 1932 del nuovo ministro Francesco Ercole. Ed infatti alla fine del 1933 inizia a circolare la notizia del ritiro della delega a gran parte delle associazioni, decisione confermata con un decreto del 1934 che stabiliva il passaggio all'Opera Balilla, a partire dal successivo anno scolastico, delle scuole rurali uniche della Lombardia, del Piemonte, del Veneto, della Liguria, dell'Emilia, della Toscana, della

³⁵ Montecchi, *I contadini a scuola*, p. 128.

³⁶ Ivi, p. 132.

³⁷ G. Cives, *L'attività dell'Ente di Cultura*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 135.

Campania e del Molise, gestite fino ad allora dall'Umanitaria, dal Gruppo di Azione per le scuole del popolo, del Gruppo di Azione per le scuole rurali del Piemonte, del Comitato ligure per l'educazione del popolo, dall'Ente nazionale di cultura, dal Consorzio Emigrazione e Lavoro. Rimanevano in funzione le Scuole dell'Agro Romano, dell'Ente pugliese di cultura e dell'Onair³⁸.

Assorbita dall'Opera Balilla, la scuola rurale divenne il terreno privilegiato per la formazione del nuovo contadino fascista, tant'è che al vecchio motto "Libro e moschetto" se ne poteva sostituire a detta del senatore Nicola Pende, un altro più adatto: "Libro, moschetto e vanga"³⁹.

Con l'arrivo al ministero di Giuseppe Bottai, avvenuto nel 1936, l'atto più importante da questo punto di vista fu l'avocazione di quasi tutte le scuole rurali allo Stato stabilita con il R.D.L n. 1771 del 14 ottobre 1938: 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'agricoltura⁴⁰.

La caduta del fascismo e la nascita della Repubblica rappresentano l'ultimo capitolo di questa storia. Con la fine del regime ha fine formalmente la "scuola rurale", espressione che sparisce a livello giuridico: rimane ancora vivo invece il problema di come fornire un'adeguata istruzione elementare ai bambini delle famiglie che vivevano in piccoli o talvolta piccolissimi centri abitati, lontani dalle città e dai servizi che queste offrivano, in uno stato di subalternità assai rilevante, in un'Italia che viaggiava a due marce, tra Nord e Sud, tra mondo rurale e mondo urbano.

Certo, alcuni miglioramenti si erano registrati: scuole elementari erano state aperte anche nelle frazioni e nelle borgate di campagna, di collina e di montagna; il corso elementare aveva visto diffondersi pressoché ovunque la quarta e la quinta classe. Tuttavia la portata del cambiamento era stata assai limitata e non tale da giustificare un vero ottimismo.

³⁸ Montecchi, *I contadini a scuola*, p. 162.

³⁹ N. Pende, *La scuola fascista nella sua fase corporativa, imperiale e biologica*, "Rivista pedagogica", n. 3, maggio-giugno 1937, p. 256.

⁴⁰ Montecchi, *I contadini a scuola*, pp. 168-169.

Rimaneva aperto innanzitutto quello che era stato da sempre il problema intrinseco alle scuole rurali, vale a dire quello di riunire bambini di diverse classi in un'unica aula e con un unico insegnante, pregiudicando in tal modo la qualità della didattica.

All'inizio degli anni '50 il pedagogista Raffaele Resta, che già nel 1918 aveva lanciato sui "Diritti della Scuola" una battaglia di mobilitazione in favore delle scuole rurali, dichiarava che per rendere la scuola rurale efficiente era finito il tempo di "pensare solo ai metodi e agli ordinamenti"⁴¹. Serviva altro, qualcosa di molto pratico e concreto come, ad esempio, lo sdoppiamento delle classi con orari alternati; la doverosa remunerazione del doppio lavoro; facilitazioni ai maestri e alle loro famiglie. Insomma, servivano investimenti da parte dello Stato, quello Stato che a lungo aveva oscillato tra ristrettezze di bilancio e una non sempre sincera volontà di istruire realmente le popolazioni rurali.

⁴¹ R. Resta, *La scuola rurale necessità improrogabile*, "I diritti della scuola", n. 3, LII, 15 novembre 1951, p. 53.



Educare il popolo: l'esperienza di una scuola rurale toscana di secondo Ottocento¹

AURORA SAVELLI
Università di Napoli L'Orientale

Le protagoniste

La scuola rurale di Bivigliano, località a una ventina di chilometri da Firenze, nel Comune di Vaglia, è stata attiva nella seconda metà dell'Ottocento grazie all'impegno di Gesualda Malenchini Pozzolini e delle sue figlie, Antonietta Pozzolini e Cesira Pozzolini Siciliani. A Gesualda Malenchini è oggi intitolata una via di Bivigliano; occorrerà ricordare, quale segno della sua presenza nel territorio, anche una lapide che fu apposta per celebrarla nel centenario della nascita, con una cerimonia che si svolse il 30 maggio 1909 e di cui dette conto un periodico locale, "Il Messaggero del Mugello"². La lapide ricordava come "con tenace sacrificio e profonda sagacità dedicando energie e ricchezze" Gesualda Malenchini, scomparsa il 31 dicembre 1894, avesse fondato la scuola dove "personalmente" aveva insegnato ai figli del popolo. Posta originariamente nel porticato della pieve, oggi è collocata nell'edificio che nei primi decenni del '900 fu sede di una scuola comunale e attualmente ospita un circolo ARCI. Il giornale dette conto di una cerimonia sentita, di un corteo preceduto da un ritratto di Gesualda, ormai una sorta di mito tra la popolazione del luogo. Accanto alle autorità locali sfilavano gli "antichi scolari" che insieme alla maestra Rosa Naldi Viliani, tra le prime allieve, si erano costituiti in Comitato³. [Fig. 1]

¹ Devo un particolare ringraziamento a Maria Adele Signorini, amica e compagna di studio, che custodisce le carte raccolte da Cesira Pozzolini, per il suo prezioso aiuto; a Giorgio Pozzolini, che mi ha facilitato l'accesso all'archivio di famiglia; a Stefano M. Viliani OSM, bisnipote della maestra Rosa Naldi Viliani, generoso di informazioni sulla sua ava e sul territorio biviglianese.

² G. Baccini, *Gesualda Pozzolini commemorata solennemente a Bivigliano nel centenario della sua nascita*, "Il Messaggero del Mugello", 6 giugno 1909, p. 2.

³ Nel 2019, dopo un convegno del 2017 che aveva contribuito a far conoscere la vicenda della scuola, la Giunta comunale (con delibera n. 38 del 2019) ha intitolato a Cesira Pozzolini Siciliani la Biblioteca Comunale di Vaglia, come riconoscimento dell'opera svolta, insieme alla madre e alla sorella, a favore dell'istruzione della popolazione e "per aver intrattenuto rapporti epistolari con alcuni dei più grandi intellettuali dell'epoca, tra cui Giosuè Carducci, Luigi Capuana, Filippo Parlatore".



Fig. 1. Rosa Naldi Viliani in una foto di proprietà della famiglia Viliani (anni Trenta)

Gesualda Malenchini Pozzolini (1809-1894) è oggetto da alcuni anni di una attenzione storiografica⁴ che ne ha chiarito il profilo all'interno di un contesto toscano di “donne educanti”, contesto peraltro legato da intensi scambi con altre donne che condividono l'impegno educativo delle donne di casa Pozzolini⁵.

⁴ A. Visconti, M.A. Signorini, *Il salotto di Gesualda e Cesira Pozzolini nella Firenze del 1859*, in M.L. Betri, E. Brambilla (a cura di), *Salotti e ruolo femminile in Italia tra fine Seicento e primo Novecento*, Milano, Marsilio, 2004, pp. 381-403; F. Luceri, *Introduzione al carteggio Siciliani*, in P. Siciliani, *Il carteggio familiare (1850-1932)*, a cura di F. Luceri, 2 voll., Lecce, Centro Studi Salentini, 2013, vol. I, pp. CXV-CXXI; A. Savelli, *Gesualda Malenchini Pozzolini e le sue figlie: «indivisibili come sorelle»*. *Primi appunti*, “Rassegna storica toscana”, LX, 2014, n. 1, pp. 95-112; A. Savelli, *Esempi e modelli femminili nella Firenze dell'Ottocento: Gesualda, Cesira e Antonietta Pozzolini*, in F. Luceri (a cura di), *Pietro Siciliani e Cesira Pozzolini. Filosofia e Letteratura*, Lecce, Edizioni Grifo, 2015, pp. 219-236; M.A. Signorini, A. Savelli, *Per la civiltà dei luoghi. Le scuole rurali di Bivigliano in Toscana*, in M. Gavelli, E. Musiani (a cura di), *Reti e forme dell'attivismo femminile italiano nel lungo Ottocento*, “Bollettino del Museo del Risorgimento” (Bologna), LXVI-LXVII (2021-2022), pp. 65-81.

⁵ S. Soldani, *Donne educanti, donne da educare. Un profilo della stampa femminile toscana (1770-1945)*, in S. Franchini, S. Soldani (a cura di), *Donne e giornalismo. Percorsi e presenze di una storia di genere*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 309-361; S. Soldani, *Suggerzioni di lettura fra testi e contesti*, in S. Franchini, M. Pacini, S. Soldani (a cura di), *Giornali di donne in Toscana: un catalogo, molte storie (1770-1945)*, 2 voll., Firenze, Olschki, 2007, pp. 37-86; S. Soldani, *Il Risorgimento delle donne*, in A.M. Banti, P. Ginsborg (a cura di), *Storia d'Italia. Annale 22. Il Risorgimento*, Einaudi, Torino 2007, pp. 183-224.

Nel 1828 Gesualda sposa il commerciante fiorentino Luigi Pozzolini, con cui avrà nove tra figli e figlie. Nel 1858 Luigi acquista dai Ginori una tenuta con villa a Bivigliano [Figg. 2-3]. Un convegno recente dedicato alle *femmes militantes* nel lungo Ottocento italiano ha precisato diversi aspetti dell'attività della scuola rurale organizzata nella signorile dimora⁶, scuola sulla quale si torna qui sulla scorta di ulteriori ricerche d'archivio.



Fig. 2. Villa Pozzolini a Bivigliano

La distanza culturale e sociale tra la città e questo borgo di campagna, costituito al tempo quasi solo dalla chiesa, dalla villa e da case coloniche sparse, è profonda. Le descrizioni raccontano un mondo rurale dove si credeva “alle maliarde, agli spiriti buoni e cattivi, e dopo il tramonto non si ardiva passare presso di un gran masso che giace a piccola distanza dalla villa, poiché la fantasia paurosa di questi villici vedeva lì sotto una vecchia a filare”. Firenze, con la sua vita culturale, sembrava lontanissima⁷. Recuperare quel mondo alla civiltà attraverso il binomio educazione/istruzione è per Gesualda un obiettivo da

⁶ Signorini, Savelli, *Per la civiltà dei luoghi. Le scuole rurali di Bivigliano*, secondo paragrafo.

⁷ A. Folliero De Luna, *Lagune, monti e caverne: ricordi dei miei viaggi*, Firenze, Tipografia Cooperativa, p. 53.

perseguire con grande determinazione, affiancata da figli e figlie, in particolare da Cesira (1839-1914)⁸ e Antonietta (1844-1873)⁹.

Notizie su vita e attività di Gesualda Malenchini Pozzolini, con particolare riguardo alla vicenda delle scuole di Bivigliano, si trovano in vari scritti ottocenteschi dedicati a figure femminili protagoniste delle vicende risorgimentali¹⁰.

Anche prima della nascita della scuola di Bivigliano, e poi parallelamente a quella, Gesualda appare coinvolta in diversi aspetti del sistema educativo. Fu tra le fondatrici degli asili infantili a Firenze¹¹, ispettrice e componente di commissioni d'esame in diverse scuole, sia in città che in varie località dell'area fiorentina. A Pratolino, non troppo distante da Bivigliano, fu la fondatrice stessa della scuola, come documenta il copialettere conservato presso la famiglia Signorini¹². Risulta inoltre che nei mesi invernali insegnasse nella casa di Firenze a ragazze disagiate, come testimoniato da una lettera della figlia Cesira¹³. Fece parte di organi di gestione e controllo, tra cui il Comitato dell'Associazione Nazionale degli Asili rurali per l'Infanzia, associazione sulla quale si tornerà nel prosieguo¹⁴. Dalle carte dell'archivio familiare emerge inoltre come personaggi autorevoli si rivolgessero a lei per indicazioni e consigli in occasione di nomine e trasferimenti¹⁵.

⁸ Cesira fu allieva dello scrittore e pedagogista Pietro Thouar e insegnò alla scuola normale di Firenze fino al matrimonio nel 1864 con il filosofo e pedagogista Pietro Siciliani. Fu studiosa di Dante, letterata, scrittrice. Sulla sua figura si segnalano: Luceri, *Introduzione*, pp. LXXXI-XCVII. Nel volume *Pietro Siciliani e Cesira Pozzolini* già citato si vedano i seguenti contributi: M.A. Signorini "...la stima e l'affetto di tutti". *Il sottile fascino di Cesira Pozzolini, fra vivacità d'intelletto e umana simpatia*, pp. 205-218; Savelli, *Esempi e modelli femminili*, pp. 219-236; M. Forcina, *Politiche di famiglia e politiche di sé nelle testimonianze di Cesira Pozzolini*, pp. 237-258; S. Plastina, *Le donne e la memoria storica del Risorgimento italiano: Cesira Pozzolini Siciliani*, pp. 273-287. L'archivio di Cesira Pozzolini Siciliani è stato di recente presentato nell'ambito di una iniziativa curata dall'Associazione Archivio per la memoria e la scrittura delle donne: *Vite, carte, memorie. Archivi di donne in Toscana*, secondo ciclo di incontri on line, 25 gennaio-30 maggio 2024. La presentazione, curata da chi scrive insieme a Maria Adele Signorini, è disponibile nel canale youtube dell'Associazione.

⁹ Antonietta fu scrittrice e pittrice; morì di tubercolosi nel 1873, alla vigilia delle nozze. Dopo la sua morte, la madre promosse la raccolta di suoi scritti in un volume: A. Pozzolini, *Scritti editi ed inediti*, premessavi una lettera di E. Fuà Fusinato, Firenze, Stefano Jouhaud, 1877.

¹⁰ Tra questi: *Un bell'esempio da imitare*, "Letture di famiglia", 1870, pp. 1-4; Folliero De Luna, *Lagune, monti e caverne*, pp. 49-56; *Una educatrice esemplare*, "Rivista della istruzione primaria, popolare e professionale", 1880, pp. 35-36; A. Boneschi Ceccoli, *Ricordi patriottici. Gesualda Pozzolini*, "La Vita Italiana", 1895, pp. 431-434; G. Giovannini Magonio, *Gesualda Malenchini Pozzolini*, in Ead., *Italiane benemerite del Risorgimento Nazionale*, Milano, Cogliati, 1907, pp. 218-226; A. Bonacci Brunamonti, *Ricordi di viaggio*, in C. Cappuccio (a cura di), *Memorialisti dell'Ottocento*, vol. III, Milano-Napoli, Ricciardi, 1972, pp. 579-587.

¹¹ Giovannini Magonio, *Gesualda Malenchini Pozzolini*, p. 222.

¹² Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera al ministro Emilio Broglio, 11 marzo 1868.

¹³ "[...] a Firenze [la mamma] riunisce intorno a sé alcune povere giovanette, e le istruisce, e frequenta come ispettrice e maestra una scuola particolare da lei diretta": lettera di Cesira Pozzolini Siciliani a Rosario Siciliani, da Bologna, 20 novembre 1875, in Siciliani, *Il carteggio familiare*, vol. II, p. 573.

¹⁴ Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera di accettazione dell'incarico al sen. Carlo Matteucci del 15 agosto 1867.

¹⁵ Vedi ad esempio il caso di Isabella Bassi, nominata direttrice della scuola comunale femminile di Terlizzi su sua indicazione: Archivio Signorini, *Diario di Antonietta Pozzolini*, 4 marzo 1868; o l'indicazione di

Negli anni la scuola rurale suscitò attenzioni non solo in ambito nazionale; nel 1879 ne offrì un puntuale resoconto una rivista francese ripresa da un periodico spagnolo, segno di una risonanza che oltrepassava i confini nazionali¹⁶.

In riconoscimento della sua attività, il Ministero della Pubblica Istruzione conferì a Gesualda per tre volte la medaglia d'argento per benemerenze nell'istruzione popolare: nel 1870, 1881 e 1890¹⁷. Alla sua morte, Gesualda Malenchini Pozzolini lasciò agli asili infantili di Firenze alcuni legati testamentari¹⁸.



Fig.3. La sala della villa di Bivigliano dove si svolgevano le lezioni e gli esami

Le scuole rurali di Bivigliano

Come scrive Gemma Giovannini Magonio, Gesualda Malenchini Pozzolini “ad altre opere [...] diè mano, ma la scuola di Bivigliano rimase come il suo capolavoro”¹⁹. La sua azione

Antonio Bruni al sindaco di Firenze per il posto di ispettore delle scuole comunali (ivi, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettere del 27 ottobre e 25 novembre 1868).

¹⁶ C. Coignet, *Impressions de voyage. Une école de paysans dans la campagne de Florence*, “La Revue politique et littéraire. Revue des cours littéraires 2^e série”, n. 22, 29 novembre 1879, pp. 522-525. Il lungo resoconto di Clarisse Coignet, filosofa morale, educatrice e storica, viene ripreso in *Una escuela en Italia por el Prof. D. R. Torres Campos*, “Boletín de la Institución Libre de Enseñanza”, IV, n. 70, 1880 enero 17, pp. 1-2.

¹⁷ Giovannini Magonio, *Gesualda Malenchini Pozzolini*, pp. 223-224; *Un bell'esempio da imitare*, pp. 2-4.

¹⁸ *Trasporto funebre. Necrologio per Gesualda Pozzolini*, “Fieramosca, Giornale del popolo”, 3-4 gennaio 1895, p. 2.

¹⁹ Giovannini Magonio, *Gesualda Malenchini Pozzolini*, p. 224.

decisa si collocò nelle criticità aperte dalla Legge Casati e nella discussione che si aprì sulla inadeguatezza della legge ad interpretare i bisogni del mondo rurale e la grande varietà delle situazioni locali.

Acquistata la villa, le prime cure di Gesualda Malenchini Pozzolini si rivolsero alla vicina località di Pratolino, dove mai era stata aperta una scuola e dove in poco tempo furono accolti una settantina tra i “ragazzi e le fanciulle di quei dintorni”²⁰. Dopo Pratolino, fu la volta di Bivigliano: nella stessa lettera sottolinea come per tre estati consecutive, con l’aiuto delle figlie, si fosse dedicata ad iniziare “negli studi elementari” i “poveri ragazzi” delle campagne intorno. La scuola rurale viene qui intrapresa, dunque, nell’estate del 1865²¹.

Non sono stati al momento rintracciati nell’archivio familiare riferimenti a precisi modelli: sarà Gesualda, semmai, a rappresentare un autorevole esempio da imitare, per riprendere il titolo di un articolo che le viene dedicato²² e i contenuti di una sua significativa corrispondenza con Emilia Peruzzi.

Certo, è bene ricordare che la stampa etico-pedagogica toscana, dagli anni Trenta-Quaranta del XIX secolo, aveva contribuito a diffondere l’immagine virtuosa di una donna seriamente istruita, pienamente partecipe della costruzione di una società che si vuole in cammino, e dove le “donne benenate” – per riprendere le parole dell’abate Raffaello Lambruschini – erano investite di particolare responsabilità²³, all’interno della famiglia e non solo. L’“Antologia” di Giovanpietro Vieusseux aveva avuto un ruolo di primo piano con traduzioni di scritti di pedagogisti stranieri e contributi originali sui problemi educativi²⁴. Fin dal 1819 era stata aperta una scuola di mutuo insegnamento; esperienza, quella del mutuo insegnamento, che si protrarrà in Toscana fino all’Unità e si innesterà sul successivo movimento degli asili infantili²⁵, presenti a Pisa, a Livorno, a Prato e a Siena²⁶, e per i quali le donne si mobilitarono in diversi ruoli (insegnanti, ispettrici, benefattrici). Per Livorno, dove nel 1833 si costituì una “Società di Signore”, Mirella Scardozzi ha scritto

²⁰ Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera al ministro Emilio Broglio dell’11 marzo 1868.

²¹ O al più tardi nel 1866, anno al quale porta un’altra lettera, databile al febbraio/marzo 1869, in cui chiede al sindaco di Vaglia un sussidio, precisando che la scuola contava già tre anni di vita: ivi, s.d. ma tra 15 febbraio 1869 e 9 marzo 1869.

²² *Un bell’esempio da imitare*, “Letture di famiglia fondate da Pietro Thouar e Mariano Cellini”, novembre 1870.

²³ Cfr. anche S. Menconi, “*Femmes de cabinet et de ménage*”. *L’educazione domestica in una nobile famiglia di Pisa nell’Ottocento*, in E. Fasano Guarini, A. Galoppini, A. Peretti (a cura di), *Fuori dall’ombra: studi di storia delle donne nella provincia di Pisa (secoli XIX e XX)*, Pisa, Edizioni Plus-Pisa University Press, 2006, pp. 133-153.

²⁴ A. Gaudio, *Educazione e scuola nella Toscana dell’Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 124.

²⁵ Ivi, pp. 97-98.

²⁶ Cfr. A. Peretti, *Da Odessa a Pisa: una donna medico tra interessi pedagogici, diritti della donna e impegno sociale*, in Fasano Guarini, Galoppini, Peretti (a cura di), *Fuori dall’ombra*, pp. 98-99.

che la partecipazione delle donne al movimento degli asili fu straordinaria, e rappresentò un terreno di incontro tra appartenenze etnico-religiose diverse²⁷.

Questo retroterra culturale pedagogico rimane forte dopo l'Unità²⁸ e si alimenta di una passione politica patriottica e di un sentimento di partecipazione alla vicenda risorgimentale che accomuna personalità come quella di Gesualda Malenchini e Emilia Toscanelli Peruzzi²⁹ e che motiva, all'aprirsi del 1859, la nascita di una rivista come "Il Romito", diretta da Angelica Palli³⁰.

La Legge Casati lasciava spazi ampi di intervento all'azione privata. Fin dal 1862 Ottavio Gigli aveva fondato una Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia e un asilo infantile rurale in località Castello, poco lontano da Firenze, con l'intento di assicurare ai fanciulli una essenziale istruzione di base. Gigli era poi intervenuto con una serie di lettere aperte indirizzate a Raffaello Lambruschini e pubblicate nelle "Letture serali pel popolo"³¹, chiamando i proprietari a farsi educatori dei propri contadini. Testi e elementi di un dibattito sulle condizioni e le peculiari necessità delle plebi rurali che a casa Pozzolini dovevano essere ben noti.

Nel settembre 1869 ebbero luogo per la prima volta, alla Villa di Bivigliano, gli "esperimenti": servivano a motivare scolare e scolari, che potevano dar prova di ciò che avevano appreso e imparato a realizzare, e soprattutto facevano conoscere la scuola e la promuovevano, portando a Bivigliano un pubblico che per la scuola si sarebbe, almeno negli intendimenti della fondatrice, dovuto impegnare. Ne scrive nel dettaglio Cesira al cognato Rosario Siciliani³² ma anche Antonietta a Caterina Tommaseo, rivelando come fosse stato difficile portare le classi a sostenere quella prima prova e far fare alle bambine i lavori d'ago e di maglia esposti nell'occasione³³.

Le classi, seguendo un articolo che uscì nel 1870 nelle "Letture di famiglia", erano cinque: i piccoli della prima imparavano a conoscere le lettere mobili, componevano sillabe e si

²⁷ M. Scardozzi, *Le borghesi: ipotesi di ricerca su donne e famiglia a Livorno nel primo Ottocento*, in L. Frattarelli Fischer, O. Vaccari (a cura di), *Sul filo della scrittura. Fonti e temi per la storia delle donne a Livorno*, Pisa, Edizioni Plus-Pisa University Press, 2005, pp. 158-159.

²⁸ Gaudio, *Educazione e scuola*, p. 14.

²⁹ Menconi, *"Femmes de cabinet et de ménage"*, pp. 151-152.

³⁰ Soldani, *Donne educanti*, pp. 328 sgg., ritiene questa una esperienza significativa "di un clima più generale, frutto a sua volta di esperienze e pratiche discorsive in cui il civismo delle donne aveva un ruolo preciso e non del tutto marginale, tanto da farne uno dei tratti distintivi dei compiti loro assegnati, in quanto madri e maestre depositarie di una specifica 'missione educatrice'".

³¹ Ascenzi, Sani, *"Un'altra scuola... per un altro paese"*, pp. 53-54.

³² Lettera di Cesira Pozzolini Siciliani a Rosario Siciliani, da Bivigliano, 30 settembre 1869, in Siciliani, *Il carteggio familiare*, II, p. 443.

³³ Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera di Antonietta Pozzolini a Caterina Tommaseo, settembre 1869.

esercitavano al pallottoliere. In seconda facevano pratica di lettura e si avvicinavano alla scrittura tracciando aste sulla lavagna. La terza classe leggeva raccontini, faceva addizioni e sottrazioni, scriveva. Gli scolari di quarta leggevano la storia sacra, scrivevano sotto dettatura e apprendevano le quattro operazioni dell'aritmetica. In quinta veniva letta la storia romana, e si continuava nell'esercizio di scrittura e di aritmetica. Le tre ultime classi conoscevano le figure geometriche, la geografia dell'Europa, e della loro formazione erano parte elementi di storia naturale, d'astronomia, il sistema metrico-decimale. Non mancava il catechismo e per le bambine il cucito ("Le femmine poi s'esercitano a cucire di bianco e lavorar di sarta, da uomo e da donna; fanno calza e lavori all'uncinetto e ricami all'inglese")³⁴.

I contenuti dell'insegnamento sollevarono anche qualche critica: Aurelia Folliero De Luna, per esempio, trovò un po' troppo impegnativo ed elevato il programma degli studi rispetto alle condizioni di vita di scolari e scolare³⁵.

La scuola si distingueva per una attività della quale non restano molte tracce: sappiamo che la direttrice premiava gli allievi e ne incoraggiava lo zelo e le curiosità accompagnandoli in istruttive escursioni. Un passo di una lettera a Emilia Toscanelli Peruzzi, del febbraio 1873, mostra come al matrimonio di Antonietta Pozzolini a Firenze dovessero essere presenti alcuni "nostri scolari di Bivigliano, che vengono a salutare la loro Maestra il giorno del suo matrimonio", per i quali Gesualda chiedeva alla sua corrispondente di poter visitare la Villa di Castello "la quale passeggiata renderebbe più solenne e completa una giornata sì memorabile per quei poveri campagnuoli"³⁶. Qualche anno più tardi ancora Aurelia Folliero De Luna racconta di una gita a Pisa e del noleggio di un vaporetto³⁷. Di questo episodio si dà notizia anche nell'articolo già ricordato *Impressions de voyage*, che riporta una breve composizione di un allievo tredicenne³⁸.

Il Copialettere conservato presso l'Archivio privato Signorini documenta l'intensa attività di Gesualda Malenchini Pozzolini a beneficio della scuola: il numero complessivo di scolari e scolari supera, a pochi anni dall'apertura, le cento unità³⁹; un numero destinato a

³⁴ Cfr. il già citato *Un bell'esempio da imitare*, novembre 1870.

³⁵ Folliero De Luna, *Lagune, monti e caverne*, p. 52 (in nota).

³⁶ Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, Carteggio Emilia Peruzzi, Cassetta 158, Ins. 2, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini, 5 febbraio 1873.

³⁷ Folliero De Luna, *Lagune, monti e caverne*, p. 52. Cfr. anche *Una educatrice esemplare*, 1880: "Un giorno fa loro fare una piccola gita in ferrovia, un altro li conduce a vedere la galleria dei quadri o qualche opera d'arte; non è molto essa volle far loro vedere il mare".

³⁸ Cfr. *supra*, nota 16.

³⁹ Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini a destinataria non identificata, s.d. (ma 1870): "Non so se le ho scritto mai ch'io m'occupo già da vari anni, coll'aiuto delle mie figliuole, a diffondere in queste campagne abbandonate il desiderio dell'istruzione,

crescere, arrivando a centottanta a una quindicina d'anni dall'istituzione⁴⁰. La fondatrice non solo manda avanti la scuola insieme alle figlie, ma si adopera in ogni modo per sostenerla, come abbiamo dettagliato in un articolo già citato⁴¹.

A Gaetano Cammarota, provveditore agli studi della Provincia di Firenze, chiede per esempio “tre carte Geografiche grandi rappresentanti i due emisferi, l'Europa e l'Italia non che il quadro sinottico dei pesi e misure come si usano nelle scuole, e che mi fornisca qualcuno dei libri adottati nelle diverse classi, cioè le letture graduali del Troja e i racconti e i componimenti drammatici del Thouar”⁴²; sempre a Cammarota “due altri di quei mobilini che mi dette tempo fa”⁴³. Al loro buon andamento contribuiscono anche i privati, come il sig. Anglesio che Gesualda ringrazia per i due pacchi di carta e gli oggetti che aveva regalato ai suoi scolari⁴⁴. A Eufemia Cabbani, suocera del pittore Nikolaos Kounelakis, scrive invece Antonietta, per ringraziare degli oggetti donati per “il nascente museo della mamma” che facendo lezioni di storia naturale e archeologia avrà sempre occasione di mostrare questi doni e di ricordarla⁴⁵.

Si impegna inoltre a favore di alunni e alunne particolarmente meritevoli, perché possano proseguire gli studi superiori o trovino lavori adeguati alle loro capacità⁴⁶. La parte di Copialettere conservata nell'Archivio privato Pozzolini la mostra particolarmente sollecita e affettuosa con gli allievi della scuola. L'episodio al quale stiamo facendo riferimento si colloca a metà anni Ottanta e riguarda l'allievo Paolo Cavaciocchi, un contadino che aveva frequentato le lezioni serali, al quale Gesualda rivolge parole di incoraggiamento e consigli per trarre profitto dalla sua permanenza nella capitale:

Firenze, 14 gennaio 1884. Caro Paolo Cavaciocchi, solamente questa mattina ho ricevuto la tua letterina e ti ringrazio d'avermi descritto le tue impressioni sulle bellezze di Roma perché vedo che quello che hai studiato ti è rimasto bene in mente. Io non ho ricevute altre tue lettere, perché altrimenti ti avrei risposto subito, ma non mi faceva meraviglia il tuo silenzio perché sapevo che mi avresti scritto dopo che avevi vedute alcune belle

istituendo qui in Bivigliano due scuole, maschile e femminile, le quali sono andate prosperando e contano adesso circa 110 alunni”.

⁴⁰ Folliero De Luna, *Lagune, monti e caverne*, p. 52.

⁴¹ Signorini, Savelli, *Per la civiltà dei luoghi. Le scuole rurali di Bivigliano*.

⁴² Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini a Gaetano Cammarota, 14 luglio 1869.

⁴³ Ivi, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini a Gaetano Cammarota, 26 settembre 1870.

⁴⁴ Ivi, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini al sig. Anglesio, 8 agosto 1870.

⁴⁵ Ivi, lettera di Antonietta Pozzolini ad Eufemia Cabbani, 12 settembre 1870.

⁴⁶ Per esempio ivi, lettera di Gesualda Pozzolini a Giovanni Cantoni, segretario del ministro Correnti, 10 settembre 1871, in cui si invita il destinatario ad assistere agli esperimenti del settembre, prospettando la conoscenza di un alunno che “ammesso nel novembre decorso all'Istituto Fiorentino, è riuscito il secondo negli esami della Classe 1a ginnasiale a cui egli appartiene. Ho pure da presentarle una giovinetta, che desidero fare ammettere, per la sua disposizione speciale all'insegnamento, alla Scuola Normale”.

cose di Roma e dopo che avresti saputo il nome dei tuoi superiori. Ora aspetto che venga il mio Generale⁴⁷ e allora penserò a farti conoscere ai tuoi superiori. [...] Che tu cerchi di fare il tuo dovere non sto a dirtelo perché so quanto sei diligente e preciso, ma ti raccomando di seguire a leggere e scrivere più che potrai per poterti sempre più impraticare del mettere in carta i tuoi pensieri e le tue impressioni. Se tu seguiti a stare a Roma sarebbe bene che tu ti comprassi una guida della città che costa pochi centesimi e ti sarà molto utile. Se hai occasione di parlare coi tuoi superiori dirai loro che sei stato alla scuola di Bivigliano e sebbene fossi lontano tre miglia e facessi il contadino, non ti pareva fatica la sera di venire alla scuola. Ciò farà conoscere che non hai risparmiato nulla per istruirti⁴⁸.

Il rapporto con gli allievi non si limita dunque agli anni di frequentazione della scuola: la direttrice continua a seguirli, a preoccuparsi della loro vita, a curare la corrispondenza con loro, ed è qualcosa che la appaga e di cui tratta anche in altri passaggi del copialettere (per esempio il 7 maggio 1884: “Che lettere che mi scrivono quei poveri ragazzi!... Quante consolazioni mi procura quella scuola!...”)⁴⁹, e che motiva il sentimento di riconoscenza e la memoria che negli anni si conserverà del suo impegno educativo.

La scuola rurale incontra però diversi ordini di problemi. Intanto, occorre superare le resistenze delle famiglie contadine. Gesualda Pozzolini ne scrive ad Emilia Peruzzi, spiegando le sue ‘strategie’ per ottenere che le famiglie inviino i figli a scuola⁵⁰. La determinazione, e i risultati raggiunti, sembrano avere la meglio sulle diffidenze.

L’altro ordine di problemi riguarda la copertura delle necessità della scuola: tutto l’occorrente deve essere assicurato ma, soprattutto, è importante dare continuità alla didattica lungo il corso dell’anno. Gesualda Pozzolini trascorre vari mesi a Bivigliano: la famiglia vi arriva in primavera per rientrare a Firenze in autunno, e serve garantire l’insegnamento anche nei mesi invernali, evitando interruzioni che rischiano di compromettere o addirittura azzerare i risultati raggiunti. Di tale preoccupazione scrive in questi termini, nell’agosto 1867, al presidente dell’Associazione nazionale degli Asili rurali per l’infanzia Carlo Matteucci:

⁴⁷ Il riferimento è qui al figlio Giorgio Pozzolini.

⁴⁸ Archivio Pozzolini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*; ivi si veda anche altra lettera, maggio 1884: “Pregiatissimo Signore Maggio[re]---Conoscendo per fama la sua “amabilità con la quale ella regge i suoi sottoposti, mi faccio ardita di raccomandarle il soldato Paolo Cavaciocchi che è stato per molti anni alunno alla scuola di Bivigliano da me fondata e diretta. Io posso assicurarla che Paolo è stato sempre un bravo giovane e molto amante dello studio, perciò spero che negli esami si farà onore e in quanto a condotta e moralità posso io stessa farne garanzia”. A Maria Correnti (ivi, lettera del 16 aprile 1885) scrive: “Quando io mando uno dei miei scolari alla milizia sono fatti subito caporali ed ho la consolazione di dare dei bravi soldati alla patria”.

⁴⁹ Ivi, alla data indicata.

⁵⁰ Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, Carteggio Emilia Peruzzi, Cassetta 158, Ins. 2, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini, 5 febbraio 1873; la lettera è trascritta in Signorini, Savelli, *Per la civiltà dei luoghi. Le scuole rurali di Bivigliano*.

La sottoscritta, animata dal desiderio di veder beneficata la popolazione di Bivigliano dai vantaggi dell'istruzione di cui fino ad ora mancavano affatto quelle campagne, già da qualche tempo va raccogliendo nella sua villa molti giovanetti e giovanette [...] affine di dar loro i primi elementi dell'istruzione. Ma essendo ben pochi i mesi in cui essa suol restare in villeggiatura, e per conseguenza la lunga sua assenza da quei luoghi rendendo poco proficue le sue fatiche, essa ha pensato di affidar l'istruzione di quelle bambine alla giovinetta Maria Castellani pure nativa di Bivigliano, la quale ha potuto man mano educarsi all'ufficio di Maestra elementare, mentre il Sacerdote P. Verona, che uffizia attualmente la cappella della Villa, assumerebbe volentieri l'incarico di Maestro di una Scuola Maschile⁵¹.

I due avrebbero potuto garantire la continuazione dell'insegnamento ma si rendeva necessario qualche sussidio. L'Associazione presieduta da Matteucci doveva sembrare un interlocutore naturale, perché affine negli scopi: Matteucci raccomandava di istituire nelle campagne asili-scuole, dove entrassero bambini di ambo i sessi a tre/quattro anni, per restarvi fino agli otto/nove, trovandosi così preparati abbastanza per progredire nelle scuole elementari. Contava sull'aiuto economico, seppure modesto, delle famiglie, ciò che – più pragmaticamente – la creatrice delle scuole rurali di Bivigliano non considerò come una opzione⁵².

Si cerca sostegno anche presso il ministro della Pubblica Istruzione Emilio Broglio. Dell'11 marzo 1868 è una lettera in cui la direttrice sottolinea l'importanza della sua attività, volta ad assicurare il beneficio dell'istruzione a luoghi e comunità tanto lontani dai centri più popolosi. Fin dall'anno precedente, scrive, a Bivigliano era operativa una scuola maschile frequentata da quarantatré “giovanetti” che arrivavano anche da tre miglia di distanza; due contadine erano poi state istruite per condurre un asilo infantile, che nella primavera del 1868 contava “trenta fanciulletti” dai tre ai nove anni⁵³. Nell'estate dello stesso anno torna a raccomandare le scuole al ministro, non potendo contare (scrive) sul sussidio dell'Associazione Nazionale degli Asili rurali per l'Infanzia⁵⁴. Evidentemente quel tentativo non era andato a buon fine. Finalmente, all'inizio del 1869, potrà ringraziare il

⁵¹ Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini a Carlo Matteucci, [6 o 7 agosto 1867]. Si veda anche la lettera del 15 agosto allo stesso destinatario, con cui accetta l'invito del Comitato dell'Associazione Nazionale degli Asili rurali per l'Infanzia ad essere parte “del Comitato femminile che si sta adesso istituendo nella nostra città per cooperare anch'io in qualche modo allo scopo santissimo che si propone codesta società, di diffondere cioè l'istruzione nella classe sin ora più abbandonata del popolo”.

⁵² Ascenzi, Sani, “*Un'altra scuola... per un altro paese*”, in particolare p. 87.

⁵³ Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini* *Copialettere*, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini al ministro Emilio Broglio, 11 marzo 1868.

⁵⁴ Ivi, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini al ministro Emilio Broglio, s.d., ma tra 3 giugno 1868 e 14 agosto 1868.

provveditore Cammarota, e insieme a lui l'ispettore Gabardi, per avere ricevuto il sussidio dal governo⁵⁵.

La fondatrice si attiva anche con le autorità locali⁵⁶. Il sussidio lo ottiene, e rinnova la richiesta l'anno successivo, "sapendo quanto l'istruzione rurale sia dai comuni favorita e incoraggiata"⁵⁷. Per assicurare continuità e futuro alle scuole servono sostegni locali e governativi e una instancabile attività di sensibilizzazione e di ricerca di aiuti. Certamente, non si tratta solo di una questione economica: Gesualda Malenchini Pozzolini ha l'obiettivo, ripetuto in tanti passi del Copialettere, di migliorare le condizioni di vita delle popolazioni rurali. Si sente portatrice di una missione di civilizzazione dei "poveri campagnuoli", come spesso si legge nella sua corrispondenza, missione della quale investe l'intera famiglia. E chiede per questo il giusto riconoscimento.

Insieme alle relazioni sapientemente e con determinazione costruite nel corso di quei primi anni di attività della scuola, anche la rete di amicizie femminili si rivelò importante per assicurarne il successo. In particolare Erminia Fuà Fusinato, scrittrice e pedagogista molto apprezzata dal mondo cattolico, a Firenze con il marito Arnaldo dal 1864⁵⁸, fu presenza costante e affettuosa a casa Pozzolini. Dopo un soggiorno a Bivigliano nell'estate del 1868 scrisse una poesia sulla scuola che Gesualda unì alla richiesta di fondi inviata al ministro⁵⁹; e insieme a Giannina Milli presenziò nel 1870 agli "esperimenti".

Come già scritto, questi esami settembrini dovevano svolgersi davanti ad un pubblico in grado di sostenere poi concretamente l'attività delle scuole. Il Copialettere documenta con dovizia quanto Gesualda Malenchini Pozzolini cercasse di avvertire per tempo e di coinvolgere tutte le autorità: quelle locali, innanzitutto, dal sindaco di Vaglia, al delegato scolastico del Comune di Scarperia, al priore del Monte Senario⁶⁰; poi la Firenze influente, tanto più perché in quegli anni era Capitale d'Italia, dal provveditore Cammarota, all'ispettore scolastico Gabardi, al ministro della Pubblica Istruzione. I primi esperimenti,

⁵⁵ Ivi, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini a Gaetano Cammarota, 15 febbraio 1869.

⁵⁶ Ivi, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini al Sindaco di Vaglia, s.d. ma tra 15 febbraio 1869 e 9 marzo 1869. Chiede un sussidio di 100 lire, precisando che padre Verona faceva lezione anche nelle serate invernali, quando il ritmo dei lavori rurali si allentava, e questo portava un aumento di spesa non indifferente a causa del consumo di olio.

⁵⁷ Ivi, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini al sindaco di Vaglia, 6 maggio 1870.

⁵⁸ M.C. Leuzzi, *Erminia Fuà Fusinato. Una vita in altro modo*, Roma, Anicia, 2008, p. 79.

⁵⁹ Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini al Ministro Emilio Broglio, s.d., ma tra 3 giugno 1868 e 14 agosto 1868. "L'Egregia poetessa Sig.a Fusinato ha voluto trovare nelle scuole di Bivigliano argomento per una gentile poesia, scuole ch'essa fu a visitare qualche tempo indietro. Lieta che mi si offra un'occasione così propizia per ricordarle questa nascente istituzione, io ardisco presentarle Sig. Ministro, un esemplare di questi versi".

⁶⁰ Sul Monte Senario sono disponibili in *academia.edu* diversi articoli di Stefano M. Viliani OSM tra i quali si segnala: "Il superbo Asinar d'abeti adorno": per una storia forestale del Monte Senario, "Studi storici dell'Ordine dei Servi di Maria", vol. 70, 2020, pp. 87-153.

quelli del settembre 1869, da questo punto di vista non centrarono pienamente l'obiettivo: ad essi furono presenti solo il priore del Monte Senario e il delegato scolastico di Scarperia, dal quale però ebbe modo di assicurarsi appoggio e protezione⁶¹.

È nel settembre 1870 che Gesualda Pozzolini riuscì nei suoi intenti: agli esami partecipò il ministro Cesare Correnti, con il quale il legame si era rinsaldato nel corso dell'estate⁶². Le scuole rurali di Bivigliano ricevevano con gli esperimenti del 1870 la loro consacrazione⁶³. Dopo poco più di un mese il ministro faceva ritorno a Bivigliano con Giannina Milli e Erminia Fuà Fusinato per offrire a Gesualda Pozzolini una medaglia d'argento con il suo nome inciso tra una ghirlanda d'alloro, riconoscimento riservato ai benemeriti promotori dell'istruzione popolare⁶⁴. Giannina Milli lesse la lettera di accompagnamento che le riconosceva "pubblica gratitudine, sì per aver fondato a proprie spese scuole elementari di ambo i sessi nel villaggio di Bivigliano, e sì ancora pel senno, per la diligenza, per l'affetto con cui essa ha atteso e attende coll'opera e col concorso di tutta la sua famiglia ad istruire ed educare gli alunni e le alunne di quelle scuole"⁶⁵. Poi, sia Milli che Fusinato declamarono versi celebrativi⁶⁶. Un articolo, al quale abbiamo già avuto modo di fare riferimento, dal più che eloquente titolo *Un bell'esempio da imitare*, indicava la scuola rurale di Bivigliano come un'esperienza di successo [Fig. 4].

⁶¹ Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera di Gesualda Pozzolini al sig. Guidacci, 10 settembre 1870: "Ho cercato, in tutto questo tempo, di migliorare le condizioni delle mie scuole e il metodo di insegnamento, e posso dirle con soddisfazione che il numero dei miei scolari va ogni giorno più aumentando e che la mia scuola è corredata di tutto l'occorrente, mercé la sua valida protezione, sicché io posso con sempre maggiore ardore occuparmi a vantaggio di questa popolazione. Ma ho d'uopo di una sua parola d'approvazione e d'incoraggiamento, dei suoi consigli, del suo aiuto efficace per poter riuscir pienamente nel mio intento, per vedere assicurato un prospero e durevole avvenire alla mia scuola".

⁶² Ivi, lettera di Gesualda Pozzolini a Maria Correnti, 9 luglio 1870, nella quale offre ospitalità a lei e al marito alla Villa di Bivigliano.

⁶³ Lettera di Cesira Pozzolini Siciliani a Rosario Siciliani, 25 settembre 1870, in P. Siciliani, *Il carteggio familiare*, cit., pp. 471-472.

⁶⁴ Lettera di Cesira Pozzolini Siciliani a Rosario Siciliani, 5 novembre 1870, ivi, p. 475.

⁶⁵ Pubblicata in *Un bell'esempio da imitare*, cit.

⁶⁶ Lettera di Cesira Pozzolini Siciliani a Rosario Siciliani, 5 novembre 1870, in P. Siciliani, *Il carteggio familiare*, cit., pp. 475.



Fig. 4. Medaglia offerta dal Ministero d'Istruzione Pubblica a Gesualda Malenchini come benemerita dell'educazione popolare (Archivio Signorini)

Un importante scambio epistolare tra Emilia Toscanelli Peruzzi e Gesualda Malenchini Pozzolini (dell'anno 1874) mostra quanto la scuola rurale di Bivigliano fosse conosciuta e la sua ideatrice considerata autorevole. Emilia Peruzzi si rivolge a Gesualda Pozzolini per consigli, perché una coppia di amici era intenzionata ad istituire in una piccola borgata una scuola serale femminile. Altrove sono stati citati ampi passaggi della risposta di Gesualda, che invitava l'interlocutrice ad adottare criteri di massima flessibilità per la buona riuscita della scuola e di tenere in conto i vantaggi del mutuo insegnamento⁶⁷. Emerge, tra i vari

⁶⁷ Lettera di Gesualda Malenchini Pozzolini a Emilia Toscanelli Peruzzi, 4 ottobre 1874, in Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, Carteggio Emilia Peruzzi, Cassetta 158, Ins. 2. Cfr. lettera di Emilia Toscanelli Peruzzi a Gesualda Malenchini Pozzolini, 29 settembre 1874 (lettera conservata nell'archivio Signorini) in Signorini, Savelli, *Per la civiltà dei luoghi*.

punti, anche la necessità di autonomia della scuola rispetto alle autorità religiose. Tra le raccomandazioni, al quinto punto, vi era infatti quella di lasciare alla maestra l'insegnamento della dottrina cristiana, previo accordo con il parroco per la scelta del libro di catechismo. "Il Parroco basta che approvi, e poi non s'occupi d'altro, nella scuola", puntualizzava Gesualda Malenchini.

L'autonomia della direttrice da interferenze forti di tipo religioso veniva del resto registrata anche da Clarisse Coignet nel suo lungo resoconto delle attività della scuola pubblicato su "La Revue politique et littéraire. Revue des cours littéraires 2^e série". L'autrice delinea un quadro politico ed economico italiano in rapido cambiamento, grazie all'iniziativa di un governo "intelligent" e "libéral", del tutto in linea con le miglione introdotte nella proprietà di Bivigliano da una famiglia borghese che nella conduzione si era sostituita al ramo cadetto di una nobile famiglia fiorentina:

Possédées en grande partie par la branche cadette d'une ancienne et noble famille florentine, les hauteurs de cette colline, il y a une vingtaine d'années, ne présentaient aux regards qu'un amas de broussailles et de champs incultes témoignant de l'impéritie du propriétaire. La population, clairsemée, vivait dans un état complet d'abandon et se livrait aux petits vols de campagne.

L'arrivo della nuova famiglia, aveva rapidamente portato benefici effetti:

[...] chaque année, la fertilité du terrain augmente ainsi que le bien-être de la population. Seize familles ordonnées et régulières vivent sur cette terre, satisfaites dans le travail et la sobriété. Chacune d'elles comprend, comme il arrive souvent en Italie, deux, trois et même quatre générations groupées au même foyer. Réunies, elles forment une population de 200 à 250 membres occupés à la culture. Le regard se repose doucement sur leurs demeures, véritables et amples maisons de pierre admirablement situées et construites dans des conditions de salubrité parfaites.

Un rinnovamento delle condizioni materiali che si accompagnava a quello morale, intero merito dell'"active" e "patriote" Gesualda Malenchini Pozzolini. La descrizione della scuola lascia spazio alle prime allieve formate dalla direttrice, divenute a loro volta maestre.

Une grande unité règne dans la direction. On sent au premier abord que les élèves-maîtresses ont voué à leur directrice une sorte de culte. Elles s'inspirent de son esprit, de sa parole, et suivent son impulsion avec une sorte d'affection passionnée extrêmement touchante.

Clarisse Coignet si sofferma anche sulla questione religiosa, restituendo un clima non facile nel quale la scuola operava:

La famille Pozzolini n'est nullement cléricale, et l'Église, qui voit toujours avec ombrage les oeuvres d'enseignement qu'elle ne gouverne point, ne pouvait lui être favorable. Aussi, bien que l'école de Bivigliano n'affectât aucun caractère irrégulier, dès le début les moines du Monte Senario commencèrent à lui faire une guerre sourde qui devint bientôt ouverte et bruyante⁶⁸.

Una lettera del 19 agosto 1876⁶⁹, scritta da Gesualda Malenchini Pozzolini all'arcivescovo Eugenio Cecconi, conferma le diffidenze e le critiche:

In quanto poi alle voci che sono giunte fino a lei, sono dolentissima che alcuni tristi si servano della calunnia per diminuire il numero dei miei scolari, e togliere così a me la consolazione di proseguire una tanta opera di civiltà religiosa e morale a questa povera gente, tanto bisognosa di conforti spirituali. Io non le dirò che il mio scopo sia di educare un popolo per formare tanti frati od eremiti, ma il mio desiderio è di fare della gente cristiana, caritatevole, lavoratrice secondo lo spirito del Vangelo. Se Ella avesse veduta la popolazione di Bivigliano prima che fosse aperta questa scuola! La mia fiducia è in Dio e conoscendo di adempiere i comandamenti che Gesù Cristo ha confermato nella nuova Legge, mi sento la coscienza tanto tranquilla, da sopportare e perdonare quei maligni che tentano di turbare la pace penetrando nel santuario della mente delle persone oneste. Ella può giudicare dai fatti ciò che Le asserisco con le parole. Noi abbiamo costituito il fondo necessario acciocché tutto l'anno la Messa sia celebrata anche quando manca alla Chiesa. Abbiamo, con molta spesa, ingrandita la Cappella di due coretti, perché la popolazione potesse sentir la S. Messa con quel rispetto che è dovuto al più sublime dei SS. Misteri della nostra religione, e facciamo tutti i giorni festivi dire gli Atti di Fede ed altre orazioni oltre le tre solite *ave marie* alla S. Vergine. Insegno la dottrina adottata dalle Scuole Pie, ed i cento racconti del Balzacchini per la Storia Sacra, il Giannetto e la Storia Romana del Henry per letture giornaliera.

Creda Eccellenza, alle volte il troppo zelo nuoce più che giovare, alla nostra S. Religione.

La mia vita ormai è giunta al suo termine e non vorrei macchiare la mia coscienza con dei dubbi che potrebbero turbare l'estremo momento della mia vita col timore che l'anima mia immortale dovesse essere eternamente

⁶⁸ Coignet, *Impressions de voyage. Une école de paysans*.

⁶⁹ Archivio Arcivescovile di Firenze, *Segreteria degli Arcivescovi. Cancelleria arcivescovile. Corrispondenza degli arcivescovi (1810-1961)*, busta 125, fasc. 59, n. 2. Nella *Corrispondenza con i religiosi*, busta 170, fasc. 14 si veda la lettera 14, del 22 ottobre 1876, Fra Antonio Salvoni a Eugenio Cecconi. "Mi confermai ancora nell'opinione che da certi frati e preti era stata, da alcuni, adulata troppo, da altri troppo urtata. Il Vicario attuale fece male quando essa gli si raccomandava che prendesse la istruzione religiosa della scuola, almeno nei mesi che non stà in villa, e lo pagava ancora, e troppo la urtò quando dall'altare ha detto contro la scuola e la messa della Cappella. Ora ha cessato, ma credo che lo abbia fatto, perché anche in settimana ho sentito forti lamenti e proteste di non andar più alla messa parrocchiale per non arrossire sentendosi chiaramente rimproverare i particolari pettegolezzi che sono accaduti in settimana nel popolo: e questi lamenti sono di molti [...]".

divisa dal suo Dio. Se avrò la fortuna di poterle nuovamente parlare, parlerò all'Eccellenza Vostra tutto l'animo mio.

Frattanto chiedendole la benedizione, anche pel marito mio e pei miei figliuoli, ho l'alto onore di dirmi

Dell'Eccellenza V. Ill.ma

La lettera testimonia sia il legittimo orgoglio per la scuola e i suoi esiti sia la fermezza della sua direttrice. Nel 1885 il numero degli scolari ascendeva a 175 divisi in sette scuole sparse nel territorio; due erano state aperte “dietro Monte Senario in un paese detto Polcanto ove accorrono molti boscaioli e che sebbene sia una numerosa popolazione il municipio non ha pensato ad aprirvi una scuola”⁷⁰.

In una ventina di anni, insomma, Gesualda Malenchini Pozzolini aveva offerto alla popolazione opportunità educative che le autorità locali stentavano a riconoscere come obiettivo prioritario. Nei lunghi mesi trascorsi operosamente a Bivigliano aveva potuto formare una generazione di maestre: le scuole reclamano la mia presenza, scriveva in una lettera alla figlia Cesira del 7 maggio 1883, “benché vadano benissimo anche quando io sono a Firenze perché la ... e la Beppina e la Viliani fanno il loro dovere e per gli scolari è più comodo avere la scuola quasi in casa che venire da me”⁷¹.

Una certificazione rilasciata dal Comune di Vaglia alla maestra Rosa Naldi Viliani⁷² - che abbiamo incontrato all'inizio di questo testo, nel corteo che a cento anni dalla nascita rendeva omaggio alla direttrice della scuola - ci consente di conoscere meglio sia una delle prime allieve di Gesualda sia la vicenda stessa delle scuole rurali di Bivigliano.

Rosa era nata nel 1862. Dal 1880 al 1890 aveva insegnato a Bivigliano nella “scuola privata” che era stata sussidiata dal Comune; nel novembre 1890 era stata nominata dal Consiglio comunale di Vaglia maestra della scuola mista di Bivigliano, che da privata era divenuta obbligatoria dal gennaio 1891⁷³. Non aveva mai smesso di insegnarvi fino al 1920,

⁷⁰ Archivio Pozzolini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*, lettera a Maria Correnti del 27 dicembre 1885.

⁷¹ Ivi, lettera a Cesira Pozzolini Siciliani del 7 maggio 1883. Così, con spazio bianco, nell'originale.

⁷² Archivio storico del Comune di Vaglia, Delibere della Giunta comunale, anni 1920-1922, adunanza del 29 dicembre 1920. Rosa Naldi nel 1879 è registrata al podere Capitate (detto anche Lago) con la famiglia di contadini Gentili. Fino al 1878 aveva abitato alla casa detta Pistocche dove era nata. Il 17 agosto 1893 sposa Giuseppe Raffaello Eugenio Viliani, già frate a Monte Senario. Muore a 86 anni nel dicembre 1945. Devo queste informazioni, desunte dall'Archivio parrocchiale di San Romolo a Bivigliano, a Stefano Viliani. Da notare che due Viliani, Eugenio e Silvio, vengono menzionati da Gesualda in una minuta, senza destinatario e senza data, ma collocabile nell'ottobre 1871: “... la Classe inferiore maschile (soltanto serale) avrà a maestri Giuseppe Picchiani e i due giovani Eugenio e Silvio Viliani” (Archivio Signorini, *Copialettere di Gesualda Malenchini Pozzolini*; ivi anche minuta di lettera al ministro Correnti, 6 febbraio 1872).

⁷³ Nell'Archivio parrocchiale di San Romolo a Bivigliano, Stati delle anime 1906-1913, n. 42, la scuola comunale risulta collocata al podere Lago, di proprietà dei Pozzolini, dove vive anche la maestra Rosa con la famiglia. Si confronti poi ivi, Stati delle anime 1919-1928, dove compare la nuova scuola costruita in paese. Nel verbale di insediamento del Consiglio comunale di Vaglia del 15/04/1923 il commissario prefettizio,

anno in cui le viene riconosciuto, per l'intelligenza e la dedizione con cui aveva svolto il suo impegno didattico, il plauso dell'amministrazione. Anche la figlia di Rosa, Ada, sarà maestra; così la nipote Maria Rosa. E non sorprende che all'interno della famiglia Viliani il nome di Gesualda Malenchini Pozzolini sia ancora oggi presente e vivo.

Memorie che hanno stentato ad uscire da una dimensione privata e familiare, per divenire finalmente pubbliche e inserite, grazie al lavoro di tanta storiografia, in un circuito ampio di *femmes militantes*.

relazionando sulla situazione finanziaria del Comune, dichiara che nel 1913 era stato aperto un mutuo per la costruzione delle scuole di Bivigliano e di Pratolino (Archivio Storico del Comune di Vaglia, Delibere del Consiglio comunale, 1908-1913, alla data indicata).



Classe V e VI elementare.

Corso popolare ad indirizzo agrario di Montecchio

(1922-1936)

MARCELLO RINALDI

Fondazione Istituto di formazione culturale Sant'Anna, Perugia

Per riaccendere le luci e ravvivare la memoria sull'esperienza formativa di istruzione elementare e post-elementare nella scuola del paese di Montecchio in provincia di Terni, all'inizio dell'era fascista, è necessario tornare all'Umbria e alle vicende legate alla sua economia agricola nei primi decenni del secolo scorso.

Vari studi hanno illustrato l'arretratezza e il ritardo dell'economia agricola umbra tra Otto e Novecento, per l'area ternana i resoconti annuali del Comizio agrario circondariale e vari carteggi tra il Comune di Terni, la Prefettura e il Ministero, confermano la realtà di un'agricoltura che ancora non conosceva i concimi chimici e usava in modo inadeguato anche quelli organici naturali per la scarsa disponibilità di foraggi e di conseguenza gli insufficienti allevamenti di bestiame. La pratica dell'usura era largamente diffusa, soprattutto negli anni di crisi agraria, allorché la scarsità dei raccolti di cereali e legumi metteva in pericolo la stessa sussistenza di intere famiglie di mezzadri. Un'agricoltura, insomma, ancora finalizzata all'autoconsumo e ai mercati locali, che tuttavia non riusciva a soddisfare interamente la richiesta, tanto che ogni anno era necessario importare ingenti quantità di cereali¹.

In questa prospettiva, una prima questione della riflessione è certamente costituita dalla lunga sopravvivenza dell'organizzazione delle campagne umbre incentrata sulla mezzadria e sulla cultura promiscua con tutto ciò che ne poteva conseguire².

Per i due decenni di nostro interesse, gli anni Venti e Trenta del Novecento, basta accennare al veloce incremento della popolazione, nonostante si era appena usciti da un periodo

¹ M. Squadroni, *L'Archivio delle Società Economico-Agrarie e del Comizio Circondariale di Perugia (1838-1932). Inventario*, Perugia, Deputazione di Storia patria per l'Umbria, 1984; R. Gelosi, *Aspetti e problemi dell'economia agricola del territorio di Terni dall'Unità alla fine del secolo*, Università degli Studi di Perugia, Facoltà di Magistero, a.a. 1975-76, relatore prof. M. Casella; M. Tosti, *Associazionismo cattolico e civiltà contadina in Umbria*, Roma, Studium, 1996.

² R. Covino, *Le campagne dagli equilibri della mezzadria a una nuova agricoltura*, in M. Tosti (a cura di), *Storia dell'Umbria dall'Unità ad oggi. Uomini e risorse*, Venezia, Marsilio, 2014, pp. 107-150.

fortemente depressivo conseguente del primo conflitto mondiale, e alla diffusione del granturco come alimento delle famiglie contadine che permetteva di destinare quote consistenti della produzione “frumenticola” al mercato. E ciò, incrementato anche dalla diffusione di produzioni specializzate destinate ad aumentare le rendite, soprattutto dei proprietari, come ad esempio tra la fine dell’Ottocento e i primi del Novecento con la diffusione del gelso e della bachicoltura³.

Per l’Umbria, come risulta da dati forniti dall’*Annuario statistico italiano*, tra il 1911 e il 1920, la produttività per ettaro coltivato a grano si era mantenuta intorno agli 8,4 quintali, contro una media nazionale di 10,1; si registrava però un consistente aumento delle superfici destinate alla produzione cerealicola e, di contro, poco estese erano le aree destinate alle colture industriali e specializzate.

Dal punto di vista dell’istruzione agraria in Umbria, oltre al dispiegarsi dei primi effetti nel tessuto economico della presenza della Facoltà di Agraria di Perugia, si era andata consolidando anche una rete di scuole ed enti che promuovevano l’istruzione agraria a vari livelli, rappresentando un oggettivo percorso di modernizzazione delle campagne umbre e dell’economia rurale regionale.

In questo arco temporale, e per rimanere nell’area di Montecchio, significative testimonianze dei processi di modernizzazione delle sue campagne sono state conservate da stampe del tempo. È utile ricordare l’impianto di due frantoi a vapore “modernissimi per quel tempo, ad opera di Emilio Gentilini e Modesto Scianca”; nei primi anni del Novecento quest’ultimo, realizzò anche un mulino per il grano, un piccolo pastificio e l’impianto dell’illuminazione pubblica per il paese, sia pubblica che privata. Sempre Gentilini e Scianca introdussero per primi nelle campagne la trebbiatura a vapore, in luogo del “trita” a cavalli o asini, o dei correggiati, che necessitavano di venti propizi per paleggiare il grano in alto e separarlo, quindi, dalla pula. Il nuovo sistema però impiegò del tempo per affermarsi e convisse lungamente con i metodi tradizionali.

In questi anni, seppur lentamente, iniziarono anche le concimazioni chimiche per i campi e la lavorazione dei terreni con aratri di ferro per raggiungere strati più profondi di terreno, secondo le indicazioni provenienti dagli agronomi del nord Europa e dei nostri agronomi come Gazzeri e Lambruschini. Anche industrie casalinghe di antica data si erano sviluppate nel territorio di Montecchio, tra queste la filatura e tessitura della lana, la coltivazione della canapa, del lino e la loro filatura e tessitura per tutte le necessità della famiglia contadina:

³ M. Vaquero Piñeiro, *Il baco da seta in Umbria (XVIII-XX secolo). Produzione e commercio*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2010.

dai corredi per le spose, alle coperte, alle lenzuola, alle coltri, ed anche alle vesti di canapa per i lavori più umili⁴.

Queste brevi note sulla meccanizzazione del lavoro dei campi nei territori e nelle campagne inducono a dedurre che anche a Montecchio, come del resto a macchia di leopardo in tutta l'Umbria e in molte altre parti del Paese, fosse in atto un lento processo di modernizzazione dell'economia agraria rurale.

Si trattava, evidentemente, della partecipazione, anche se in modo disomogeneo, della comunità montecchiese: braccianti, mezzadri, proprietari e notabili terrieri, alle correnti e alle tendenze riformatrici nazionali ed europee. E, come nel resto del Paese, il processo sarebbe rimasto sterile se non fosse stato accompagnato, in modo quasi parallelo, da iniziative volte alla diffusione delle conoscenze più avanzate del sapere agronomico.

Infatti, sul fronte della formazione e dell'istruzione scolastica, la strada dopo l'Unità si era concretizzata in una duplice prospettiva: sia sul piano dell'istruzione secondaria tecnica e professionale per l'istruzione dei figli dei proprietari terrieri e degli agenti di campagna, prima attraverso le colonie agricole, come nei casi di Perugia e di Todi, e poi con le Regie scuole agrarie⁵, sia sul piano della formazione popolare, generale o di base, soprattutto attraverso le cosiddette scuole elementari rurali⁶. E ciò, a partire almeno dall'approvazione dei nuovi programmi ministeriali per la scuola elementare del 1894 a cura del Ministro della pubblica istruzione Guido Bocelli e, soprattutto, per gli effetti della circolare 20 luglio del 1898 con l'introduzione, sia pure in forma facoltativa, dell'insegnamento anche pratico

⁴ G. Bartolomei, *Montecchio Terni: notizie storiche nei secoli*, Terni, Arti Grafiche Nobili, 1978, pp. 161-162.

⁵ Per una bibliografia essenziale sull'istruzione agraria per l'Umbria si può vedere: M. Rinaldi, *L'Istituto Agrario più antico d'Italia. Ragioni e circostanze che portarono alla fondazione della Colonia Agricola di Todi*, Recanati, Bieffe, 2020; M. Vaquero Piñeiro, *Insegnare, disciplinare e governare l'agricoltura*, in Tosti (a cura di), *Storia dell'Umbria dall'Unità ad oggi*, pp. 151-180; F. Bettoni, *L'istruzione agraria nell'Umbria. Tendenze, obiettivi, istituzioni (1802-1920)*, in S. Zaninelli (a cura di), *Le conoscenze agrarie e la loro diffusione in Italia nell'Ottocento*, Torino, Giappichelli, 1990, pp. 359-386.

⁶ Lo spazio di questo breve saggio non consente di affrontare neanche in forma di breve sintesi il percorso e l'evoluzione che hanno avuto nell'ordinamento scolastico italiano le scuole rurali. Per una minima bibliografia cfr. R. Mazzetti, *Manifesto per la scuola rurale: guida per far meglio*, Firenze, Marzocco, 1952; D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1953; T. Tomasi, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla 'questione femminile'*, Firenze, Sansoni, 1982; R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in 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, Vita e Pensiero, 2003, pp. 3-17; F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Milano, Vita e Pensiero, 2006; *Alle origini della 'scuola serena'. Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della Scuola della Montecchia*, "History of Education & Children's Literature", IV, 2 (2009), pp. 307-337; G. Nenci, *Proprietari e contadini nell'Umbria mezzadrile*, in R. Covino - G. Gallo (a cura di), *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. L'Umbria*, Torino, Einaudi, 1989, pp. 222-225.

delle prime nozioni di agricoltura nelle scuole rurali e la promozione e creazione degli orti scolastici, i cosiddetti “campicelli”⁷.

Per quest’ultimi, con una successiva circolare, del 12 agosto 1898, lo stesso ministero forniva indicazioni di ordine pratico: il terreno doveva trovarsi nei pressi della scuola; doveva essere concesso per almeno sei anni; i prodotti della coltivazione spettavano al maestro; i lavori dovevano essere appropriati all’età e alle capacità fisiche dei bambini; i maestri erano tenuti a compilare un programma dell’insegnamento agrario che era loro intenzione svolgere nel corso dell’anno e sottoporlo per l’approvazione all’esame del Consiglio scolastico provinciale.

Nel decennio successivo, meglio noto come la stagione del riformismo liberale, nella scuola vi furono una miriade di esperienze per introdurre le discipline agronomiche nei programmi di studio delle scuole elementari, come quelle della scuola rurale della Montesca⁸ a Città di Castello, ad opera del barone Leopoldo Franchetti per accogliere i figli dei propri contadini; quelle dell’opera svolta dall’Associazione agraria friulana, con la sezione di Magistero per l’insegnamento agrario per le scuole elementari⁹; quelle della Società delle scuole per adulti di Rebecca Calderini Berrettini¹⁰; quelle della Scuola agraria comunale elementare del georgofilo Emilio Bianchi¹¹; quelle delle scuole rurali Faina, come corso complementare¹²; quelle delle Scuole rurali dell’Agro romano, come scuola festiva ed itinerante¹³; quelle dell’Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d’Italia¹⁴.

Il Corso popolare ad indirizzo agrario di Montecchio fu ispirato dal maestro Giovanni Bartolomei, ponendolo al centro di un progetto di sviluppo dell’economia territoriale, allora stretta tra il massimalismo socialista che veniva affermandosi alla fine del primo

⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *L’istruzione elementare nell’anno scolastico 1897-1898*, Roma, Tipografia Cecchini, 1900, pp. CCV-CCVI; E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; G.B. Pitotti, *Il campicello. Conferenza tenuta dal dr. G.B. Pitotti ai docenti elementari della provincia di Venezia*, Venezia, Dell’Ancora, 1898; C. Chiapponi, *L’istruzione agraria elementare e il campicello sperimentale*, Veroli, Tip. Reale, 1903.

⁸ S. Bucci, *La scuola della Montesca. Un centro educativo internazionale*, in P. Pezzino - A. Tacchini (a cura di), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, Città di Castello, Petrucci, 2002, pp. 95-242.

⁹ G.L. Pecile, *L’insegnamento agrario in Italia quale è, quale dovrebbe essere: con note sull’insegnamento agrario germanico*, Torino, C. Clausen, 1894; Id., *Notizie intorno alla sezione di Magistero per l’insegnamento dell’agraria, annessa alla Regia Scuola normale femminile di Udine*, Udine, Tipografia Giuseppe Seitz, 1899.

¹⁰ A. Gigli Marchetti, *Donna lombarda (1860-1945)*, Milano, Franco Angeli, 1992.

¹¹ E. Bianchi, *Un nuovo tipo di scuole agrarie rurali*, “Atti della Reale Accademia economica-agraria dei Georgofili di Firenze”, quinta serie, IV (1907), pp. 173-188.

¹² L. Montecchi, *Una scuola per contadini: la Scuola rurale Faina*, “History of Education & Children’s Literature”, IV, 1, 2009, pp. 179-197; Id., *La Scuola rurale Faina. Un’esperienza di istruzione popolare e agraria nell’Italia rurale del Novecento*, Macerata, EUM, 2012.

¹³ D. Bertoni Jovine, *Storia dell’educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965, pp. 262-263.

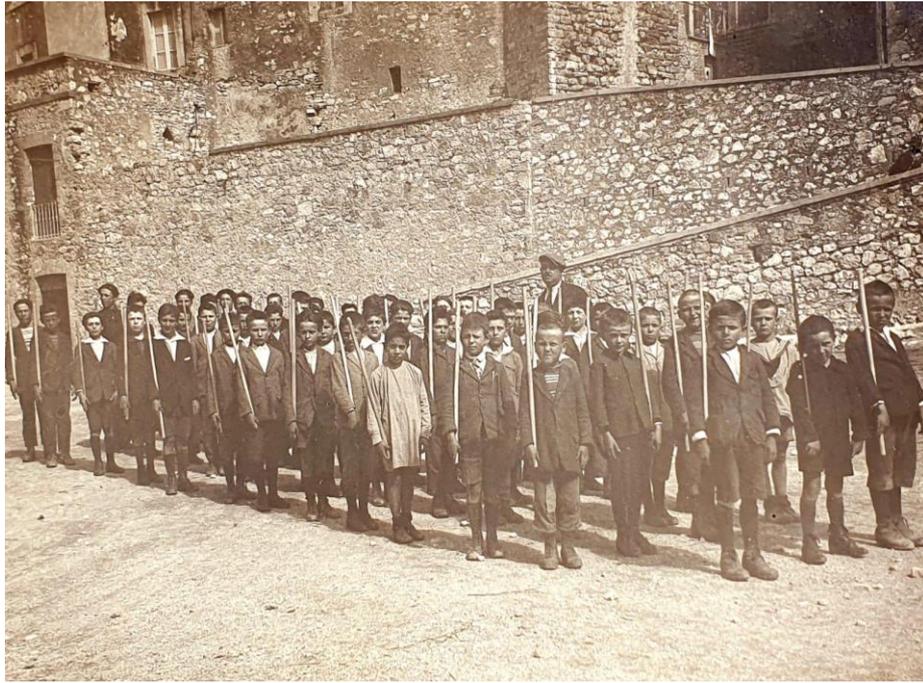
¹⁴ U. Zanotti Bianco, *Storia dell’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno nei suoi primi cinquant’anni di vita*, Roma, Collezione Mondiale Editrice, 1960, pp. 7-137.

conflitto mondiale e il conservatorismo dei grandi proprietari della zona. Ispirandosi ad un pensiero liberale moderato, attraverso l'istruzione popolare e altre iniziative sociali parallele volle promuovere l'affrancamento di molte famiglie dalla mezzadria, favorendone la trasformazione in piccole imprese d'agricoltori a conduzione diretta.

Infatti, della situazione sociale e politica del primo Dopoguerra, uno degli elementi caratterizzanti fu la notevole pressione e sensibilizzazione politica esercitata sui contadini dal movimento socialista, che riuscì, in brevissimo tempo, a portare nelle proprie file grandissima parte della massa mezzadrile, facendo leva sul neutralismo del Partito, e quindi scindendo le proprie responsabilità da chi aveva voluto la guerra, una guerra che aveva falciato soltanto nelle campagne orvietane più di 400 uomini ed aveva acuito fortemente la crisi economica iniziata nel periodo pre-bellico e aggravata dalla cattiva volontà dell'aristocrazia agraria dei paesi della cosiddetta montagna civitellese che oggi insiste appunto nel comprensorio orvietano¹⁵.

Aiutato da alcune riforme ordinamentali, in questo clima culturale e pedagogico, nel 1922 a Montecchio, poté essere attivato un Corso popolare ad indirizzo agrario e zootecnico; indirizzo di studio promosso dal maestro. e allora presidente dell'Università agraria, Giovanni Bartolomei. Ciò avvenne contemporaneamente al dispiegarsi della formazione degli agricoltori adulti attraverso le Cattedre ambulanti di Todi e di Perugia, che incentivava conferenze domenicali nei vari territori, dimostrazioni pratiche, distribuzione di materiale illustrativo e organizzazione di corsi teorico-pratici per agenti di campagna, coloni, ecc.; riguardavano le tecniche nuove di potatura, i più idonei sistemi di allevamento degli alberi da frutto, la condotta delle acque in collina, le lavorazioni del terreno, l'uso dei concimi e così via.

¹⁵ La lettura del periodico dei cattolici orvietani, "Il Comune", offre un quadro chiaro della situazione socio-economica del territorio, ai cui limiti vi è appunto anche Montecchio, in questi primissimi tempi dalla conclusione del conflitto: innanzitutto un diffuso malcontento che, mai represso, affiorava negli animi dei reduci e di chi aveva della guerra sostenuto il peso con l'aumento della miseria, la disoccupazione dilagante in seguito alla smobilitazione dell'industria bellica e di contro una politica paternalistica e di "sussidiacci" dell'amministrazione liberale. Cfr. ad esempio: *Il dopoguerra ad Orvieto*, "Il Comune", 22 gennaio 1919.



Il maestro Giovanni Bartolomei con classe durante un'esercitazione



Il maestro Bartolomei con una classe V

Le scuole rurali e i “corsi popolari” in età giolittiana e l’istituzione del corso popolare a indirizzo agrario a Montecchio

Presenti come scuole parrocchiali o scuole private già nello Stato pontificio, le scuole rurali vennero notevolmente potenziate con l’Unità d’Italia, coprendo una popolazione studentesca assai numerosa, a favore del tessuto contadino a cui si rivolgevano e che costituiva la gran parte della nazione. Tuttavia, non ebbero una particolare attenzione da parte delle istituzioni preposte.

È solo al volgere del XX secolo che gli esperti cominciarono ad interrogarsi su come dovevano essere organizzate al meglio queste scuole rurali, e come potessero essere messe in stretta correlazione alla vita e alle esperienze degli abitanti le campagne. Nacque così, progressivamente, l’idea di far scuola nelle zone rurali prestando più attenzione alle peculiarità delle varie economie territoriali.

Tra i molti esempi, ci si può limitare a quello esemplare delle prospettive pedagogiche di Lucia Latter, amica ed ispiratrice di Alice Hallgarten Franchetti, per educare i bambini anche tramite l’arte del curare un giardino¹⁶. Testo apprezzato da Lombardo-Radice e da lui definito come la “più bella guida per l’insegnamento... in una scuola rurale”¹⁷.

Con la riforma Orlando del 1904, la scuola elementare venne riportata a quattro anni, mentre i ragazzi che intendevano proseguire gli studi nelle scuole secondarie dovevano sostenere un esame di “maturità”; gli altri potevano completare l’obbligo scolastico nella classe quinta e in una nuova sesta classe, costituendo insieme un vero e proprio “Corso popolare professionalizzante”. Il corso elementare quadriennale comune a tutti gli alunni, oltre a essere giudicato “un opportuno ritorno all’antica saviezza” della Legge Casati, legalizzò la prassi corrente di abbreviare nelle scuole private di uno o due anni il corso elementare, per passare poi nelle scuole secondarie attraverso l’esame di ammissione al compimento del decimo anno di età.

A Montecchio il Corso poté prendere avvio per le scelte economico-sociali del dominio collettivo meglio noto come Università agraria di Montecchio; comunanza le cui origini si perdono nella notte dei tempi, non derivando da un preciso dominio feudale o signoria¹⁸.

¹⁶ M.L. Buseghin - C. Peli (a cura di), *Cara Marietta. Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*, Città di Castello, Tela Umbra, 2002.

¹⁷ G. Lombardo-Radice, *Athena fanciulla*, Firenze, Marzocco, 1959, p. 37.

¹⁸ Le università agrarie sono forme associate, con varie denominazioni (università, comunanze, associazioni agrarie, partecipanze), esistenti in varie regioni italiane e rappresentano la continuità con le forme antiche di proprietà collettiva (come l’*ager compascuus* e i *communia* delle colonie romane), di cui sono una sorta di residuo storico. Cfr. ad esempio B. Fiordispini, *Manziana e suoi dintorni (Bracciano, Oriolo romano, Canale Monterano), gli usi civici, le università agrarie in Italia*, Roma, Tip. Bodoni di G. Bolognesi, 1908; A. Ciani,

Dal 1917 al 1926 ne fu presidente il maestro elementare Giovanni Bartolomei; e proprio sotto la sua presidenza furono infatti intraprese importanti iniziative per l'intera economia rurale del Paese. Tra queste, la più originale, fu quella della promozione e del sovvenzionamento di un Corso popolare ad indirizzo agrario, una quinta e sesta classe, avviate il primo ottobre 1922.

L'istituzione del Corso popolare agrario presso le scuole elementari di Montecchio maturò all'interno di una complessa vicenda al termine del primo conflitto mondiale, con la stipulazione di contratti di costituzione in enfiteusi di ingenti possedimenti terrieri di Gentilini e Bastianelli a favore dell'Università agraria di Montecchio, per ingrandirne il patrimonio collettivo¹⁹. Secondo il progetto di Bartolomei la nuova proprietà della Comunanza agraria montecchiese sarebbe stata poi suddivisa in tanti lotti da affidare a giovani agricoltori, a nuove famiglie che volevano sperimentare la coltivazione diretta dei fondi agrari, affrancandosi così dalla condizione di mezzadria.

Dal momento che si riteneva strategica per il futuro stesso del Paese la modernizzazione delle tecniche di coltivazione dei campi, l'Università agraria di Montecchio inserì nel *Regolamento* per l'attribuzione dei lotti di terreno da assegnare ai singoli coltivatori la specifica clausola che assegnava alla Comunanza il diritto a decretare la decadenza del godimento dei terreni assegnati nei confronti di quelle famiglie che avessero ricevuto tre ammonimenti per non aver mandato i figli a scuola e al Corso popolare agrario²⁰.

Uno scavo documentale ha permesso di ricostruire l'interesse degli amministratori dell'Università agraria, in particolare del suo presidente di allora, Giovanni Bartolomei, di promuovere e sostenere economicamente una scuola pubblica, particolarmente adatta all'istruzione dei figli di mezzadri e coltivatori, a distanza solo di qualche mese dalla stipula dei contratti di enfiteusi richiamati.

La proposta dell'Università agraria era quella dell'attuazione a Montecchio dell'art. 10, della Legge Orlando e successive integrazioni:

Usi civici e proprietà collettive in Umbria: il caso dell'Università agraria di Vepri (Massa Martana), "Aestimium", vol. 0, n. 31, 2001, pp. 167-180; C. Cerreti, *Le proprietà collettive come fattore chiave della resilienza socio-territoriale della Valnerina*, in A. Petrucci - C. Cerreti, *Per una Geografia della Valnerina. Pratiche e linguaggi del processo di territorializzazione*, Roma, Cangemi, 2019, pp. 39-54. Per lo studio dei territori interessati da questo lavoro nella bibliografia recente: G. Comez - M. Bergamini - E. Nunzi - F. Vici, *Civitella di Massa: castelli, ville, chiese*, Todi, Litograf, 1985; G. Comez - M. Fiaschini, *Mezzole, Terre Errighi, Fratta Loreto: storia di tre castelli medievali*, Perugia, Protagon, 1989. Per le tradizioni e la religiosità popolare del territorio interessato dal Dominio collettivo di Montecchio cfr. A. Bartolomei, *Montecchio, memorie paesane tra il sacro e il profano*, Amelia, Leoni Grafiche, 2005.

¹⁹ Bartolomei, *Montecchio Terni*, pp. 191-192, Rogito Miceli del 21 aprile 1918 e Rogito Orfeo Cesarini del 3 maggio 1918, omologati in data 1° aprile 1920.

²⁰ Ivi, p. 233.

In tutti i comuni dove i corsi elementari maschili e femminili siano completi fino alla quinta classe, si istituirà una sesta classe, riducendo a tre le ore obbligatorie di lezione tanto nella 5° che nel 6° corso, oltre le ore destinate agli esercizi ginnastici e alle materie facoltative. Saranno materie d'insegnamento della quinta e sesta classe: italiano; nozioni di storia civile d'Italia del XIX secolo; nozioni delle istituzioni civili dello Stato e di morale civile; la geografia generale ed economica, in particolare d'Italia; l'aritmetica e nozioni di geometria e di contabilità pratica ed economica domestica; nozioni di scienze naturali, fisiche o d'igiene; la calligrafia e il disegno... e anche altri insegnamenti che rispondano a speciali bisogni locali, potranno essere istituiti dai comuni su approvazione del Consiglio Provinciale Scolastico, sempreché i maestri abbiano la relativa idoneità o siano impartiti in ore e con retribuzioni aggiuntive [...]²¹.

Una prima decisione formale venne assunta dall'Università agraria, il 17 e 19 settembre del 1920, con apposite delibere per promuovere l'istituzione di un Corso popolare, con l'aggiunta di una classe quinta e sesta ad indirizzo agrario, ai quattro anni di istruzione elementare dell'allora ordinamento della scuola rurale in essere.

La vendita parziale di beni patrimoniali dell'Università, in favore delle "masse lavoratrici che coltiveranno i terreni", aveva dato una forte spinta al progresso agricolo (si crearono infatti ben 205 nuovi posti di lavoro nel Comune, paese di circa 1500 anime). Per la riuscita del progetto Bartolomei aveva interessato anche alcuni parlamentari umbri: prima Augusto Ciuffelli, poi Agostino Mattoli²² e Aldobrando Netti²³, certamente per far seguire più da vicino le disposizioni finali che, una volta ottenuti i necessari pareri dagli organi competenti in Regione, spettavano al Ministero dell'Istruzione.

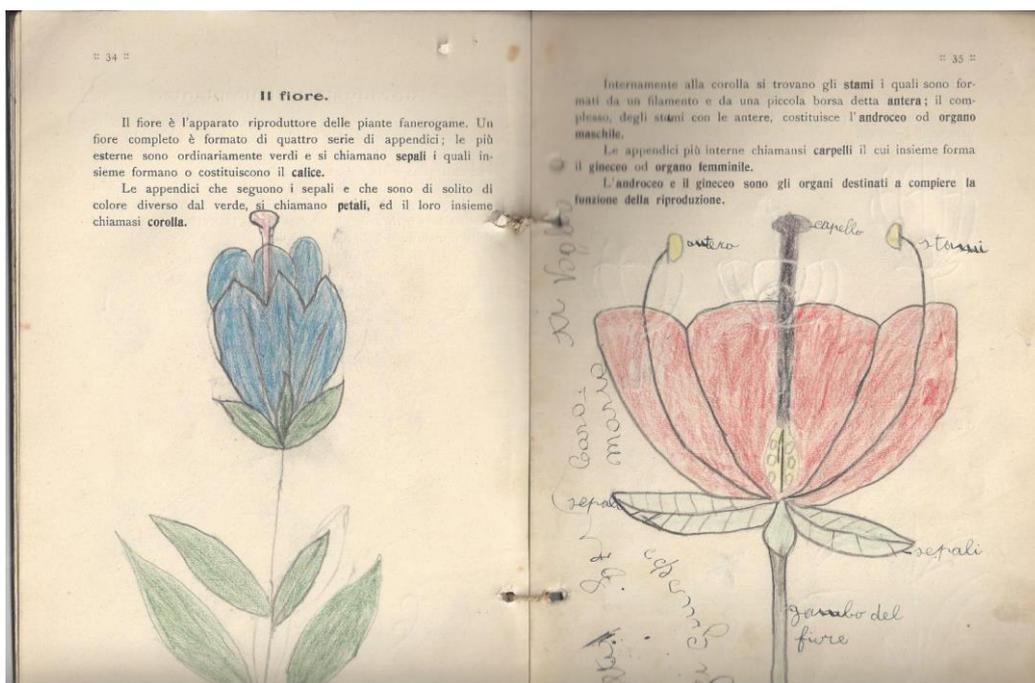
L'istituzione del corso avvenne con la comunicazione del 22 aprile 1922, da parte del segretario di Stato della Pubblica Istruzione, all'on Mattoli (che era anche medico personale di Giovanni Gentile)²⁴ e con il decreto 28 aprile 1922 n. 979/73, diretto al Regio provveditore e per conoscenza al Municipio di Baschi e alla Università agraria di Montecchio. Le lezioni poterono così iniziare regolarmente il primo ottobre del 1922.

²¹ Art. 10, Legge 407 dell'8 luglio 1904 e i successivi "programmi Orestano" (R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905).

²² On. Agostino Mattoli, medico chirurgo e omeopata, nato a Bevagna nel 1873, morto nel 1929. Curò l'intera famiglia di Giovanni Gentile e accompagnò, come consigliere personale, il grande statista a vari incontri internazionali. Venne eletto nel 1922 tra le fila del Partito Liberale. Scampò ad un attentato a Todi nel 1924. Cfr., alla relativa voce, il *Dizionario bibliografico multimediale dei parlamentari umbri dall'Unità alla XVI legislatura*: <http://www.montesca.eu/dbm/>

²³ On. Aldobrando Netti, nato a Narni il 1° gennaio del 1869, morto il 15 luglio del 1925. Ingegnere, eletto deputato a Perugia prima nella XXVI legislatura (nelle fila del Partito Liberale) e poi nella XXVII legislatura del Regno d'Italia (nelle file del partito Fascista). Fu consigliere in molte società industriali e membro permanente della Commissione per i lavori pubblici. Bibliografia: V. Bonfigli - C. Pompei, *I 535 di Montecitorio*, Roma, A. Signorelli, 1921; *Dizionario bibliografico multimediale dei parlamentari umbri, ad vocem*.

²⁴ Archivio Università Agraria Montecchio (d'ora in poi AUA Montecchio), Fondo Scuola agraria popolare elementare, busta S1, Scuola agraria ed elementare 1921-1940, *Nota del Segretario di Stato della Pubblica Istruzione all'on. Mattoli* del 22 aprile 1922.



Studio botanico del fiore, tratto dal libro di testo "interattivo" dello stesso maestro per la classe VI con i disegni e gli appunti di un alunno: G. Bartolomei, Lezioni di agraria ad uso delle scuole elementari del corso superiore di Montecchio, Orvieto, Tipografia Rubeca e Clementi, 1934

Note didattiche

Dalle corrispondenze intercorse tra gli enti interessati all'istituzione del Corso, e cioè l'Università agraria, il Comune di Baschi, il Regio provveditorato agli studi e il Ministero dell'Istruzione, si può ricostruire sufficientemente anche il profilo didattico e organizzativo del corso stesso.

La dotazione dell'orto o podere sperimentale alla Scuola consisteva dunque in un terreno dell'estensione di circa tre ettari, dotato di casa colonica, parzialmente olivato, vitato, e seminativo per l'esercitazione degli alunni; interessante anche il fatto che la rendita ottenuta dalla coltivazione del campo sperimentale invece che appannaggio del maestro doveva essere devoluta in favore della scuola per l'acquisto di libri, quaderni, cancelleria a titolo gratuito per il fabbisogno degli allievi. La Comunanza metteva altresì a disposizione della Scuola gli impianti della lavorazione dell'olio e dei residui dell'oleificio (pannelli di sansa per l'alimentazione del bestiame), perché l'olio di oliva costituiva il prodotto agricolo più pregiato del territorio; inoltre, anche un sussidio di lire 300 annue, a compenso del veterinario comunale, affinché impartisse lezioni di zoologia e zootecnia, con i programmi approvati dall'autorità scolastica competente.

Negli anni si spesero ben 7.000 lire per l'acquisto di materiale didattico, fra cui un modernissimo microscopio per studiare gli organi principali delle piante: cellule, tessuti, ecc., ed un altrettanto moderno apparecchio da proiezione con ben 5.000 diapositive, utilizzabili anche per le classi elementari inferiori.

Almeno inizialmente ci furono senza dubbio buoni risultati nell'andamento didattico; infatti, nel 1925, la Regia Amministrazione scolastica regionale dell'Umbria comunicava che in seguito alla "gara nazionale a premi tra le istituzioni integrative della Scuola", per l'anno 1924-1925, era stato assegnato alla scuola di Montecchio il cospicuo premio di 515 Lire²⁵.

L'esperienza del Corso popolare agrario, pur breve, dovette essere interessante ed originale, sia per la lotta contro l'analfabetismo sia per l'esperienza della sua sostenibilità economica con il concorso di enti pubblici per il sostentamento di una scuola che formasse "nuovi agricoltori", ed ebbe per questo risonanza anche in ambito nazionale. Il Corso popolare di Montecchio trovò così spazio nella rivista "L'Educazione Nazionale", organo di studio "dell'educazione nuova" e diretta da Giuseppe Lombardo-Radice, in cui ne venivano descritte le finalità pedagogiche²⁶:

In Italia non lo sa quasi nessuno (fino a pochi giorni addietro non lo sapevo nemmeno io): ragione di più per farlo sapere a quanti più sia possibile che a Montecchio di Baschi (nell'Umbria) fiorisce, per opera di un maestro altamente benemerito il Sig. Giovanni Bartolomei una scuola elementare ch'è al tempo stesso una scuola agraria, cioè dove tutto l'insegnamento e tutta l'educazione s'inviscerano – oso così esprimermi – nell'agraria, e dove ha parte talora notevolissima, talora piena ed intera l'azione diretta degli alunni. È a metterla in spiccioli, non una scuola per allievi generici, ma per allievi contadini e dalla quale dovevano uscire "futuri contadini" che del loro mestiere abbiano l'abito e la pratica; però non un abito tutta meccanica o una pratica tutta tradizionale bensì un abito e una pratica derivanti dalla tradizione per quanto occorre, dal lume di una sufficiente cultura senza fronzoli e ordinata davvero alla vita, anzi proprio alla vita dei campi.

È una delle più ardite e generose iniziative, ch'io mi sappia, dell'Italia contemporanea; onde conviene far voti ardenti per la sua riuscita e per la diffusione del suo benefico esempio.

La notorietà della Scuola, avvenuta anche in seguito alla pubblicazione dell'articolo, fu tale che da una sezione speciale della Società delle Nazioni, con sede a Ginevra, pervennero all'Università agraria richieste di documentazione e ragguagli dettagliati sul funzionamento del Corso popolare di Montecchio; il maestro Bartolomei a stretto giro fornì

²⁵ Ivi, *Nota Regia Amministrazione scolastica regionale* del 18 giugno 1925.

²⁶ *Una scuola elementare con indirizzo agrario*, "L'Educazione Nazionale", aprile 1927, p. 266.

tutte le informazioni necessarie e, col ringraziamento che seguì, si accennò anche ad una analoga richiesta che era pervenuta da una non meglio specificata Delegazione del Brasile. Anche la successiva declinazione didattica dei programmi venne interpretata in modo creativo ed originale dal maestro Bartolomei; mancando evidentemente di sussidi efficaci disponibili sul mercato, il maestro elaborò un vero e proprio manuale scolastico, un “libro di testo” per le classi V e VI del Corso popolare agrario. Era un manuale per lo studio degli argomenti professionali, ma anche quaderno attivo, dove gli alunni – negli appositi spazi previsti per ogni argomento – potevano/dovevano illustrare e approfondire i brevi enunciati scientifici adatti al livello culturale di ragazzi al termine del ciclo elementare, con semplificazioni, schemi e didascalie, quasi mappe concettuali ante litteram²⁷. Un manuale come indispensabile strumento per rafforzare la spesso fragile cultura degli allievi della scuola rurale, e che pertanto rispondeva a precise intenzionalità pedagogiche. Per come era predisposto mirava a sviluppare un’intelligenza operativa, era uno stimolo per aiutare la riflessione, l’approfondimento, ma soprattutto promuovere l’apprendimento anche attraverso l’uso dell’immagine, del disegno e della rappresentazione grafica.

Epilogo

In piena era fascista, tra il '25 e il '27, sorsero purtroppo difficoltà finanziarie e, soprattutto, difficoltà politiche. Infatti, la sezione locale dell’Opera Nazionale Balilla voleva in qualche modo sostituirsi al ruolo che per la Scuola aveva assunto l’Università agraria²⁸. Questa, anche per il peso legato all’operazione economica che era stata alla base dell’istituzione del Corso popolare e cioè l’acquisto in enfiteusi di una rilevante porzione di terreno agrario, non era poi stata sempre in grado di sostenere l’onere deliberato in favore del Comune di Baschi, e per queste vicende era già stata commissariata dal Prefetto²⁹. Ma, più che altro, le mire sulle stesse terre cedute dalla classe padronale locale in favore di nuovi coltivatori si accentuarono, creando un clima di sospetti, soprattutto perché sostenute dal locale Partito

²⁷ G. Bartolomei, *Lezioni di agraria ad uso delle scuole elementari del Corso superiore in Montecchio*, Orvieto, Tipografia Rubeca e Clementi, 1934.

²⁸ AUA Montecchio, Fondo Scuola agraria popolare elementare, busta S1, *Nota dell’Opera nazionale balilla* del 22 gennaio 1934: il presidente del Comitato provinciale dell’Opera nazionale balilla scriveva al conte Carlo Majo, allora Commissario della Comunanza agraria, chiedendo spiegazioni in merito al podere che la Comunanza aveva concesso al Corso popolare per opera dell’allora presidente la Comunanza, il maestro Giovanni Bartolomei.

²⁹ Ivi, *Ingiunzione comune di Baschi al Commissario prefettizio dell’Università agraria* dell’8 dicembre 1927; *Regia Prefettura di TR al Commissario prefettizio Università agraria* del 29 dicembre 1931; *Nota richiesta sussidio del comune di Baschi* del 15 novembre 1932; anche 17 marzo 1933.

Fascista³⁰. Così si arrivò nel 1926 al commissariamento dell'Università agraria ad opera del Prefetto, certamente su regia del nuovo potere politico del luogo. Il Podestà di Baschi, infatti, era espressione del notabilato fascistizzato del territorio. Il Prefetto, alla fine e su sollecitazione del Comitato locale dell'Opera Nazionale Balilla, indirizzò il Commissario della Comunanza a porre fine all'esperienza del campo sperimentale per gli studenti per restituirlo ai possidenti originari, considerato che, in seguito alla riforma Gentile, da tempo le due classi V e VI con indirizzo agrario erano state soppresse ed era stata istituita la classe V con indirizzo normale. L'opera amministrativa e politica dei fasci locali fu devastatrice dell'Università agraria stessa per "interessi personali dei proprietari terrieri":

In venti anni di regime fascista come segretario politico, Roberto Scianca ha procurato col suo personale dondrodrighismo egemonico una amministrazione straordinaria sulla maggiore istituzione, del suo Paese: la "Università agraria di Montecchio", per la durata di 17 anni, dei quali qui si ritiene utile ricordarne i cognomi dei commissari nell'ordine del loro avvento, dal 14 gennaio 1926 all'aprile 1943: Zetti, Ciacca, Cittadini, Palmieri, Marzolo, Marconi, Mayo, Lazzarini, Bosco, Majoli, Di Francesco³¹.

In definitiva, il Corso popolare agrario di Montecchio, a coronamento del percorso elementare obbligatorio, che contribuì vitalmente al rinnovamento del tessuto socio-economico del comprensorio, si trovò in rotta di collisione sul finire degli anni Venti con gli interessi del ceto politico fascista ormai egemone, e soprattutto del notabilato agrario che se ne servì per renderne il Corso via via sterile. A dimostrazione, ancora una volta, che la formazione e l'istruzione non sono elementi neutri all'interno dei processi culturali, anche se spesso non riescono a determinarne la direzione.

³⁰ Venne promossa anche un'indagine sul taglio di alberi nel podere della Scuola in vocabolo S. Angelo, presso il colono Cerquetelli Nazzareno, avvenuto nel 1925. Il rapporto effettuato dalla guardia municipale Agostino Topini al Commissario prefettizio della Comunanza, asseriva che il taglio era avvenuto dal 1925 in poi, per mandato del maestro Giovanni Bartolomei, dai professori Caporali Luigi e Todini della Cattedra ambulante di Todi e dal Direttore della Scuola agraria di Perugia. Il legname era servito in parte per costruire attrezzi agricoli e in parte era in magazzino. Tutto si risolse, quindi, in un nulla di fatto. Cfr. AUA Montecchio, Fondo Scuola agraria popolare elementare, busta S1, Scuola agraria ed elementare 1921-1940, *Nota* 21 giugno 1929.

³¹ G. Bartolomei, *Montecchio*, Orvieto, Tipografia Rubeca e Clementi, 1934, p. 248.



La sede del vecchio edificio scolastico alla periferia di Montecchio



Montecchio: sede attuale dell'Università agraria



Scuole rurali del Salento in età fascista

SALVATORE COLAZZO^a, GIOVANNA BINO^b

^a Università Mercatorum

^b Ministero della Cultura

Introduzione

Dina Bertoni Jovine, nell'aprire il suo fondamentale testo *La scuola italiana dal 1879 ai giorni nostri*¹ propone una riflessione che può senz'altro costituire il punto di partenza delle nostre considerazioni: "Il più grande problema che l'Italia dovette affrontare nel suo costituirsi a Stato moderno fu quello di creare una unità nazionale operante nella coscienza dei cittadini"². E questo compito la classe dirigente affidò alla scuola. Ma esso presupponeva la creazione di condizioni nuove di vita, adeguate all'esercizio di quelle attività che l'istruzione doveva mettere in valore. Invece la miseria, le arretratezze pregresse continuarono ad operare senza che trovassero un reale, profondo impegno a pervenire ad adeguate soluzioni. Per questa ragione, "la scuola non poté trovare terreno adatto per mettere radici e tramutarsi in esercizio di virtù civili, in operosa vita intellettuale"³.

Il sistema scolastico organizzato dalla Legge Casati (legge del Regno di Sardegna del 1859, estesa, con l'Unità d'Italia all'intera nazione) aveva un'impostazione elitaria: assegnava pieno valore al ginnasio-liceo, aveva in scarsa considerazione l'istruzione tecnica e limitava il proprio impegno a favore dell'educazione popolare, la quale garantiva (e neanche pienamente) due anni (diventati poi tre con la sua estensione a livello nazionale) finalizzati ad assicurare ai bambini i primissimi rudimenti del leggere, scrivere e far di conto.

Il limite della Legge Casati apparve particolarmente evidente nelle regioni meridionali e centrali dell'Italia, dove l'analfabetismo era molto differente e le condizioni sociali e culturali erano di particolare svantaggio. Si sarebbe dovuto procedere con un piano molto incisivo, ma in realtà così non fu, poiché la scuola "in moltissimi luoghi esisteva solo sulla carta, affidata com'era alla responsabilità di comuni dissestati e retrogradi o dominati da

¹ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1879 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1967.

² Ivi, p. 11.

³ *Ibidem*.

fazioni reazionarie”⁴ e negli altri, dove esisteva, “si limitava a raccogliere per poche ore al giorno, branchi numerosi di fanciulli privi di tutto”⁵.

Non si coglieva, da parte della classe politica, il nesso tra questione sociale e scuola, sebbene autori come ad esempio Pasquale Villari, mettersero il dito sulla piaga. Riportiamo sempre dal libro della Bertone Jovine, un cenno all’articolo di Pasquale Villari che molto incisivamente pone alcuni quesiti, destinati a rimanere senza risposta:

Che volete che faccia dell’alfabeto colui al quale manca l’aria e la luce, che vive nell’umido, nel fetore, che deve tenere la moglie e le figlie nella pubblica strada tutto il giorno? Se gli date l’istruzione, se gli spezzate il *pane della scienza*, come oggi si dice, risponderà come ho inteso io: “lasciatemi la mia ignoranza, poiché mi lasciate la mia miseria”⁶.

Villari vuole porre all’attenzione delle classi dirigenti la priorità della questione sociale su quella educativa: non si può pensare che il popolo possa essere tratto dalla miseria semplicemente dandogli un po’ di istruzione. Sono necessarie le riforme sociali, solo così l’istruzione popolare potrà avere un senso. Il nodo era qui: “far coincidere [...] la lotta per il progresso scolastico con quella per il progresso democratico”, se ciò fosse stato tenuto in conto avrebbe conseguito “un nuovo concetto di sapere, un nuovo ideale di scienza, un nuovo metodo di insegnamento”⁷.

Il limite della pedagogia dell’epoca come della politica – segnala la Bertone Jovine – è nel non riuscire a tenere assieme rivendicazioni di ordine sociale e proposta educativa: essa attribuì l’inefficacia dell’istruzione popolare all’arretratezza dei metodi di insegnamento, alimentando “quella retorica che costituisce l’ostacolo più serio al risanamento della coscienza educativa”⁸.

Maestre rurali

Nelle regioni meridionali, dove l’economia era prevalentemente agricola, l’istituzione della scuola elementare incontrò notevoli ostacoli. Per superare queste difficoltà, si promosse la creazione di scuole rurali, già previste dalla Legge Casati. Queste scuole erano strutturate per interferire il meno possibile con le necessità delle famiglie contadine, che richiedevano

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cit. in Bertone Jovine, *La scuola italiana dal 1879 ai giorni nostri*, p. 16.

⁷ *Ivi*, p. 19.

⁸ *Ibidem*.

il lavoro dei figli. Di conseguenza, si tollerava una certa elusione dell'obbligo scolastico e si chiudevano gli occhi di fronte alle frequenti assenze.

Nonostante fossero spesso considerate scuole "minori", la loro posizione periferica permise, in alcuni casi, lo sviluppo di interessanti sperimentazioni, sebbene raramente documentate, nate dalle esigenze specifiche del contesto in cui operavano. La scuola rurale era vista come la "Cenerentola"⁹ dell'istruzione elementare, come riportato dalle riviste dell'epoca¹⁰, che spesso si battevano per migliorare le condizioni di queste scuole, trascurate dallo Stato e dai Comuni e poco ambite dai maestri¹¹ a causa dei bassi salari e dell'isolamento. Le maestre, tuttavia, vedevano in queste destinazioni un'opportunità di emancipazione.

Nelle piccole comunità rurali, le maestre erano soggette a un rigido controllo sociale, tanto da dover ottenere una "patente di moralità" per poter insegnare. Ogni loro comportamento ritenuto troppo "libero" era stigmatizzato, e spesso dovevano subire avances e molestie sessuali, accompagnate dal ricatto del rilascio del certificato di buona condotta.

Le maestre delle scuole rurali¹², specialmente nel Sud Italia, si trovavano ad affrontare sfide complesse. Oltre alle difficoltà comuni a tutte le insegnanti, dovevano superare la diffidenza delle comunità locali, che vedevano in loro una rappresentante dello Stato e quindi un'istituzione estranea. Il loro compito di diffondere i valori nazionali le poneva in contrasto con le tradizioni e la cultura delle plebi meridionali¹³.

Le loro vite erano un equilibrio precario tra l'orgoglio dell'emancipazione, il senso del dovere verso lo Stato, le difficoltà economiche dovute ai bassi salari, le rigide regole delle

⁹ *Mali e rimedi della Scuola rurale: la nostra inchiesta fra gli Ispettori scolastici*, "I diritti della Scuola", 7-33, 1907, p. 6.

¹⁰ *La scuola rurale presente in Italia*, "L'Osservatorio scolastico: giornale d'istruzione e di educazione per le scuole elementari, tecniche e normali premiato all'esposizione didattica di Torino nel 1869", 27 (1892-1893), pp.316-317.

¹¹ La scarsa retribuzione e le inesistenti tutele mortificavano le condizioni dei docenti per cui il personale maschile, laddove poteva, sceglieva di non operare in simili realtà. E così i piccoli Comuni, sguarniti di insegnanti per coprire il fabbisogno delle loro scuole elementari, iniziarono dapprima a reclutare i sotto-maestri, figure di scarso spessore formativo e culturale che non avevano conseguito il diploma. Si diveniva sotto-maestri già all'età di quattordici, sedici anni, ricevendo uno stipendio dimezzato rispetto a quello del maestro.

¹² R. Borrello, *Il classicismo retorico nella scuola italiana*, Cosenza, Pellegrini, 1998, p. 45: "I maestri e le maestre si trovavano a dover fare i conti con gli effetti devastanti di amministrazioni locali tiranne, che non avevano certo come obiettivo per la popolazione un progetto educativo chiaro e ben definito. Una delle difficoltà era anche quella di ottenere il rinnovo dell'incarico; lasciando ai Comuni l'arbitrio di decidere come e chi selezionare, il futuro del docente dipendeva completamente dalle scelte delle amministrazioni locali che non sempre valutavano in base alla validità dell'insegnamento".

¹³ 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 magistrale 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.

piccole comunità rurali e i ricatti dei potenti locali, elementi tipici della società italiana dell'epoca.

La “frontiera” da superare non era solo geografica, ma anche economica, culturale, sociale e politica. L'educazione in queste aree marginali era affidata alle “maestre di frontiera”¹⁴, figure pionieristiche che svolgevano un ruolo fondamentale nell'istruzione e nell'emancipazione femminile. La loro scelta di intraprendere questa professione, seppur precaria, rappresentava un'opportunità di indipendenza e di crescita personale¹⁵.

Spesso, queste maestre dovevano affrontare lunghi e difficili viaggi per raggiungere le loro sedi, lontane da casa e dai loro affetti. Lasciavano una condizione di modesto benessere per immergersi in una realtà a loro sconosciuta, dove il loro ruolo andava ben oltre l'insegnamento, diventando un simbolo di progresso e di cambiamento.

È difficile ricostruire la complessità di quel periodo storico, poiché la maggior parte dei documenti giunti fino a noi sono di natura ufficiale e intrisi di retorica. Registri, cronache degli insegnanti e diari di classe riflettono principalmente ciò che lo Stato desiderava sentirsi raccontare: storie di patriottismo e di armonia ideale tra studenti, famiglie, insegnanti e l'intera comunità. Tuttavia, alcuni documenti privati rivelano una realtà ben diversa, mettendo in luce la distanza tra la vita quotidiana delle maestre e l'immagine edulcorata presentata nei documenti ministeriali e in quelli redatti per scopi burocratici. Questi documenti privati, attraverso dettagli piccoli e grandi, ci offrono una narrazione indiretta ma più autentica, svelando problematiche taciute nelle fonti ufficiali e nei resoconti redatti dalle insegnanti per uso lavorativo.

Il quadro normativo

I maestri rurali ricevevano stipendi inferiori rispetto ai colleghi delle scuole urbane, e le donne erano pagate meno degli uomini. Nei piccoli centri agricoli, la retribuzione era proporzionale alla popolazione e alle risorse del comune, il che portava a paghe molto

¹⁴ L'impatto con la nuova realtà fu per loro duro, perché il lavoro intellettuale femminile non rientrava nella tradizionale dimensione familiare e perché esse stesse, con la loro autonomia, proponevano un modello femminile al limite della trasgressione. Divenute spesso oggetto di maldicenze, cattiverie, controlli a tutti i livelli, si difendevano adeguandosi il più delle volte alle regole delle piccole comunità rurali. La maestra della scuola rurale comprende ben presto che per quelle piccole comunità dove va ad insegnare, prima viene il lavoro nei campi e poi la scuola. Fa così di necessità virtù: al mattino organizza le lezioni, adeguando l'orario scolastico ai mestieri dei piccoli allievi. Non è solo una giovane maestra che giunge nel borgo, è lo stato che giunge e che, attraverso l'insegnamento, cerca di diffondere una cultura di valori nazionali non sentiti o, peggio, estranei alla gente del posto.

¹⁵ S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Storia e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, vol. I, pp. 67-130; S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.

basse, soprattutto per le maestre alle prime armi. Le classi erano rigidamente separate per sesso e potevano contare fino a settanta alunni, ma nelle scuole rurali questa distinzione era spesso meno rigida e il numero di studenti inferiore¹⁶.

L'inchiesta Jacini¹⁷ del 1877 evidenziò come l'obbligo scolastico fosse spesso ignorato, in particolare nelle regioni meridionali, dove le famiglie preferivano impiegare i bambini nei campi. Per contrastare questa situazione, lo Stato promosse la diffusione dell'istruzione elementare, incentivando la creazione di scuole in tutto il paese e istituendo corsi serali e festivi per adulti e per chi desiderava approfondire le proprie conoscenze.

Nel 1882, la Legge elettorale Zanardelli estese il diritto di voto, ma lo legò alla capacità di leggere e scrivere, escludendo così gli analfabeti dalla partecipazione politica.

Per promuovere un'effettiva partecipazione democratica, si assistette a un fiorire di iniziative umanitarie, con l'obiettivo di diffondere l'alfabetizzazione e accrescere la consapevolezza politica. In questo contesto, emerse l'idea di favorire la creazione di asili rurali, ispirandosi al modello proposto da Ottavio Gigli e sostenuto dall'Associazione nazionale per la fondazione di asili rurali per l'infanzia¹⁸. L'intento era quello di introdurre i bambini all'istruzione fin dall'età di tre anni, proseguendo fino ai nove, per consolidare un legame precoce con l'istituzione scolastica e contrastare l'abbandono dell'obbligo scolastico.

Parallelamente, si rafforzò la convinzione che le scuole rurali dovessero essere pensate per formare i futuri lavoratori del settore agricolo. Di conseguenza, si iniziò a dare maggiore importanza agli insegnamenti pratici. Nel 1898, venne introdotto l'insegnamento pratico dell'agricoltura, che prevedeva la coltivazione di un orto scolastico, offrendo agli studenti l'opportunità di acquisire competenze e conoscenze agrarie.

Mentre in precedenza le scuole rurali erano sostenute dai Comuni, si fece strada l'idea che lo Stato dovesse assumersi la responsabilità di supportare le scuole nei borghi più isolati del Regno, al fine di combattere l'analfabetismo e promuovere lo sviluppo delle regioni meridionali. Nel 1906, fu emanata la Legge Sonnino, che prevedeva *Provvedimenti per le provincie meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna* con l'istituzione di scuole elementari rurali fino alla terza classe nei borghi, interamente a carico dello Stato, a condizione che vi fossero almeno quaranta alunni obbligati.

¹⁶ F. Pruneri, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, "Diacronie. Studi di Storia contemporanea", 34, 2018, p. 2.

¹⁷ R.P. Coppini, *L'inchiesta Jacini*, "Quaderni dei Georgofili", I, 2017, pp. 41-59.

¹⁸ A. Ascenzi, R. Sani, *"Un'altra scuola... per un altro paese". Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation-building (1866-1873)*, Macerata, EUM, 2014.

Già in uso nei comuni per le scuole rurali, la pratica della pluriclasse, dove un singolo maestro insegnava a studenti di diverse sezioni riuniti in un'unica aula, fu ufficialmente codificata dalla Legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911. Questa legge sancì un'organizzazione didattica volta a soddisfare i bisogni formativi diversificati degli alunni. L'Archivio storico scolastico di Tricase, in provincia di Lecce, custodisce una preziosa testimonianza della storia delle scuole serali e rurali. I documenti, provenienti anche dai borghi marinari e rurali¹⁹, offrono uno spaccato autentico della vita scolastica degli studenti, desiderosi di conseguire la tanto ambita 'licenza'. Ad esempio, nella frazione di Depressa, tra i temi proposti, uno invitava gli studenti a descrivere in una lettera le condizioni delle campagne: "le prove scritte (tema, dettato, problema) si fecero nei giorni 2 e 7 maggio, le orali nel giorno 8 [1915]... I temi scelti ed assegnati furono i seguenti: *Un amico mi chiede per lettera come vanno le campagne. Rispondete*"²⁰.

Con l'avvento del Fascismo, la scuola italiana subì una trasformazione radicale sotto la guida di Giovanni Gentile, che ne ridefinì l'orientamento culturale in chiave idealista e antipositivista. In questo contesto, Giuseppe Lombardo Radice, direttore generale del Ministero di Gentile, giocò un ruolo cruciale nella riforma dell'istruzione elementare.

Radice si dedicò con impegno alla stesura dei nuovi programmi didattici e alla lotta contro l'analfabetismo, semplificando la complessa struttura delle scuole elementari preesistenti. Introdusse una distinzione tra "scuole classificate", gestite direttamente dallo Stato, e "scuole non classificate", affidate a enti e associazioni con delega statale, con un limite massimo di 40 alunni. Queste ultime potevano avere orari ridotti e offrire solo il ciclo inferiore (dalla prima alla terza classe).

Un aspetto innovativo della visione di Radice era la rivalutazione delle classi pluriclassi, considerate non un "assurdo pedagogico" ma un'opportunità di interazione didattica. L'alunno più grande, aiutando il più piccolo, rafforzava a sua volta le proprie conoscenze, mentre le spiegazioni rivolte ai più piccoli fungevano da ripasso per i più grandi, facilitando la comprensione degli argomenti successivi.

L'organizzazione dei tempi scolastici venne adattata alle esigenze delle comunità locali, in particolare quelle rurali, dove la manodopera infantile era richiesta per i lavori agricoli in determinati periodi dell'anno. In questo modo, il "tempo della scuola" si armonizzava con le necessità lavorative. Ad esempio, a Tricase, l'anno scolastico 1921 iniziò il 5 dicembre

¹⁹ Archivio storico scolastico Scuole Elementari di Tricase (ASSET), Scuola mista rurale della frazione di Depressa. Registri di frequenza anni 1914-1926.

²⁰ Ivi, Scuola mista rurale della frazione di Depressa. Processo verbale degli esami della prima sessione a.a. 1915-1916.

e terminò il 29 aprile 1922, con una frequenza di circa dieci alunni, un numero significativo per un piccolo borgo rurale²¹.

L'organizzazione dell'orario settimanale nelle scuole rurali prevedeva una notevole flessibilità, con un impegno variabile tra 30 e 36 ore, distribuite su cinque o sei giorni. Un aspetto distintivo era l'enfasi posta sulle lezioni pratiche all'aperto, volte a favorire la cura dell'orto scolastico e di piccoli allevamenti di animali da cortile. Alle ragazze, in particolare, veniva affidata la responsabilità della manutenzione degli spazi interni, inclusa la pulizia delle aule e degli arredi.

Il ruolo del maestro in queste scuole trascendeva la semplice trasmissione dell'alfabeto; egli era una figura cardine per l'intera comunità, un punto di riferimento e una guida imprescindibile. Tuttavia, non tutti gli alunni proseguivano il loro percorso scolastico. Emblematico è il caso di Lucia Cerfeda, la cui assenza persistente portò l'insegnante a lasciare ai genitori la decisione finale, come testimoniato dall'espressione: "Stanca di richiamarla [alunna Lucia Cerfeda] a scuola, infine è lasciato agio ai genitori di regolarsi a proprio talento"²².

Con l'avvento del regime fascista, la scuola rurale subì una profonda trasformazione. La liquidazione delle associazioni professionali (Legge n. 563 del 3 aprile 1926), la creazione dell'Associazione nazionale fascista della scuola primaria e l'istituzione dell'Opera Nazionale Balilla (Legge n. 2247 del 3 aprile 1926) portarono alla conversione di molte scuole non classificate in Scuole Rurali Opera Nazionale Balilla, un processo che culminò nel novembre 1936 con la nomina di Giuseppe Bottai a Ministro dell'Educazione Nazionale.

Bottai intensificò il controllo sull'istruzione elementare nelle campagne²³, conferendole un "orientamento rurale" più marcato, in linea con la "Carta della Scuola" che avrebbe ridisegnato l'intero sistema scolastico nazionale. L'atto più significativo fu l'avocazione allo Stato della maggior parte delle scuole rurali italiane, sancita dal R.D.L n. 1771 del 14 ottobre 1938, segnando il culmine della fascistizzazione della scuola rurale.

A partire dal 1° gennaio 1939, un significativo cambiamento investì il sistema scolastico italiano: le scuole, precedentemente gestite dall'Opera Balilla e poi dalla Gioventù Italiana

²¹ Ivi, Scuola mista rurale della frazione di Depressa. Registro di frequenza, a.a.1921-1922.

²² Ivi, Specchietto delle medie bimestrali ed annuali, insegnante Olga De Marco, a.a. 1925-1926.

²³ La differenziazione didattica per le scuole rurali persiste, soprattutto durante il fascismo, come confermano diversi giornali di classe risalenti al Ventennio; dal 1936, inoltre, il numero delle scuole rurali aumenta a seguito dell'estensione dello status di "ruralità" a molti istituti, il cui obbligo di frequenza era stato limitato, sempre durante il fascismo, a soli tre anni. Cfr. P. Cantoni, "Oggi s'impara la z per scrivere: sono due mesi di sanzioni, ma noi siamo forti e la vittoria sarà nostra". *La didattica dell'italiano nei Giornali di classe dei maestri (1924-1947)*, "Italiano Lingua Due," 12, 1, 2020, pp. 795-833.

del Littorio (Gil), passarono sotto la diretta supervisione del Ministero. Questa transizione escludeva temporaneamente solo le poche istituzioni rimaste all'Ente Scuole per i contadini dell'Agro Romano, all'Onair e agli enti di bonifica.

Parallelamente, il regime fascista promuoveva la "ruralizzazione", una politica volta a ripopolare le campagne e a ridurre la concentrazione operaia e delle classi meno abbienti nei centri urbani. Tale strategia rispondeva all'esigenza di prevenire potenziali minacce al regime, sfruttando al contempo la capacità delle campagne di assorbire manodopera in eccesso, senza i costi delle infrastrutture sociali necessarie nelle città²⁴.

Questo progetto portò a una rapida espansione delle scuole rurali: dalle 170 esistenti al 1° gennaio 1939, si passò a 7.529 nell'anno scolastico 1939-40 e a 8.129 nel 1940-41.

La scuola rurale fu concepita per sviluppare una propria "individualità didattica", distinguendosi nettamente da quella urbana. L'insegnamento doveva ispirarsi esclusivamente all'ambiente rurale, evitando di fornire agli studenti una "cultura disambientata" che li allontanasse dalla loro realtà di vita e di lavoro. In questo modo, il regime intendeva dimostrare la sua particolare attenzione verso l'istruzione nelle campagne, elevandola da questione settoriale a interesse nazionale²⁵.

La riforma Bottai attribuì alla scuola rurale un ruolo educativo rinnovato, elevando il campicello a luogo privilegiato per la formazione dell'anima rurale nei giovani contadini. Questa rivalutazione, che vedeva nel campicello un potente strumento formativo, fu ulteriormente rafforzata da una circolare ministeriale del 1942. Emanata in un periodo bellico segnato dalla penuria di cibo, la circolare sottolineava la duplice funzione del campicello: non solo didattica, ma anche di contributo all'autarchia alimentare.

Durante il ministero Bottai, la pubblicistica dedicò crescente attenzione alle problematiche della scuola per i contadini, arrivando talvolta a idealizzarla come modello educativo

²⁴ G. Candeloro, *Storia dell'Italia moderna. IX. Il fascismo e le sue guerre*, Milano, Feltrinelli, 1981, pp. 300-301.

²⁵ 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 poterli sbloccare 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. Sffollare le città*, "Il Popolo d'Italia", 22 novembre 1928). 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 nell'Italia fascista*, Torino, Einaudi, 1976).

perfetto. La scuola rurale divenne così un simbolo, celebrato come prototipo di eccellenza nel panorama scolastico.

Le fonti archivistiche

L'architettura scolastica rurale in Puglia, un tema di grande rilevanza storica, ha ricevuto sorprendentemente poca attenzione nella ricerca, soprattutto per quanto riguarda il periodo degli anni Trenta e Quaranta del Novecento. Tuttavia, attraverso l'analisi di una ricca e complessa corrispondenza tra istituzioni quali la Prefettura, la Provincia di Terra d'Otranto, i Comuni e gli organi governativi, è possibile tracciare una mappatura dettagliata delle scuole rurali dell'epoca.

Questa mappatura rivela chiaramente l'importanza che la politica educativa fascista attribuiva all'architettura scolastica, considerandola uno strumento fondamentale per la diffusione dei valori del regime²⁶. Infatti, l'impegno politico profuso nell'edilizia scolastica, sia urbana che rurale, era motivato dalla volontà di creare edifici che incarnassero l'ideologia del partito e che fossero in grado di veicolare un'educazione funzionale alla formazione del "nuovo uomo fascista". Come affermava il regime, "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 nella Nazione, la Scuola-casa, la Scuola edificio, ne è presidio e fortezza"²⁷.

Per comprendere appieno come gli orientamenti nazionali in materia di edilizia scolastica rurale siano stati recepiti e attuati a livello locale, l'analisi si concentra su una specifica realtà territoriale, caratterizzata da una forte vocazione agricola. Questo contesto offre un punto di osservazione privilegiato per monitorare lo sviluppo dell'architettura scolastica rurale e per valutare l'impatto delle politiche educative del regime sul territorio.

²⁶ 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, 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.

²⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *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.

In questo contesto, il fondo documentale Genio Civile presso l'Archivio di Stato di Lecce riveste notevole importanza per la storia della architettura ed urbanistica, in particolare per quel che concerne l'edificazione delle scuole rurali, consentendo di indagare quelle pratiche relative alle opere di bonifica²⁸ che furono compiute nei borghi, negli agglomerati rurali, al fine di destinare luoghi salubri alle erigende scuole. Le fonti mettono in evidenza il rapporto tra la tipologia di alcuni territori bonificati e la costruzione di edifici scolastici che si legano alla realtà circostante e diventano parte integrante del borgo. Per il piccolo agglomerato rurale di Frigole, sottoposta a bonifiche, tormentata dalla malaria e funestata dall'ignoranza, "più della prima letale", già dal 1915 l'istituzione di una scuola rurale si prospetta come inderogabile. Il processo di istituzione della scuola si rivelerà più faticoso del previsto, ci vorranno ben sei anni prima dell'inaugurazione:

Fu rinvenuta, non senza fatica una buona e brava insegnante, che accettò l'incarico con la promessa che la scuola voluta dall'Azienda agricola dell'Opera Nazionale per i Combattenti (subentrata all'Istituto per i Fondi Rustici) potesse ricevere a breve il riconoscimento statale. Il quale tardò a pervenire, sicché la "buona e brava insegnante", avendo ricevuto una proposta di nomina in una scuola statale, a Pisignano, frazione di Vernole, abbandonò Frigole, determinando la rapida chiusura dell'iniziativa²⁹.

Questo il commento d'un giornale nazionale dell'epoca: "la scuola dunque è stata chiusa, i bambini rimandati a casa per tornare a vivere nell'ignoranza, e senza avere quei principi necessari di educazione che servono a renderli giovani, buoni cittadini"³⁰.

La scuola di Frigole era rimasta aperta poco più di un mese, poi, causa forza maggiore, aveva chiuso i battenti e così circa trenta alunni, "in massima parte orfani di guerra – sono rimasti senza istruzione". La via d'uscita – scrive l'anonimo cronista – era ottenere, per la sinergica collaborazione di tutti i soggetti pubblici interessati, il riconoscimento statale, sì da dare "a quella popolazione agricola il mezzo per poter istruire ed educare i propri figliuoli", tenendo in conto – e qui ritorna la retorica reducistica – che essi sono in gran parte "i figli di chi seppe compiere il proprio dovere di soldato e di cittadino, verso la Patria"³¹.

²⁸ ASLE, Fondo Genio civile, b. 51 fasc.297, "Lavori di manutenzione della bonifica di San Cataldo". Allegati: pianta, planimetria.1938-1948.

²⁹ Anonimo, *La scuola rurale in Frigole*, "Il Piccolo", 21 novembre 1922, pp. 2-3.

³⁰ Ivi, p. 2.

³¹ Ivi, p. 3.

Nel 1922 finalmente, dopo tante traversie, la lunga vicenda dell'istituzione della scuola di Frigole giunge al suo termine. All'atto inaugurale risultano iscritti ventotto bambini affidati alla cura dell'insegnante Maria Perrone.

Un anonimo articolo³² pubblicato su "La Provincia di Lecce" loda la maestra Perrone che ha deciso di prestare la sua opera di educatrice "da buona mamma", in un posto sicuramente disagiato, ma che "in un giorno non lontano" rappresenterà "una nuova Lecce, biancheggiante di ville, ricca di giardini fioriti e di fertili orti, cui l'azzurra immensa striscia dell'Adriatico darà una superba cornice di squisita e poetica bellezza". Gli alunni, le maestre e le comunità dei borghi rurali-costieri salentini dovevano fare i conti anche con le condizioni ambientali: aree a più a rischio di malaria³³, sulle quali era necessario vigilare per verificare lo stato di 'salute'³⁴ dei terreni individuati per la costruzione di scuole rurali³⁵. Negli anni Trenta, la spinta ideologica avvia numerosi cantieri di edilizia scolastica rurale in villaggi, frazioni, borgate: a borgo San Nicola, area extra urbana di Lecce, il progetto prevede la costruzione di un edificio scolastico costituito da due aule e un deposito magazzino. "La popolazione scolastica si compone di circa 90 alunni e che vi difettano le case di abitazione civile, per cui l'edificio deve essere dotato di alloggio per gli insegnanti"³⁶.

In linea con i dettami stilistici del movimento razionalista abbracciato dal fascismo, alla scuola veniva richiesta una veste essenziale, scevra di ornamentazioni esteriori, senza

³² Anonimo, *Un villaggio che sorge: Frigole*, "La Provincia di Lecce", 25, 1923, p. 11.

³³ Nella provincia di Lecce (dove ben 79 comuni su 91 erano stati riconosciuti, con regi decreti risalenti quasi tutti al 1905, zone infette, essendovisi accertata la manifestazione simultanea o a brevi intervalli di casi di febbre malarica contratta nel luogo, mentre alcuni di essi si erano verificati per importazione da parte dei lavoratori) fu il preside Nicola Lopez Y Royo che, con decreto numero 442 del 13 maggio 1931, approvato il 29 maggio dalla Giunta provinciale amministrativa, stabilì l'istituzione del comitato provinciale per la lotta antimalarica; oltre ai membri di diritto, vennero chiamati a farne parte l'ufficiale sanitario e i delegati dell'Associazione Nazionale fra i consorzi di bonifica e irrigazione, della federazione provinciale sindacati fascisti dell'agricoltura, del comitato provinciale della Croce Rossa Italiana e dell'Opera Nazionale combattenti.

³⁴ D. Ragusa (a cura di) *Introduzione all'inventario del Fondo Comitato Provinciale Antimalarico*, Archivio di Stato di Lecce (ASLE): "Per la malaria, si fece ricorso ad un allestimento di maestranze scolastiche, come avvenne nel 1942 a Muro Leccese, dove gli alunni vennero opportunamente istruiti e muniti di attrezzi per i lavori di piccola bonifica; impianto di centri di diagnostica e rilevamento statistico e suddivisione dei comuni della provincia in tre zone - Lecce, Gallipoli e Otranto, quest'ultima sostituita poi da Bagnolo - affidate a tre malariologi, con successivo accorpamento in un'unica zona con sede a Lecce; istituzione di ambulatori comunali per la diagnosi, la profilassi e la cura della malattia, diretti dall'ufficiale sanitario, che in realtà, salvo poche eccezioni, ebbero un carattere puramente nominale in quanto erano annessi a quelli generici ed i dirigenti visitavano gli infermi per la maggior parte nella propria abitazione o a domicilio; propaganda per la formazione di una coscienza antimalarica mediante conferenze nei centri extraurbani e promozione di corsi di aggiornamento per i medici condotti, per le insegnanti delle scuole rurali".

³⁵ ASLE, Fondo Genio civile, b. 454, fasc. 2223. Il 2 giugno 1931, il Provveditorato alle Opere pubbliche per la Puglia esamina l'area del costruendo edificio scolastico rurale nelle contrade di Frigole.

³⁶ ASLE, Fondo Genio civile, b. 454, fasc. 2224, a. 1931 "Fabbricati scolastici. Progetto di Edificio scolastico rurale nella borgata Frigole".

ASLE, Fondo Genio civile, b. 454, fasc. 2222, a. 1931 "Fabbricati scolastici. Progetto di Edificio scolastico rurale nella borgata S. Nicola".

particolari architettonici, dove celebrare la gloria del regime e compierne la missione pedagogica. Il corredo dei documenti allegati alle pratiche di edificazione scolastica del Fondo del Genio civile (relazione tecnica, planimetria, prospetti, computo metrico e stima, analisi dei prezzi, capitolato di appalto, calcoli, perizia di stima) offre un campionario di notizie di prima mano funzionale allo studio, alla valorizzazione ed al recupero delle scuole rurali³⁷ che tra gli anni Trenta e Quaranta sorsero nel Salento; un patrimonio storico da consegnare alle comunità salentine, oggi fortemente motivate a salvaguardare la progettazione architettonica degli spazi scolastici – naturalmente quelli sopravvissuti all'incuria ed usura del tempo.

Nel flusso di dati sono contenute informazioni relative alla localizzazione, alle superfici, alla distribuzione ed all'uso destinato degli spazi negli edifici scolastici rurali; la ricchezza del materiale archivistico offre un altro dato interessante: i nomi delle ditte e dei tecnici professionisti a cui furono assegnati i progetti. Relativamente a questi ultimi elementi, è possibile compilare una short list delle ditte impiegate nella edilizia scolastica della provincia di Lecce: Blandini, Canterulo, Casciaro, De Vitis, Marasco, Quarta, Urso. Dai progetti rilevati per la provincia di Lecce, è evidente la diffusione di schemi progettuali uniformi sia dal punto di vista costruttivo sia stilistico, funzionali alla destinazione d'uso degli edifici. La documentazione esaminata conferma che i dati quantitativi raccolti mostrano che tra il 1932 ed il 1942, il numero delle scuole rurali della Terra d'Otranto crebbe con un notevole impianto di edifici scolastici rurali.

Relazioni tecniche, progettazioni edilizie, carteggi istituzionali concorrono a ricostruire la vita delle piccole comunità, ove saranno edificate le scuole rurali, modello di scuola che per la società post-bellica rappresenterà una situazione marginale dal punto di vista sociale e culturale, “assumendo il carattere di laboratorio di innovazione pedagogica”.

Le carte hanno il potere di collocare il nostro viaggio tra le scuole rurali entro il tessuto della storia dei Comuni della terra salentina:

³⁷ Si cita solo qualcuna delle numerose pratiche amministrative corredate di esaustiva documentazione, relative alla costruzione degli istituti scolastici rurali, consultate presso l'Archivio di Stato di Lecce: Fondo Genio Civile, b. 459, fasc. 2250, “Minervino (frazione Specchia Gallone): progetto (30 giugno 1933) per la costruzione dell'edificio scolastico rurale nella frazione Specchia Gallone; perizia suppletiva (10 febbraio 1938) per variante dei solai. Impresa Urso Giovanni Elia”. Allegati al fascicolo: capitolato speciale d'appalto, analisi dei prezzi, planimetrie, prospetto e prospettive, sezioni e particolari (anni 1933-1938). Fondo Genio Civile, b. 460, fasc. 2251, Minervino (frazione Cocumola): progetto (30 giugno 1933) per la costruzione dell'edificio scolastico rurale nella frazione Cocumola; perizia suppletiva (10 febbraio 1938) per variante dei solai. Imprese Casciaro Arturo Ercolino, Ruggeri Ernesto, Urso Giovanni Elia. Allegati: relazione, analisi dei prezzi, computo metrico e stima, capitolato speciale d'appalto, planimetria, prospetto e prospettive, sezioni e particolari.

Lecce, 7 agosto 1931

Caro Nicola [Nicola Bodini, preside della Provincia di Terra d'Otranto], ti scrivo per una questione che mi sta a cuore, [...] a circa un centinaio di metri dalla masseria San Paolo, trovasi il grande serbatoio dell'Acquedotto Pugliese. Nell'annessa cantoniera ed un agglomerato di piccole case vivono alcuni operai ed il guardiano con le rispettive famiglie, a poca distanza, nelle masserie vicine due famiglie con bambini bisognosi di scuola. Vorrei che considerassi la possibilità di far realizzare una piccola scuola rurale per questi bambini. È così dolorante sentir parlare della impossibilità di condurre i bambini nelle scuole urbane. Spero che tu possa interessarti alla questione. [...] Tuo Ennio Bernardini³⁸.

La questione dell'ing. Bernardini fu demandata all'Ente Pugliese di Cultura Popolare, la Provincia di Terra d'Otranto intervenne con un contributo di lire 500, come concorso in spese riservato ad eventi eccezionali.

Specchia Gallone frazione di Minervino, 1934

La media degli iscritti è di 77, per cui sono necessarie due aule della capacità di 50 alunni, anche in previsione di futuri bisogni. Si è progettato un edificio scolastico rurale ad 1 piano, con due aule, nonché corridoio, aule, attrezzi, locale per bidello, latrine e lavabi, con soprastante casa di abitazione dell'insegnante composta da due camere, ingresso, saletta, cucina, cesso e scala per le terrazze. [...] L'area destinata all'edificio è salubre, lontana da espurghi³⁹.

E ancora a Montesano Salentino frazione di Miggianno, il direttore didattico del Comune di Miggianno fa presente al sindaco che essendo aumentata "la frequenza degli alunni in questi anni (1927-1932) è evidente la necessità di costruire un edificio a due piani; due grandi aule, due abitazioni per insegnanti di cui uno a piano terra e l'altro al piano superiore costituiti da piccolo ingresso due stanze ed annessa latrina"⁴⁰.

In alcuni casi, le vaste zone di terreno roccioso e quasi sterile sono frazionate e concesse per la costruzione delle scuole rurali, comunque connesse ed interdipendenti alla borgata rurale. 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 due chilometri.

³⁸ ASLE, Provincia di Lecce, b. 70, fasc. 686. "Lettera di E. Bernardini a Nicola Bodini, preside della Provincia di Terra d'Otranto", anno 1931.

³⁹ ASLE, Genio civile, b. 459, fasc. 2250, Minervino (Specchia Gallone): progetto (30 giugno 1933) per la costruzione dell'edificio scolastico rurale nella frazione Specchia Gallone; perizia suppletiva (10 febbraio 1938) per variante dei solai. Impresa Urso Giovanni Elia. Allegati: capitolato speciale d'appalto, analisi dei prezzi, planimetrie, prospetto e prospettive, sezioni e particolari, anni 1933-1938.

⁴⁰ ASLE, Fondo Genio civile, b. 461, fasc. 2224, "Miggianno (frazione Montesano Salentino), Progetto di edificazione scolastica rurale" anni 1932-1937.

Dalle fonti esaminate, appare evidente che le scuole rurali, in sostanza, si caratterizzano come edifici 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 meridionale contadina, dove si massimizzavano le risorse derivanti dal lavoro bracciantile. 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 occupazioni domestiche fuori dall'aula.

Concludiamo il nostro intervento con una riflessione a margine: le fonti ci consentono di avviare la creazione di una rete dei 'luoghi' delle scuole rurali e di immaginare un lavoro di valorizzazione con interventi atti a recuperare, ove possibile, gli edifici che le ospitarono, facendoli diventare luoghi di recupero della memoria delle comunità rurali. In affiancamento si potrebbe pensare a disegnare dei percorsi per far rivivere i tragitti che venivano quotidianamente utilizzati da bambini e maestre⁴¹, in un tempo storico, memoria di comunità.

⁴¹ Archivio storico del Comune di Lecce, b. 9, fasc. 2, "Destinazione di personale insegnante nelle scuole rurali del Comune e concessione d'indennità di vettura alle insegnanti delle scuole rurali", anni 1932-1933.



L'edilizia per le scuole rurali: un percorso per immagini dai fondi documentari e bibliografici del MuSEd¹

FRANCESCA GAGLIARDO
Museo della Scuola e dell'educazione "Mauro Laeng"

Compiuta l'Unità d'Italia, tra i problemi che ostacolano lo sviluppo economico e sociale del Paese figurano l'analfabetismo e la malaria che rendono inefficaci le opere di bonificazione previste per risanare due milioni di ettari incolti.

La scuola italiana dello Stato unificato mostra forti criticità: il 75% della popolazione analfabeta, soprattutto al Sud, e un sistema scolastico sostanzialmente in mano al clero; a questo quadro si aggiungono l'inadeguatezza e l'insufficienza delle strutture scolastiche. [Fig. 1]

La campagna laziale, attorno alla capitale del Regno, non è scevra dall'arretratezza della nazione; anche se nel periodo tra la repubblica e l'impero romano è il principale granaio di Roma, fiorenti orti approvvigionano la popolazione urbana; non esiste ancora il latifondo, l'Agro romano² e l'Agro pontino³ sono suddivisi in poderi produttivi e non vi sono allevamenti intensivi.

Col decadimento dell'impero e il trasferimento della capitale sul Bosforo, a Costantinopoli, la città di Roma e le sue campagne si spopolano e solo nel VI secolo d.C. elementi nuovi prendono possesso del territorio: conventi e abbazie avocano a sé la maggior parte dei poderi che cederanno nel tempo ai cavalieri chiamati in soccorso per arginare le scorribande predatorie dei saraceni, dando col tempo vita ai grandi latifondi in mano alle più potenti casate dello Stato pontificio che trovano maggior profitto nel destinare la campagna romana all'allevamento del bestiame.

È così che molti coloni migrano lasciando spazio all'avanzata delle paludi e della natura. Il Regno d'Italia, quindi eredita un territorio attorno alla capitale malsano, spopolato, incolto e insalubre.

¹ Museo della Scuola e dell'educazione Mauro Laeng (Università Roma Tre).

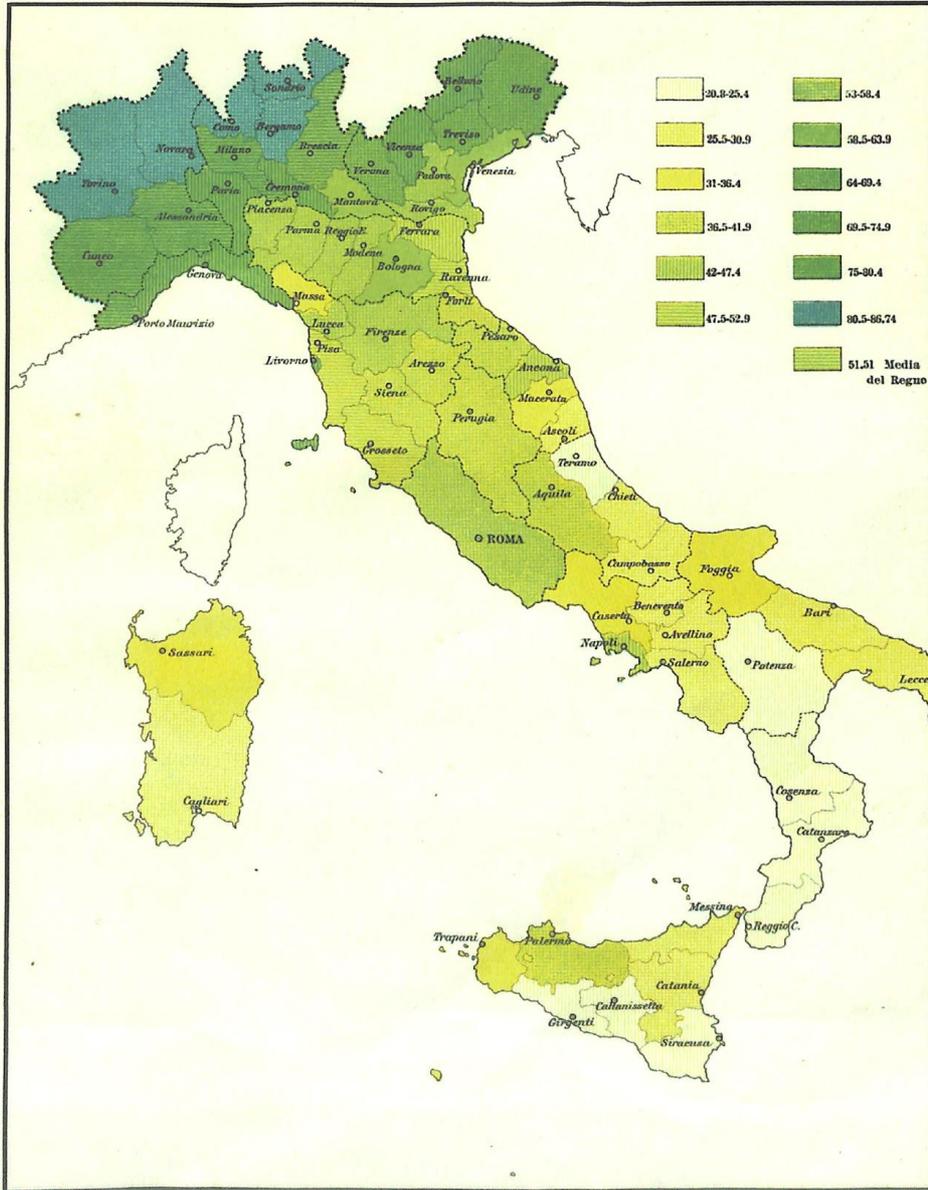
² L'Agro romano è una vasta area rurale che si delinea a sinistra del fiume Tevere, fino ai Monti Prenestini e ai Colli Albani, al fiume Astura e al mar Tirreno.

³ La pianura Pontina si trova nel Lazio meridionale ed è delimitata a Nord dal corso del fiume Astura e dai versanti meridionali del Vulcano Laziale (Colli Albani), ad Est dalle dorsali occidentali del Monti Lepini e dei Monti Ausoni, a Sud e a Ovest dal Mar Tirreno.

**ABITANTI DI CIASCUNA PROVINCIA, DI OLTRE 6 ANNI
CHE SAPEVANO LEGGERE**

per ogni 100 censiti negli stessi limiti d'età.

Tav. 14.



Istituto Geografico G. De Agostini & C. - Roma

Fig. 1. L'analfabetismo in Italia nel 1906. Fonte: E. Raseri, Atlante di demografia e geografia medica d'Italia, Roma, De Agostini, 1906, tav. 14

Sono molti gli interventi di bonifica per il suo risanamento, la prima legge che si interessa anche del riscatto sociale e culturale della popolazione che abita suo malgrado l'Agro romano e la palude Pontina è la Legge n. 1489 del 3-9-1906 che sancisce l'obbligatorietà scolastica e l'apertura per almeno sei mesi l'anno, nelle zone bonificate, delle scuole; si dovranno erigere nuovi edifici nelle frazioni distanti due chilometri dal capoluogo con sezioni maschili e femminili e una mista in ogni frazione o borgata per agglomerati di almeno 200 abitanti che distano oltre i due chilometri dal capoluogo. Ma nella campagna romana i villaggi di capanne non raggiungono i 200 abitanti per l'estensione e la conformazione dei latifondi, quindi in questi luoghi le scuole non vennero aperte. [Fig. 2]



Fig. 2. La palude Pontina (1933). MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Paesaggi dell'Agro romano e delle paludi Pontine, img. 001e

La popolazione dell'Agro si suddivide in due gruppi, il primo con dimora e lavoro abituali: fattori, caporali, operai e impiegati delle tenute, e il secondo, circa i 2/3 degli abitanti formato da braccianti, boari e contadini che vivono in capanne di paglia e canne. Al proletariato rurale non è garantito l'accesso all'acqua potabile, la viabilità è scarsa e le condizioni igienico-sanitarie pessime favoriscono malattie endemiche come la tubercolosi e la malaria.

Nel periodo compreso fra l'unificazione italiana e l'avvento del fascismo, molti sono i fattori di ordine sociale ed economico che condizionano trasformazioni e meccanismi di sviluppo delle città e delle campagne circostanti. La crescita della popolazione è rapida sia per le migliori condizioni igienico-ambientali, sia per le rinnovate tecniche agrarie che

influenzeranno negativamente l'occupazione rurale. L'effetto determinerà uno spopolamento delle campagne verso luoghi economicamente più vantaggiosi come attorno alle città. [Fig. 3]



Fig. 3. Carri trainati da buoi nella selva (s.d.). MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Paesaggi dell'Agro romano e delle paludi Pontine, img. 003

Roma cresce più delle altre città italiane, divenute semplici province, ma la sua espansione edilizia non corrisponde a miglioramenti strutturali vitali: niente fabbriche, solo baracche e borgate mal servite dai servizi essenziali e che si espandono nell'Agro romano, malsano e desolato. Questa crescita favorisce il completo abbandono delle campagne circostanti la capitale e le attività produttive, isolando e lasciando nel degrado ambientale e culturale i pochi costretti a rimanere in questi territori dell'Agro romano e delle paludi Pontine.

Gli studiosi dell'epoca sono consapevoli che l'assistenza a questi cittadini può avvenire solo attraverso una campagna di bonifica integrale, non solo un risanamento del territorio, ma anche una capillare assistenza sanitaria e un'organizzazione regolare di educazione scolastica, come denuncia Angelo Celli⁴ nel suo volumetto *Come vive il campagnolo nell'Agro Romano*, pubblicato nel 1900⁵. [Fig. 4]

⁴Nato a Cagli (PU) il 25 marzo del 1857, si laurea in Medicina, viene nominato assistente alla cattedra di Igiene e poi ordinario a Palermo e a Roma. Insieme al ruolo universitario svolge anche l'incarico di

Inizia così un'opera di profilassi antimalarica da parte della Croce Rossa Italiana che apre sul territorio le prime stazioni sanitarie. [Fig. 5]

Sull'onda dell'entusiasmo per queste nuove tendenze nascono iniziative assistenziali nell'Agro romano, anche il Comune istituisce scuole rurali classificate e facoltative sulle consolari Appia, Casilina, Aurelia e Ostiense, tutte organizzate e controllate dalla Direzione Centrale Didattica del Comune di Roma.

Tra queste iniziative socio-educative spicca quella di Anna Fräentzel Celli⁶ e di Sibilla Aleramo⁷, sostenute dalla sezione romana dell'Unione Femminile. Nel 1904, aprono a Lunghezza presso Tivoli la prima scuola festiva per gli abitanti delle campagne circostanti.

Giovanni Cena⁸, compagno di Sibilla Aleramo, sensibilizzato da tale fermento, visita, con l'amico Celli, le zone malsane nei dintorni di Roma e profondamente turbato da questo desolante scenario, nel tentativo di contribuire al risanamento culturale e sociale dei contadini, inaugura sui terreni del principe Barberini, a Carchitti⁹, una scuola rurale chiusa poco dopo per espresso ordine dello stesso Barberini, quindi le attività scolastiche vengono trasferite in una capanna a Colle di Fuori¹⁰.

parlamentare proponendo e battendosi per far approvare leggi a carattere sociale. Le sue energie le spese principalmente per favorire la redenzione igienico-sanitaria del Lazio, dove creò le prime stazioni antimalariche con il contributo della Croce Rossa Italiana. Inoltre con la collaborazione della moglie Anna Fräentzel si impegnò nell'alfabetizzazione delle popolazioni agricole diventando membro del Comitato per Scuole dei contadini dell'Agro Romano, fondato nel 1907 da Giovanni Cena. Muore dopo una breve malattia il 2 novembre del 1914.

⁵ A. Celli, *Come vive il campagnolo nell'Agro romano: note ed appunti illustrati con fotografie*, Roma, Società editrice nazionale, [1900].

⁶ Nata a Berlino nel 1878, dove studia Medicina, alla morte del padre si vide costretta a frequentare una scuola infermieristica. Nel 1895 dopo un primo incontro col Prof. Celli, decide di intraprendere il suo praticantato a Roma e sposa Angelo. Aderisce al Comitato per le Scuole dei contadini dell'Agro Romano diventandone presidente. Dopo la morte di Angelo, Anna si dedica alla formazione degli infermieri all'Ospedale La Scarpetta fino alla seconda guerra mondiale, poi si ritira a vita privata. Muore nel 1958.

⁷ Nata ad Alessandria nel 1876 col nome di Marta Felicina Faccio è costretta a sposarsi nel 1892. Dopo la fine del suo matrimonio, comincia a scrivere articoli mondani su diversi giornali, fino ad impegnarsi in battaglie politiche e sociali. Trasferita a Roma, conosce e s'innamora del giornalista Giovanni Cena, col quale intraprende una complessa azione igienico-sociale per le popolazioni rurali. La fine del sodalizio col poeta determina per la scrittrice un ulteriore cambiamento. Muore in solitudine nel gennaio del 1960.

⁸ Nato poverissimo a Montanaro Canavese il 12 gennaio 1870, studia in seminario ad Ivrea e poi all'Università di Torino. Assunto come capo redattore della rivista "Nuova Antologia", nel 1902 conosce Sibilla Aleramo e Angelo Celli che lo coinvolgono nella lotta all'analfabetismo in atto attorno alla capitale. Fu grande sostenitore dei diritti delle popolazioni rurali. Muore a Roma il 1917.

⁹ Frazione del Comune di Palestrina (RM).

¹⁰ Frazione del Comune di Rocca Priora (RM).

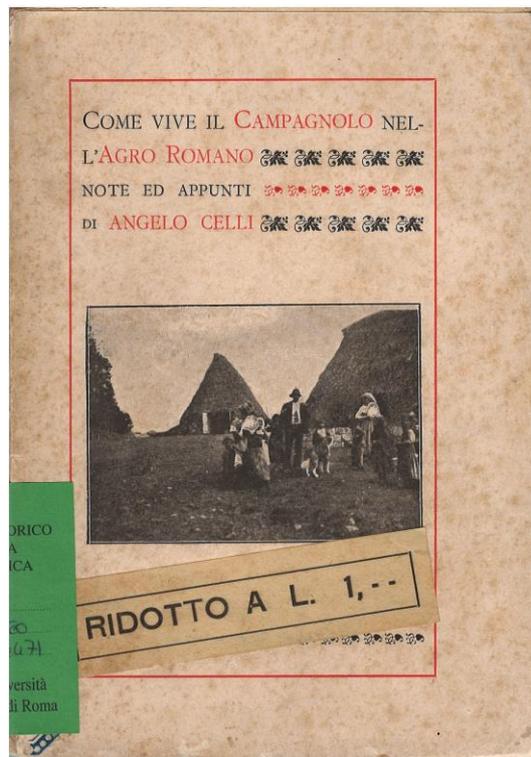


Fig. 4. A. Celli, Come vive il campagnolo nell'Agro romano: note ed appunti, Roma, Società editrice nazionale, s.d.

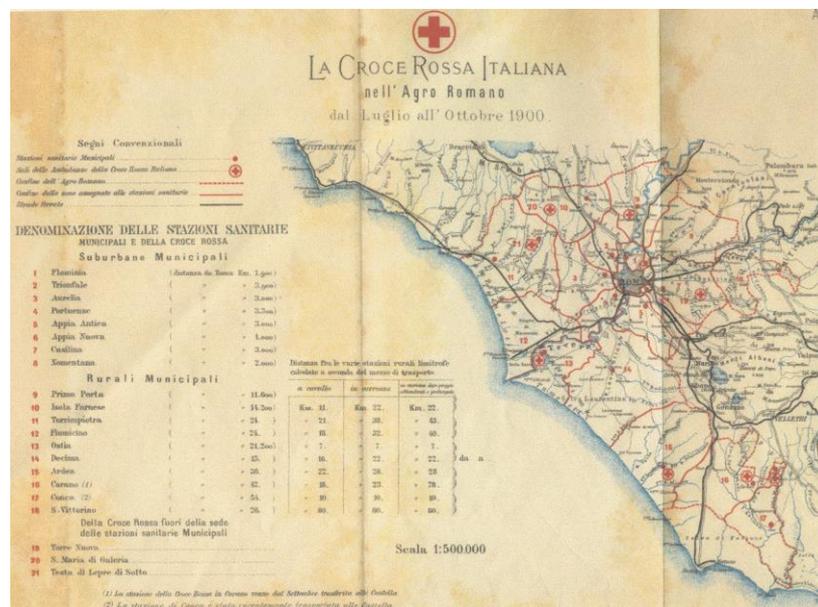


Fig. 5. Le stazioni sanitarie della Croce Rossa Italiana nell'Agro romano, tavola in P. Postemoski, La campagna antimalarica compiuta dalla Croce Rossa Italiana nell'Agro Romano e nelle Paludi Pontine nel 1906, s.l., s.n., 1907

L'esigenza di dare direttive precise alle iniziative dei privati convince Cena a costituire un Comitato per le scuole dei contadini, con un gruppo di intellettuali dove figurano Sibilla Aleramo, Alessandro Marcucci¹¹, i coniugi Celli, Duilio Cambellotti¹² e Giacomo Balla¹³. Le aspirazioni iniziali a carattere filantropico mutano in una vera e propria azione sociale. Il Comitato per le Scuole dei contadini dell'Agro romano e delle paludi Pontine si propone principalmente di voler diffondere l'istruzione elementare anche nei luoghi più isolati e più difficili da raggiungere; le scuole dovranno essere organizzate anche per offrire alle alunne e agli alunni lezioni di igiene e nozioni di agraria.

Tale iniziativa viene descritta da alcuni giornalisti che pubblicano articoli sulle condizioni di lavoro proibitivo degli insegnanti, riportando di aver assistito a lezioni svolte in capanne, in vagoni e anche all'aperto con una cattedra armadio che aperta offre gli strumenti di lavoro al maestro: pallottoliere, lavagna e cattedra, progettata e ideata da Alessandro Marcucci e Duilio Cambellotti. [Fig. 6]

Le scuollette crescono rapidamente nell'Agro: 8 sono aperte stabilmente nel 1907, 20 nel 1908 e nel 1913 con l'aiuto del Comune di Roma se ne aggiungono 42. [Fig. 7]

Del miglioramento dell'ordinamento delle scuole rurali beneficiano maggiormente le alunne e gli alunni più bisognosi; l'assistenza provvede al loro corredo scolastico e a fornire una corretta alimentazione.

Molte però sono le difficoltà che il Comitato deve affrontare, sia per le condizioni disagiate in cui il personale docente deve vivere e lavorare, sia per le forti pressioni esercitate dai proprietari terrieri, i quali giudicano pericolosa l'istruzione dei braccianti. Ciononostante, l'opera di alfabetizzazione intrapresa si radica e capillarmente si espande, ma le donazioni volontarie non sono sufficienti a garantire il servizio scolastico attuato.

¹¹ Nato a Genzano (RM) nel 1876, giovanissimo si trasferisce a Roma e all'improvvisa morte del padre si impiega come funzionario al Ministero della Pubblica Istruzione, condividendo con gli amici Duilio Cambellotti e Giacomo Balla passione e amore per l'arte. Prende parte al Comitato per le Scuole per i contadini dell'Agro Romano e ne diventa direttore. Attraverso la sua guida, le scuole dei contadini si diffondono. Idea un modo nuovo di fare didattica, redige programmi adatti alla vita rurale. Avvalendosi del contributo artistico di Duilio Cambellotti, arreda, progetta ed organizza tutte le scuole che vengono aperte durante il suo mandato. Muore a Roma nel 1968.

¹² Nato a Roma nel 1876, sin da piccolo dimostra di possedere una straordinaria predilezione per il disegno che lo porta ad essere l'artista più eclettico del suo tempo: decoratore, pittore, scenografo, scultore, architetto e ceramista. Nella sua lunga carriera, Duilio non dimentica di condividere l'arte attraverso l'educazione contribuendo ad abbellire le scuole per i contadini con le sue opere. Muore a Roma nel 1960.

¹³ Nato a Torino nel 1871, si iscrive all'Accademia Albertina dove studia anatomia e composizione per poi appassionarsi alla fotografia e alla pittura. Trasferitosi a Roma, sposa la sorella di Alessandro Marcucci, Elisa, nel 1904. Partecipa come fondatore al Comitato per le Scuole dei contadini dell'Agro Romano che sovvenziona costantemente. Aderisce al movimento futurista e ne firma il manifesto nel 1914, ed in tarda età ritorna al figurativismo. Muore a Roma nel 1958.



Fig. 6. L'aula in un vagone ferroviario a Quattro Cancelli (post 1910). Fonte: Ministero di agricoltura, industria e commercio, Il bonificamento dell'Agro romano: stato dei lavori al 30 giugno 1914, con 63 incisioni, 9 tavole e un'appendice, Roma, Cuggiani, 1915, p. 59



Fig. 7. Scuola in una baracca (1915). Fonte: Ministero di agricoltura, industria e commercio, Il bonificamento dell'Agro romano: stato dei lavori al 30 giugno 1914, con 63 incisioni, 9 tavole e un'appendice, Roma, Cuggiani, 1915, p. 59

Così nel 1909 Giovanni Cena chiede un sussidio al Ministro della Pubblica Istruzione Camillo Corradini¹⁴; inoltre, per incrementare i finanziamenti, il Comitato per le Scuole per i contadini nel 1911 ottiene un lotto di terreno limitrofo all'Esposizione Internazionale di Roma dove, in una capanna decorata e progettata da Duilio Cambellotti con opere d'arte a tema rurale¹⁵, vengono esposti utensili e poveri arredi dei contadini.

La mostra raggiunge gli obiettivi sperati, tanto da ampliare il raggio della lotta all'analfabetismo anche nelle paludi Pontine nelle zone appena bonificate. La prima scuola viene realizzata nel 1912 a Casal delle Palme, nel Comune di Cisterna. Con la direzione di Alessandro Marcucci le scuole si trasformano, si ampliano, diventano stabili, non più allestite in locali di fortuna, ma in padiglioni di legno smontabili che vengono presto sostituiti da veri e propri edifici scolastici in muratura. La prima scuola nell'Agro romano è eretta a Colle di Fuori nel 1912, su progetto di Alessandro Marcucci e Duilio Cambellotti, e in larga parte realizzata dal lavoro degli stessi contadini, sotto le direttive del capo mastro Francesco Pierpaoli. [Fig. 8] La costruzione, sviluppando le linee essenziali della semplice planimetria, si articola in una camera di mq. 35 per lo svolgimento delle lezioni, un ingresso, un corridoio ed un locale più piccolo, di mq. 10, destinato al pernottamento della maestra o del maestro, che tiene i corsi dal mercoledì alla domenica; gli ambienti prendono luce da tre ampie finestre a piccoli vetri e sono coperti da un tetto ad un solo piovante. Il prospetto principale è abbellito da un campaniletto a vela con mattoni faccia vista e l'aula da un affresco realizzato da Duilio Cambellotti che raffigura la campagna romana. La convinzione espressa da Marcucci sull'influenza positiva della bellezza nel processo educativo, estranea sino a quel momento alla pedagogia ufficiale, viene condivisa da Giovanni Cena e Duilio Cambellotti: quest'ultimo infatti ritiene l'Arte un elemento indispensabile allo sviluppo spirituale dell'individuo, necessario alla formazione dell'uomo. Come ci riferiscono le cronache del giornalista Giuseppe Zucca¹⁶, questa scuola rappresenta, per la gente, un nuovo punto di riferimento sociale al pari della chiesa, attorno ad essa nasce un nuovo insediamento di capanne che Giovanni Cena chiamerà Concordia.

¹⁴ Nato ad Avezzano nel 1867 da famiglia umile, riesce a completare gli studi in giurisprudenza e ad intraprendere la carriera politica. È funzionario presso il Ministero della Pubblica Istruzione, dove contribuisce a redigere la Legge Orlando del 1904 sulla lotta all'analfabetismo. Nominato nel 1905 Ispettore Generale della Scuola Primaria, è eletto deputato nel 1908. Chiamato dal governo Giolitti nel 1920 come sottosegretario agli Affari Interni, viene destituito all'avvento del fascismo per le sue idee socialiste. Muore in miseria nel 1928.

¹⁵ L'avvenimento è segnalato dall'articolo *I contadini dell'Agro all'Esposizione*, "Il Messaggero", 16 giugno 1911.

¹⁶ G. Zucca, *La prima campana laica*, "Il Marzocco", n. 28, 1912, p. 4.

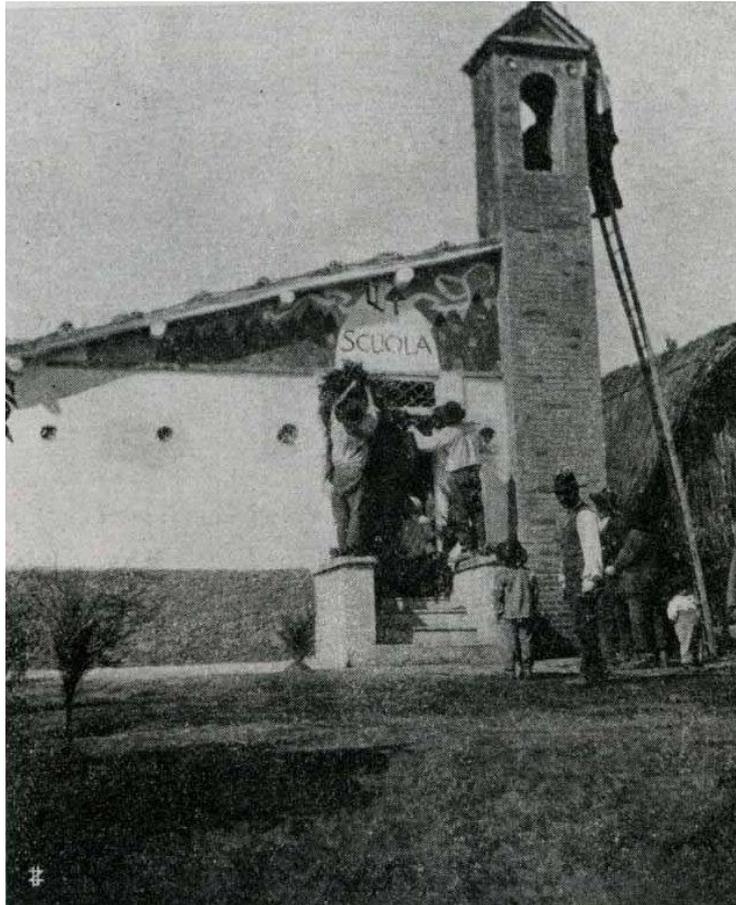


Fig. 8. La Scuola di Colle di Fuori, 1912. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Edifici scolastici. Esterni di edifici scolastici, img. 314.9

L'architettura semplice della scuola di Colle di Fuori sarà il prototipo di molte costruite in seguito, non più emblema di solennità, non più tempio del sapere, ma luogo accessibile a tutti.

L'edificio nel 1914 subisce un ampliamento che si compone di un'altra aula, adibita ad asilo, una cucina e i servizi igienici, giardino e campo sperimentale, dove l'insegnante può erudire i bambini alle pratiche agrarie.

Sul retro l'abitazione del corpo docente viene resa più confortevole dall'aggiunta di una dispensa, di una veranda con legnaia. Alle aule si accede da una breve scala fiancheggiata da scagioni che sorreggono delle fioriere. [Fig. 9]



Fig. 9. La Scuola di Colle di Fuori, 1914. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Edifici scolastici. Esterni di edifici scolastici, img. 314.1

La decorazione della scuola, affidata a Duilio Cambellotti, è composta da tre opere: una per abbellire il prospetto principale in piastrelle di maiolica che rappresenta il villaggio di notte illuminato dai bagliori dei focolari delle capanne e per impreziosire il semplice edificio coperte in ceramica incastonate nelle pareti raffigurano figure zoomorfe.

Per le aule, dopo un'analisi approfondita delle tecniche pittoriche più vicine al gusto infantile, realizza due trittici, che decora con soggetti facilmente riconoscibili dalle bambine e dai bambini, su tavole di legno e tra un riquadro e l'altro inserisce targhe che descrivono la storia del villaggio e della scuola. Nell'asilo raffigura un gregge, la campagna col vomere e una mandria di buoi, mentre per l'aula dell'elementari, simboleggia il dualismo tra l'insegnamento e l'emancipazione: la desolante terra paludosa, realtà di degrado e di miseria, un bosco di castagni, simbolo di emancipazione educativa, e una bella casa ombreggiata da un grande mandorlo fiorito, il sogno e la realizzazione del riscatto sociale. [Figg. 10 e 11]



Fig. 10. Maioliche decorative della scuola di Colle di Fuori, realizzate da Duilio Cambellotti nel 1914. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Edifici scolastici. Esterni di edifici scolastici, img. 314.21

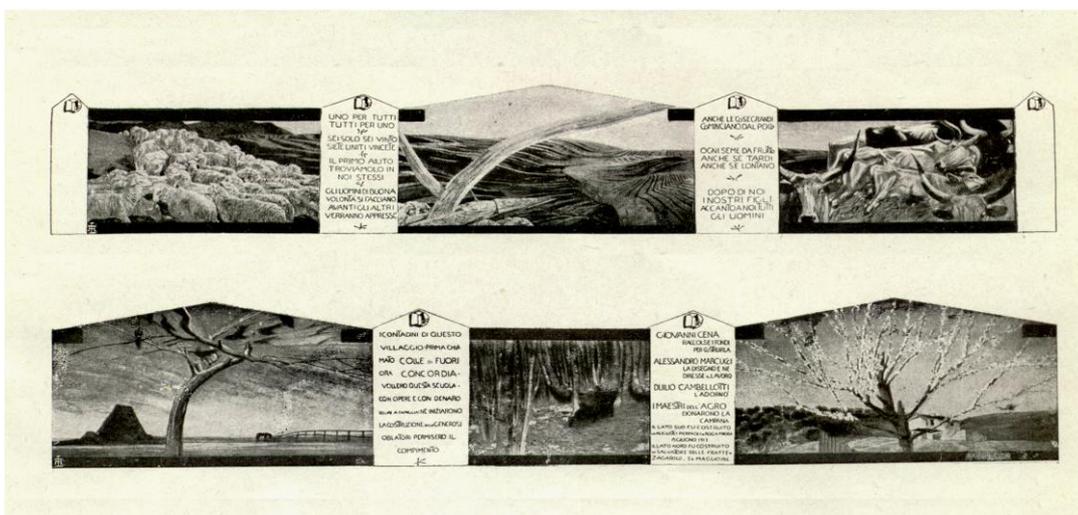


Fig. 11. Le decorazioni per le aule della Scuola di Colle di Fuori realizzate da Duilio Cambellotti nel 1914. Fonte: Ente Scuole per i contadini, Le scuole per i contadini dell'Agro romano e nelle paludi Pontine: relazione del direttore delle scuole: anno 1929-31, Roma: s.n., [1932]

Gli arredi progettati da Alessandro Marcucci rispecchiano la semplicità dei luoghi, scevri da ogni pomposità decorativa e si allineano ai dettami pedagogici del metodo Montessori: banchi a due posti con seduta mobile adatti ad ospitare la scolaresca delle elementari e librerie alla giusta dimensione infantile. [Fig. 12]



Fig. 12. Banchi delle scuole rurali realizzati da Alessandro Marcucci presso MuSEd

La scuola ebbe bisogno di una ristrutturazione e nel 1924, affidato il compito all'Arch. Mario Egidi De Angelis, venne ampliato l'alloggio dell'insegnante sopraelevando il fabbricato.

La planimetria viene così mutata: al piano terra un ampio ingresso immette nella cucina con camino e fornelli in maiolica, illuminata da due finestre e il nuovo piano superiore, a cui si accede da una scala a due rampe, è composto da un atrio nel quale si aprono le porte del gabinetto e delle due camere. [Fig. 13]



Fig. 13. L'ampliamento della scuola di Colle di Fuori del 1924. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Esterni di edifici scolastici. Esterni di edifici scolastici, img. 314.23

La prima guerra mondiale segna un periodo di febbrile attività per Cena e Marcucci, impegnati a dirigere il Comitato dopo la morte di Celli, promuovendo corsi di alfabetizzazione negli ospedali militari e pubblicando “Il Piccolissimo”¹⁷, un giornale destinato ai soldati al fronte, ai feriti ricoverati, agli abitanti delle campagne per far giungere a tutti la voce della scuola. Sono anni particolarmente difficili, dopo la morte di Celli e Cena e l’abbandono di Sibilla Aleramo e Anna Celli, ma Alessandro Marcucci riesce a traghettare abilmente l’associazione ottenendo nel 1919 un plauso dalla Croce Rossa Americana in missione in Italia; la relazione relativa all’istruzione nella campagna romana, difatti elogia il grande lavoro iniziato da Giovanni Cena, e portato avanti da Alessandro Marcucci; il Comitato viene riconosciuto formalmente nel 1921 dal Ministro della Pubblica Istruzione Mario Orso Corbino¹⁸ per la lotta a favore dell’istruzione elementare, entrando a far parte di quelle associazioni delegate alla gestione dei servizi scolastici rurali¹⁹.

¹⁷ Giornale ideato e diretto da Giovanni Cena fino alla sua morte, chiuso nel 1919.

¹⁸ Nato nel 1876 ad Augusta, si laurea in Fisica all’Università di Palermo. Si trasferisce a Roma, dove svolge l’attività imprenditoriale e diventa senatore del Regno nel 1920. È Ministro della Pubblica Istruzione dal 1921 al 1922, già docente all’Istituto di Fisica Sperimentale. Muore a Roma nel 1937.

¹⁹ L’opera contro l’analfabetismo nasce con decreto del re del 1921. Le associazioni che hanno gestito l’educazione nelle zone rurali vengono riconosciute come Enti morali.

Nello stesso anno il Comune di Roma delibera delle sovvenzioni per la costruzione di nuovi edifici scolastici in varie località, ed essendo il Comitato delle Scuole per i contadini ormai accreditato può avvalersi dei sussidi. Nella riunione del Consiglio Esecutivo si delibera la costruzione di una scuola in muratura nella pianura Pontina, dedicata all'opera redentrice di Giovanni Cena. Il lotto, concesso gratuitamente dal principe Don Gelasio Caetani²⁰, è nella sua tenuta in località Casal delle Palme²¹, un villaggio sorto spontaneamente dall'aggregazione di popolazioni nomadi provenienti dalla Ciociaria e dalla Campania, a circa Km. 9 da Cisterna²², sull'Appia. [Fig. 14]

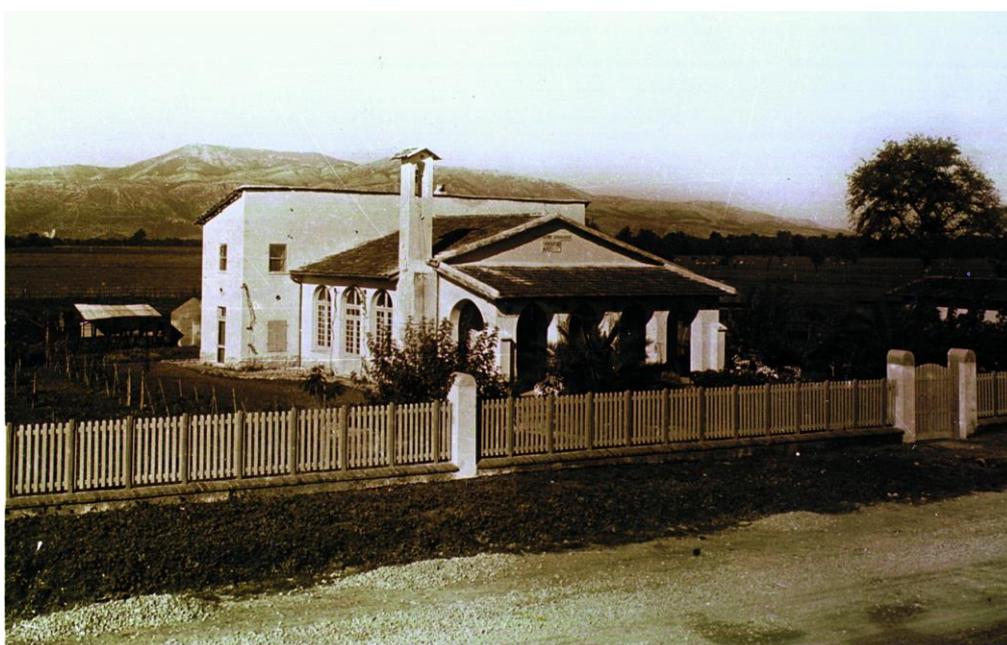


Fig. 14. La scuola di Casal delle Palme, 1921. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Edifici scolastici. Esterni di edifici scolastici, img. 316.2

Pur essendo scarsamente abitato in inverno il territorio si popola, durante le stagioni della semina e del raccolto, di braccianti provenienti dalle zone limitrofe. Marcucci e Cambellotti redigono il progetto, adoperandosi per imprimere un carattere particolarmente solenne all'edificio, attraverso le linee architettoniche sobrie, i simbolici elementi decorativi e le scritte commemorative; la direzione dei lavori viene affidata all'Arch. Mario Egidi De Angelis.

²⁰ Nato nel 1877 da famiglia nobile è stato ambasciatore e politico illuminato. Muore a Roma nel 1934.

²¹ Casal delle Palme oggi fa parte del Comune di Latina e dista dal capoluogo circa Km. 8.

²² Cisterna di Latina fa parte dei Comuni con capoluogo Latina.

Per la costruzione dell'edificio, il piano tecnico ed artistico decreta le seguenti norme costruttive: la scuola deve essere dotata di un'aula larga m. 6 e lunga m.7,5 con una parte retrostante da destinarsi ai servizi; deve essere presente un ambulatorio con edificio separato di m. 10x5 composto da atrio, sala visite, gabinetto e deposito medicinali. La scuola deve inoltre avere una seconda aula, delle stesse dimensioni dell'altra, per l'asilo con relativi servizi; un portico che congiunge sulla facciata principale le due aule; un piano superiore da destinare all'alloggio del personale insegnante.

Pur mantenendo la semplicità e il rigore caratteristici delle scuole rurali, questa non risulta concepita come *casa della scuola*, ma come un piccolo tempio per ricordare l'impegno civile di Giovanni Cena. Il Comitato delle Scuole per i contadini definisce come *casa della scuola* tutti gli edifici che garantiscono alla popolazione un luogo educativo con caratteristiche architettoniche essenziali delineate secondo il prototipo ideato da Giovanni Cena, Alessandro Marcucci e Duilio Cambellotti: edifici realizzati in economia, con ampie finestre, dotati di servizi igienici, cucina e alloggio per il corpo insegnante ed infine decorati con opere d'arte e torretta campanaria, simbolo del Comitato. Il carattere celebrativo della costruzione aveva favorito la raccolta di fondi, sufficiente a realizzare un complesso articolato: nella parte antistante dell'edificio, a un piano, sono posizionate le due aule adiacenti di m. 6x7,5 – una per le classi elementari e una per l'asilo – con travatura del tetto a vista ed illuminate da tre grandi finestre a tutto sesto poste sui lati del fabbricato, racchiuse in un porticato a quattro arcate rivolto verso la via Appia, con alla destra la torretta campanaria. La decorazione interna eseguita a tempera da Duilio Cambellotti è affidata a due pannelli di legno che coprono l'intera superficie della parete opposta alle finestre; alti più di m. 6 e lunghi m. 8 spartiti a tritico, rappresentano il paesaggio pontino animato da cavalli e mandrie di bufali al pascolo con sullo sfondo il profilo del Monte Circeo per l'aula elementare, mentre in quella adibita ad asilo l'autore raffigura la natura e la vita, soggetti più consoni alla prima infanzia. Questi concetti sono espressi da tre alberi: la quercia, il fico ed il ciliegio, simboli di una natura che in questi luoghi è amica ma nello stesso tempo insidiosa e ostile. La parte retrostante, a due piani, ospita la direzione, la cucina, la dispensa, un vestibolo e i servizi igienici e al piano superiore l'alloggio per il corpo insegnante composto da tre camere, cucina, bagno e vestibolo, cui si accede attraverso una scala esterna. La decorazione delle facciate, Duilio Cambellotti la affida a rustiche maioliche incastonate e a pennacchi sugli archi. Nella facciata principale sono poste due lapidi commemorative e di ringraziamento per i tanti che si sono adoperati nella realizzazione dell'opera. [Fig. 15]

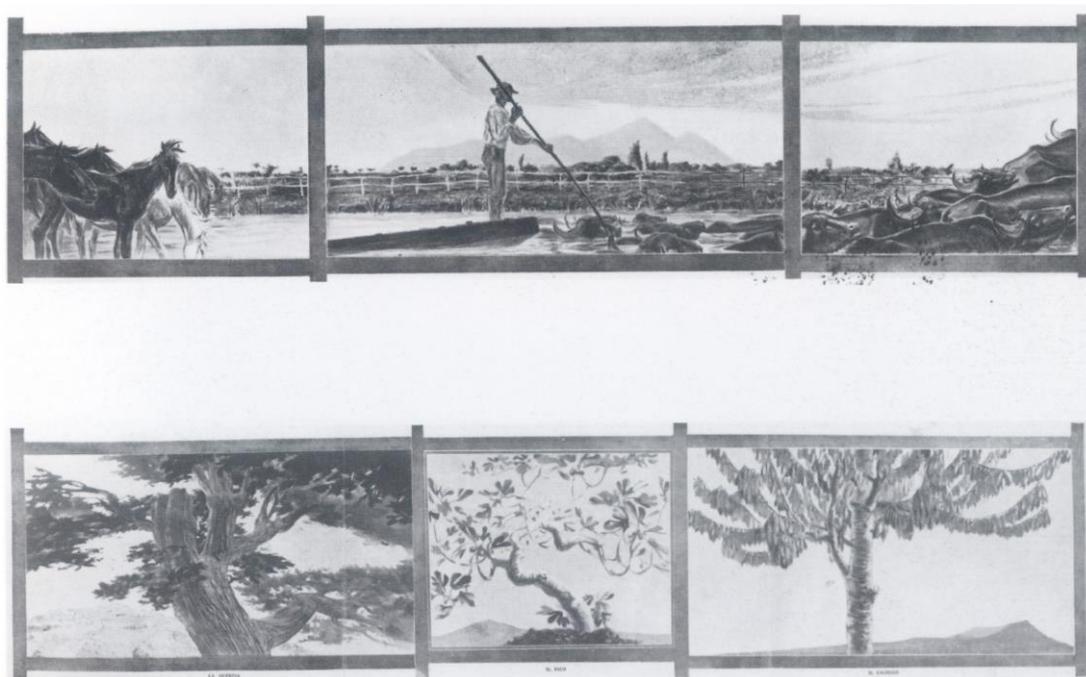


Fig. 15. La decorazione per le aule realizzate da Duilio Cambellotti nel 1921. Fonte: Ente Scuole per i contadini, Le scuole per i contadini dell'Agro romano e nelle paludi Pontine: relazione del direttore delle scuole: anno 1929-31, Roma, s.n., [1932]

Nel terreno circostante, adibito alle esercitazioni agrarie, si costruisce il padiglione sanitario e un ripostiglio per gli attrezzi agricoli.

Con la Riforma Gentile²³ le scuole rurali assumono un ruolo di estrema importanza nelle politiche agrarie volute dal regime fascista. Il vantaggio si rivela soprattutto economico, sia da parte dello Stato sia per gli Enti morali che hanno maggiori sovvenzioni per la costruzione e l'organizzazione di nuovi edifici scolastici.

Per comprendere quali sono i dettami estetico-costruttivi delle scuole rurali, bisogna fare una distinzione tra edifici scolastici nei grandi o medi agglomerati e nei piccoli o piccolissimi centri urbani. Nei primi l'edificio ha una necessaria e importante funzione estetica e deve armonizzarsi con quella degli altri grandi edifici pubblici e privati di nuova costruzione, presentando ornamenti decorativi secondo canoni estetici prevalentemente dettati dal Governatorato²⁴. Non così avviene nei centri comunali o

²³ Nella Riforma Gentile, R.D. n. 3126 del 1923, in linea di massima vengono individuati cinque gradi di istruzione: un grado preparatorio alla scuola elementare, una scuola elementare, una scuola media inferiore, una scuola media superiore e gli studi superiori universitari. Estende l'obbligo scolastico fino al 14° anno di età, compresi i ciechi ed i sordomuti purché in assenza di altre patologie che ne impediscano l'ottemperanza. Con la Riforma, lo Stato fa convenzioni con le scuole speciali nate nei Comuni avvalorando così un doppio sistema scolastico, uno normale per normodotati e l'altro speciale per gli ipodotati e i minorati.

²⁴ Il Governatorato, istituito con R.D.L. n. 1949 del 21-11-1925, ha potere decisionale amministrativo e di

frazioni piccole; per i criteri costruttivi e progettuali degli edifici scolastici le amministrazioni locali si affidano ad un catalogo di progetti delineati da architetti e ingegneri che si attengono a prescrizioni ministeriali. Purtroppo questi elaborati non tengono conto delle reali esigenze della scuoletta di campagna, che deve sorgere in mezzo a più che modestissime casette, in un centro molto spesso privo delle più comuni condizioni di benessere e decoro cittadino: fognature, acqua potabile, illuminazione.

Al Congresso Magistrale dell'Aquila del 1923²⁵, Alessandro Marcucci nella sua relazione mette in luce l'inadeguatezza dei progetti contenuti nei cataloghi; denuncia che, passato il primo momento di orgoglio e di stupore alla vista del nuovo edificio scolastico, gli abitanti del luogo finiscono per sentirlo estraneo, troppo lontano dai canoni semplici e modesti del loro vivere quotidiano. Inoltre, se l'edificio fosse realizzato come una modesta *casa*, con canoni architettonici semplici, dove le aule sono adeguate alla scolaresca e facilmente rinnovabili in caso di rotture, questo fabbricato diventerebbe fulcro della vita del villaggio. [Fig. 16]

Ed è con questi criteri che nel 1926, delegato dall'Ufficio Tecnico del Governatorato di Roma, l'Ente Scuole per i contadini avvia la costruzione di una scuola rurale al decimo chilometro della via Casilina in una nuova borgata, popolata da coltivatori che si sono lì trasferiti dopo la parcellizzazione di una tenuta di proprietà del principe Scipione Borghese: Torre Spaccata²⁶.

È una delle prime scuole edificate in ottemperanza alla Legge Fedele²⁷ del 1926 sulla piccola edilizia scolastica. Il finanziamento viene largamente sostenuto dal Comune di Roma, con un contributo di Lire 25.000, mentre l'acquisto del terreno è agevolato dallo stesso proprietario, l'Ing. Seghi, con un prezzo al metro quadro inferiore al valore effettivo. [Fig. 17]

controllo sul decoro edilizio nelle grandi città.

²⁵ A. Marcucci, *La scuola rurale e il suo maestro. Relazione al I Convegno dei maestri d'Abruzzo-Aquila 16-18 novembre 1923*, Aquila, Officine grafiche Vecchioni, 1924.

²⁶ L'omonima tenuta, di proprietà della nobile famiglia Borghese, raggiunse il massimo della sua espansione territoriale alla fine del XIX secolo, estendendosi dalla via Tuscolana fin oltre la via Casilina, abbracciando quindi gli attuali quartieri di Torre Maura, Piscina di Torre Spaccata e Cinecittà Est ed escludendo proprio l'odierno quartiere di Torre Spaccata costruito a partire dagli anni 1958-1960.

²⁷ Con il R.D. 20 agosto 1926, n. 1776 passano alla gestione dell'Ente Scuole per i contadini, per delega del Ministero della Pubblica Istruzione, tutte le scuole rurali uniche, le cosiddette "non classificate", del Lazio, delle Marche, dell'Abruzzo e dell'Umbria. Lo stesso decreto sancisce il nuovo ordinamento amministrativo statale con il quale sono aggregati al Lazio diversi Comuni della Campania e dell'Abruzzo. Il provvedimento legislativo contiene, inoltre, specifici riferimenti ai contributi erogati dallo Stato per la piccola edilizia scolastica rurale, in virtù dei quali l'Ente, senza rallentamenti burocratici, è posto nella condizione di realizzare una rete di scuole rurali.

In meno di un anno l'edificio è realizzato su progetto dell'Arch. Egidi De Angelis che condensa nell'essenzialità della struttura e nell'assimilazione dell'architettura scolastica a quella domestica, tutti i dettami di Alessandro Marcucci. Il fabbricato si sviluppa secondo una pianta a T e comprende oltre all'aula, accessibile da un piccolo vestibolo a fianco di un portichetto, i servizi igienici, un ambulatorio e una comoda abitazione per l'insegnante. La forma del campanile e la decorazione esterna realizzata con maioliche dipinte, ricorda la prima scuola in muratura: Colle di Fuori. L'aula principale, illuminata da tre ampie finestre, è sormontata da un tetto a vista con travature lignee a capriata francese; all'incrocio dei travetti si estende una fioritura e tralci verdi che Duilio Cambellotti dipinge quasi a creare un pergolato, mentre per la decorazione principale, l'artista raffigura l'urbe che si poteva mirare in lontananza.

Il dipinto, forse il più bello dei tanti realizzati per le scuole, reca in primo piano un gregge di pecore e sullo sfondo la città circondata dalla campagna: sotto il cielo luminoso si allineano i monumenti di Roma, si profilano cupole e campanili, pinnacoli ed obelischi, sagome di rovine antiche. Il rapporto tra urbanizzazione e mondo rurale è qui espresso come evoluzione di una stessa identità culturale possibile anche attraverso la scolarizzazione delle campagne²⁸. [Fig. 18]

La scuola di Torre Spaccata è inaugurata dal Ministro Pietro Fedele²⁹ il 26 maggio 1928. La Legge dell'agosto 1926, che prevede il sostegno economico dello Stato alle scuole non classificate, è un grande stimolo di crescita per l'Ente Scuole per i contadini cui è data l'opportunità di estendere l'incarico educativo in altre località, costruendo nuovi edifici come ad Arquata di Bevagna e a Torre dell'Olmo di Gubbio in Umbria, e facendo realizzare padiglioni smontabili in legno da adibire ad aule scolastiche, al fine di poter seguire con la scuola il migrare delle popolazioni agricole in gran parte nomadi nell'Agro e nella pianura Pontina, come a Quarto Miglio e a Villa Senni; in alcune località è il solo ricetto possibile, perché alcuni proprietari terrieri non consentono costruzioni sui loro terreni e per rendere più confortevole il padiglione adibito ad abitazione per l'insegnante, i soffitti e le pareti sono coibentati con uno strato in legno per proteggere gli ambienti dal freddo e dal caldo. [Fig. 19]

²⁸ L'opera è andata perduta durante la seconda guerra mondiale.

²⁹ Nato a Traetto, odierna Minturno, nel 1873. Si laurea in Lettere all'Università di Roma nel 1894. Ottiene la cattedra di Storia Moderna all'Accademia Scientifico-Letteraria di Milano; è poi ordinario a Torino. Nel 1924 viene eletto alla Camera dei Deputati e diventa Ministro della Pubblica Istruzione nel 1925 fino al 1928. Muore a Roma nel 1943.

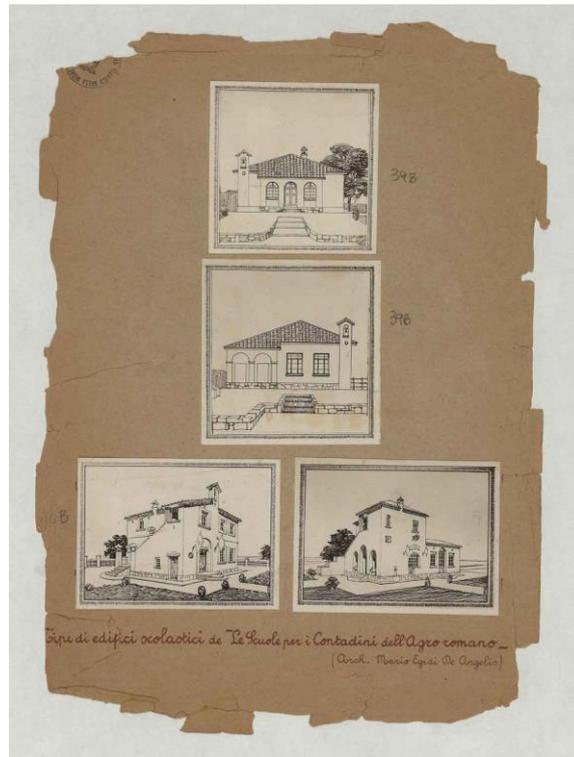
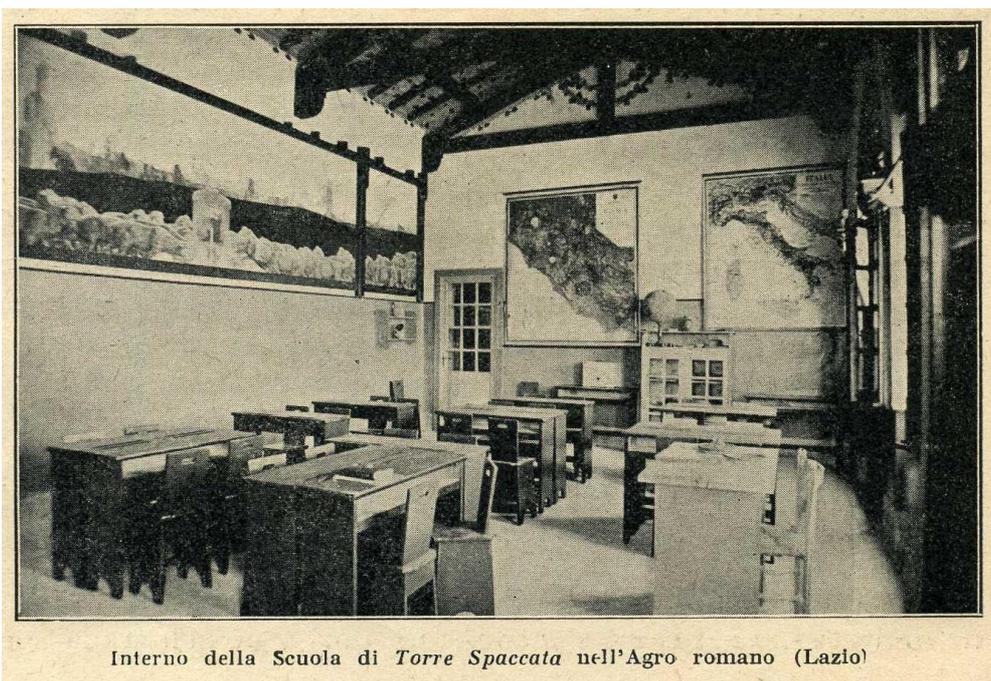


Fig. 16. Prototipo di scuola rurale realizzato dall'Arch. Mario Egidi De Angelis nel 1923. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Edifici scolastici. Progetti e disegni, img. 14.2



Fig. 17. La Scuola di Torre Spaccata 1926. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Esterni di edifici scolastici, img. 326.1



Interno della Scuola di Torre Spaccata nell'Agro romano (Lazio)

Fig. 18. La decorazione dell'aula realizzata da Duilio Cambellotti (1927). MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Aule di edifici scolastici, img. 326.5



Fig. 19. Padiglione in legno adibito a scuola. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Esterni di edifici scolastici, img. 311.3

Con le sovvenzioni ottenute da questa provvida legge e gli aiuti dei filantropi e dei contadini, vengono a pieno realizzati i proponimenti della Casa della Scuola; ogni frazione o villaggio può così godere di un piccolo edificio scolastico sufficiente a soddisfare il fabbisogno degli abitanti.

L'Ente Scuole per i contadini tra il 1926 e il 1928 costruisce diverse scuole nell'Agro romano e nelle paludi Pontine, ma quella che stilisticamente si differenzia dalle altre è la scuola di Scauri nel Comune di Minturno, fortemente voluta dal Ministro Fedele, nato di quel borgo. [Fig. 20]



Fig. 20. La Scuola di Scauri nel 1927. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Esterni di edifici scolastici, img. 329.4

L'appalto per la costruzione affidata alla Ditta Saltarelli, del 21 aprile 1927, diede il via al progetto dell'Arch. Egidi De Angelis, le cui linee progettuali secondo lo stile moresco arricchiscono con ornamenti la scuola, dotata di impianto idrico e fognario. Il fabbricato si sviluppa su due livelli: il piano terra è composto da un'ampia aula e dai locali di servizio e cucina e il primo piano, suddiviso in camera, cucina e servizi, è destinato ad appartamento per il corpo docente con ingresso indipendente. La copertura da una parte a terrazza e dall'altra a volta ribassata è realizzata con laterizio armato a cappa sovrastante di impasto cementizio e coibentato da manto bituminoso; la scuola è circondata da un vasto giardino abbellito da una fontana in maiolica policroma raffigurante il volto di una

fanciulla tra tralci di viti, opera di Duilio Cambellotti che decora anche l'aula con affreschi raffiguranti una bella marina con tralci di vegetazione. [Fig. 21]



Fig. 21. L'aula della Scuola di Scauri. MuSEd, Fondo Ente Scuole per i contadini. Raccolta fotografica. Aule di edifici scolastici, img. 306.1

Nel 1928, tutte le associazioni benefiche e gli enti delegati vengono inglobati nell'Opera Nazionale Balilla, stravolgendone, a favore della propaganda, finalità ed intenti.

Le scuole rurali passano sotto il controllo del Regio Commissariato per le Scuole rurali e dall'1 gennaio 1939 direttamente alle dipendenze dello Stato, a seguito del nuovo ordinamento sancito dalla Carta della Scuola³⁰.

A corredo della parte iconografica che accompagna questo testo, si ritiene opportuna una breve presentazione del Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng³¹. Ubicato all'interno del complesso monumentale delle Terme di Diocleziano a Piazza della Repubblica 10 a Roma, il MuSed è stato istituito con delibera del Consiglio di Amministrazione dell'Università degli Studi La Sapienza del 7 maggio 1986. [Fig. 22]

³⁰ Documento programmatico del 19 gennaio 1939 presentato dal Ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai a Benito Mussolini, poi divenuta legge l'1 luglio 1940 n. 899.

³¹ La direzione scientifica è affidata al Prof. Lorenzo Cantatore e alle consigliere: Prof.ssa Paola Perucchini, Prof.ssa Francesca Borruso, Prof.ssa Chiara Lepri, Prof.ssa Fridanna Maricchiolo, Prof.ssa Chiara Meta, Prof.ssa Ornella Martini, Prof.ssa Elena Zizioli.



Fig. 22. Sede del MuSEd, Piazza della Repubblica n. 10, Roma

A partire dall'anno accademico 1992-1993 è passato alla gestione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, oggi Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.

Il MuSed rinnova ogni giorno lo spirito per il quale il Ministro della Pubblica Istruzione Ruggiero Bonghi lo istituì a Roma nel 1874, col nome di Museo di Istruzione e d'Educazione, non solo come luogo di conservazione di “meraviglie”, ma come officina di conoscenze, competenze ed innovazione delle tecniche scolastiche, presso il Collegio Romano. [Fig. 23] Questo museo dava nuove opportunità pedagogiche agli insegnanti e le raccolte didattiche e gli strumenti scientifici di un piccolo museo kirkeriano erano gli strumenti per modernizzare la scuola del nuovo Regno. La sua attività cessò quando il Ministro Villari dispose la soppressione di tutti i musei analoghi in Italia nel 1891.

Rinacque tuttavia nel 1906 come parte integrante della Scuola di Pedagogia dell'Università di Roma ad opera di Luigi Credaro col nome di Museo Pedagogico. [Fig. 24] Questo rinnovato museo doveva sempre documentare per educatori e educatrici nuovi metodi didattico-pedagogici, arricchiti però dall'apporto delle scienze umane: antropologia, psicologia e sociologia. Con i successivi direttori Giuseppe Lombardo Radice e Luigi Volpicelli le raccolte si arricchirono di documenti sulla vita dell'infanzia: disegni, fumetti, tempo libero, gioco e sport³².

³² M. Laeng, *Museo Storico della Didattica*, estratto da Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, *I musei dell'Università “La Sapienza”*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1993.



Fig. 23. Periodico “Giornale del Museo d’Istruzione e di Educazione”, A. I, 1875, n. 1



Fig. 24. Logo del Museo Pedagogico

Purtroppo dopo la seconda guerra mondiale il Museo Pedagogico venne chiuso e quando negli anni Ottanta del Novecento il Prof. Mauro Laeng lo ricostituì con il nome di Museo Storico della Didattica, lo concepì non solo come luogo di studio, ma soprattutto come luogo di memorie e di racconti della storia della scuola e delle istituzioni educative di Roma e del Lazio.

Oggi, quell’impianto si è evoluto con nuovi indirizzi e nuove raccolte dedicate alla letteratura per l’infanzia e alla storia di maestri e maestre; ed è per questo che nel 2018 il museo ha cambiato nome ma non identità.

Il patrimonio librario contiene pregiate raccolte di volumi pedagogici e filosofici, testi in lingua, saggistica scolastica ed educativa, testi scolastici, sussidi per l’insegnamento, sussidi informatici, collane di riviste pedagogiche e per l’infanzia, libri di narrativa e di favole. Del patrimonio sono parte materiali e sussidi didattici: lavagne, cattedre, banchi, arredi, materiale scientifico per i laboratori, stampe e cartelloni per la didattica, pagelle, quaderni, penne, colori, cartelle ed astucci. E inoltre: costruzioni, giochi da tavolo, bambole, macchinine, teatrini, giochi logici, fogli da ritaglio, figurine e albi di diverse epoche. [Figg. 25-30]. Nella Fig. 31 la sala del Museo dedicata alle scuole rurali.



Il Corriere delle Maestre

Monitore Didattico Settimanale Illustrato

CON VOI E PER VOI

DIRETTO DAL
Prof. GUIDO FABIANI

Esce alla Domenica in MILANO - VIA STELVIO, 2 (angolo via Lario)

ABBONAMENTI

<i>Italia:</i>	PER UN ANNO L. 6 —	<i>Estero:</i>	PER UN ANNO L. 8 —
	PER NOVE MESI » 5 —		PER 9 MESI » 6,50
	PER SEI MESI » 3,50		PER 6 MESI » 4,50
	PER TRE MESI » 1,80		PER 3 MESI » 2,40

Gli abbonamenti decorano dal 1° ottobre e susseguenti trimestri.

Gli abbonamenti non disdetti un mese prima della scadenza s'intendono rinnovati.

TELEFONO 889

Il presente numero separato Cent. 15

L'opera di Luigi Credaro

Per la crisi sopraggiunta in questi giorni, Luigi Credaro non è più Ministro della Pubblica Istruzione.

Noi, che gli fummo critici imparziali e sereni, ma amici fedeli, anche quando l'essergli amico voleva dire affrontare la impopolarità per la tempesta di calunnie, che la politica faziosa aveva accumulate contro di lui, possiamo, anzi dobbiamo esaminare oggi, imparzialmente e serenamente, la sua azione di ministro verso la scuola elementare e popolare.

Essa ebbe tre periodi caratteristici: il primo, relativo alla discussione parlamentare della legge 4 giugno 1911; il secondo relativo alla applicazione della legge stessa; il terzo — che era ora all'inizio — relativo alla riparazione delle ingiustizie che la stessa legge contiene e alla preparazione delle ulteriori riforme, da lungo tempo reclamate dalla classe magistrale.

Il primo periodo fu caratterizzato dall'accettazione del disegno di legge Danco con beneficio d'inventario, e dalla discussione parlamentare successiva. Non di tutte le modificazioni credariane al disegno Daneo gli insegnanti furono soddisfatti — e noi del CORRIERE non mancammo di lamentare per primi la sostituzione degli articoli, che miravano a diffondere e rendere obbligatorio l'istituto della Direzione Didattica, con quelli che virtualmente lo sopprimevano istituendo i Vice Ispettori. — Ma non bisogna dimenticare — a parte l'opera posteriore di riparazione dei difetti e delle ingiustizie — una grande innovazione, che il disegno Daneo non conteneva, e cioè l'istituzione obbligatoria del Patronato Scolastico, che disciplinò e legalizzò l'assistenza scolastica obbligatoria, e formò e forma la maggiore caratteristica della legge 4 giugno 1911. Questa fu invero l'impronta personale segnata da Luigi Credaro nella sua legge, impronta la quale non potrà essere cancellata dal tempo.

La discussione parlamentare della detta legge fu caratterizzata dalla lotta fra l'elemento conservatore e l'elemento progressista; lotta che fu l'eco fedele e inevitabile di quella che s'era manifestata in paese: gli uni, tendendo a conservare ai comuni, per i loro fini politici specifici, quante più libertà scolastiche erano possibili; gli altri, tendendo a conferire allo Stato quanti più poteri. Per le dolorose ma inevitabili concessioni, che nella discussione parlamentare furono fatte, molto si disse e si vocò, specialmente nei comizi, contro il Ministro, dimenticando ch'egli non faceva parte di un ministero di partito, ma d'un ministero di coalizione liberale e che, perciò, quello che si sarebbe potuto chiedere e do-

vuto ottenere da un ministero interamente radicale, non lo si poteva da un ministero che tale non era. Giova però qui ricordare e stabilire che la resistenza alle maggiori pretese dei reazionari sarebbe stata assai minore, se al ministero dell'Istruzione non ci fosse stato l'on. Credaro.

Il secondo periodo, quello relativo all'applicazione ed attuazione della legge, fu il più tempestoso. Le difficoltà d'ogni genere (dovute alla elaborazione dei regolamenti, alla organizzazione materiale degli uffici scolastici, a un'infinità di ricerche e di pratiche per stabilire i ruoli di 60.000 insegnanti, alle revisioni di migliaia di bilanci per consolidare esattamente il contributo dei comuni, alle ricerche e statistiche per la conversione delle uniche in miste, alle controversie e conteste d'indole burocratico-finanziaria fra i vari ministeri, ecc. ecc.) — difficoltà da noi lumeggiate ed analizzate esaurientemente nel n. 16 del 19 gennaio 1913 — erano troppo in contrasto, negli effetti necessariamente dilatori, con le impazienze, per quanto legittime, degli insegnanti, ed offrivano troppo facile pretesto ai nemici politici e personali del ministero Giolitti in genere, e del Ministro Credaro in particolare, perchè non dovesse sorgere, come infatti sorse, una tempesta di violenze verbali e di calunnie. I ritardi inevitabili, le lentezze burocratiche, che nessun potere umano avrebbe potuto togliere di mezzo, le controversie più che fatali, furono interpretati come effetto e prova di cattiva volontà d'eseguire la legge da parte del ministro, come suo proposito determinato di violarla per... odio contro la classe magistrale e contro la democrazia e per deferenza verso i reazionari. Come se fosse possibile che un uomo politico lavorasse a... demolire sè stesso!

Nè poco giovò a questa campagna anticredariana, — che scoppiava in buon punto, cioè a poca distanza dalle elezioni generali politiche, — la disposizione regolamentare relativa alle assenze per malattia, disposizione che — sia ripetuto ancora una volta — non fu Credaro a volere, ch'egli anzi contrariò vivamente; ma fu voluta e imposta dall'on. Giolitti, a mezzo del comm. Pironti, nei colloqui col comm. Camillo Corradini, a dispetto delle opposizioni di questi. La campagna culminò, come è noto, nel congresso di Firenze.

E fu campagna condotta sotto ogni aspetto in malafede, e tanto volgare nella forma, da compromettere agli occhi del paese e dei parlamentari la causa stessa, in fondo giustissima ed ottima, che si voleva difendere.

Di mezzo a queste delizie del potere, l'on. Credaro continuò tuttavia assiduamente il lavoro immane per l'applicazione della legge, lo condusse, secondato dai funzionari del Ministero, a buon porto e, ad onta della inevitabile proroga dovuta chiedere al Parlamento, egli può ora dire, scendendo

Fig. 25. Periodico per l'insegnamento (MuSEd)

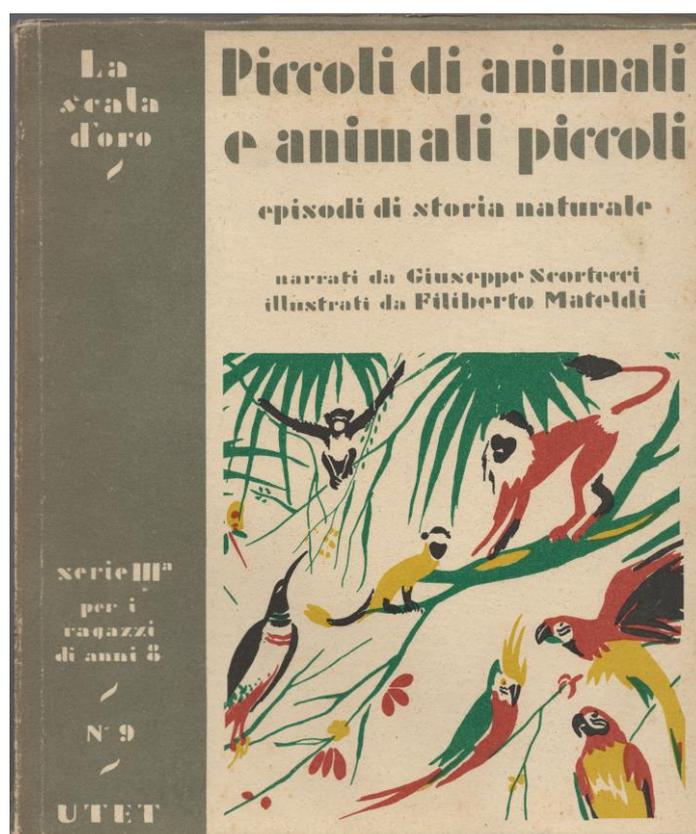


Fig. 26. Collana "La Scala d'oro" (MuSEd)



Fig. 27. Bambole e bambolotti (MuSEd)



Fig. 28. Quaderni di scuola (MuSEd)



Fig. 30. Cavallo di cartapesta, 1900 (MuSEd)



Fig. 29. Testi scolastici (MuSEd)

Tra i trentotto fondi e le quattro donazioni, spiccano per complessità e natura del patrimonio il Fondo Giuseppe Lombardo Radice, il Fondo Ente Scuole per i contadini, il Fondo Carla Poesio, il Fondo Maria Montessori.

Il primo è stato acquisito dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione negli anni '70 del Novecento dalla moglie del pedagogista Gemma Harasim.

Il fondo è composto dalla biblioteca, con splendidi volumi di filosofia, pedagogia e didattica che conservano al loro interno annotazioni e appunti di lavoro; da una raccolta di lettere inviate dalle più prestigiose personalità del mondo accademico, culturale e politico del tempo (lettere che consentono di ricostruire la vita e la filosofia dei più grandi pedagogisti del Novecento); da una fitta corrispondenza familiare; da una sorprendente raccolta di quaderni provenienti dal Canton Ticino e da vari Comuni italiani che narrano la scuola e la vita di alunni ed insegnanti.



Fig. 31. Sala dedicata alle scuole rurali (MuSEd)

Si segnala anche il Fondo Ente Scuole per i contadini, donato dal Commissario Straordinario per lo scioglimento degli Enti Delegati Dott. Sebastiano Piana nel 1989. Questo complesso archivistico racconta l'opera pionieristica di educatori entusiasti che svolsero la loro azione nelle zone più povere e malsane delle regioni centrali italiane. Il fondo è composto da tre opere d'arte realizzate da Duilio Cambellotti per la prima scuola in muratura a Colle di Fuori nell'Agro romano, materiali e documenti delle scuole e dell'Ente come verbali di assemblee, protocollari, fascicoli di scuole, libri di testo per la scuola elementare.

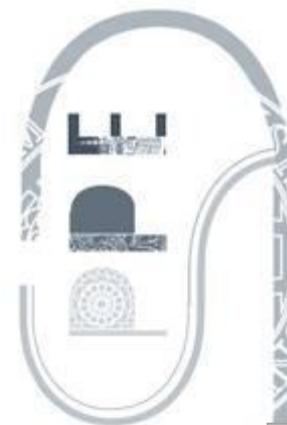
Il Fondo Carla Poesio è stato donato dagli eredi nel 2019. Il fondo della critica di letteratura per l'infanzia è composto da volumi di narrativa, albi illustrati e racconti per ragazzi e bambini con appunti e segnature di lavoro. [Fig. 32]



Fig. 32. Il Fondo Carla Poesio (MuSEd)

Nel Fondo Maria Montessori, oltre al materiale del metodo, agli arredi e ai sussidi donati dalla Gonzaga Arredi, il MuSEd conserva alcuni pezzi originali della prima Casa dei Bambini di via dei Marsi come il primo armadio contenitore dei sussidi didattici databile attorno al 1907 e molte prime edizioni delle pubblicazioni della grande pedagoga.

Il MuSEd è impegnato in attività didattiche-laboratoriali con gli insegnanti della scuola dell'infanzia e dell'elementari, ed ha aderito al programma del Comune di Roma per l'iniziativa Mappa della Città Educatrice, e con gli studenti per le attività di Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, nonché visite guidate e ricerca. Inoltre al pubblico vengono proposte mostre tematiche, convegni e seminari, presentazione di libri sulla scuola e sull'educazione.



Insegnanti e scuole rurali a Narni: dall'Archivio Storico del Comune

SARA MASSARINI
Ricercatrice sociale

Dal premio Anna Lizzi Custodi al progetto di ricerca sulle insegnanti rurali

Il volume *Le insegnanti e le scuole rurali nel narnese nel periodo 1911-58* è frutto della ricerca vincitrice del Premio Anna Lizzi Custodi per l'anno 2016¹. Il Premio, bandito dal Comune di Narni con la partecipazione dell'Associazione Città di Narni per la Formazione Superiore gli Studi Universitari e la Ricerca e della famiglia Custodi, è dedicato alla memoria di Anna Lizzi Custodi. Per continuare a tenere accesa la sua passione, sin dalla sua scomparsa, la sua famiglia, con la collaborazione del Comune di Narni, ha voluto ricordarne la figura attraverso varie iniziative che, oltre a mantenere vivo il suo ricordo, si pongono l'obiettivo di mettere in luce il ruolo delle donne nella storia locale.

Nel corso degli anni, lo scopo del bando è sempre stato quello di riflettere e far riflettere sulla storia narnese in un'ottica di genere, studiata attraverso l'utilizzo di atti e documenti degli archivi pubblici e privati, ma anche attraverso documenti della memoria, quali lettere, diari, autobiografie e racconti orali al fine di valorizzare il ruolo delle donne nella società. Nel 2016, a distanza di otto anni dalla sua scomparsa, il Comune di Narni e l'Associazione Città di Narni hanno voluto ricordare la sua figura riservando il bando del Premio a lei intitolato a una ricerca su *Le insegnanti e le scuole rurali nel territorio di Narni dal 1911 al secondo dopoguerra*. Il risultato della ricerca ha condotto alla pubblicazione di un volume volto a ricostruire la storia delle scuole e delle insegnanti rurali del Narnese a partire dal 1911, avvalendosi della documentazione d'archivio del Comune di Narni. Si è scelto di partire dal 1911 perché il 4 giugno di quell'anno il Ministro dell'Istruzione Luigi Credaro emanò la legge n. 487, con l'obiettivo di revisionare la struttura della scuola elementare, prevedendo, per i centri non capoluogo, il suo passaggio dai Comuni allo Stato,

¹ S. Massarini, *Le insegnanti rurali del narnese (1911-1958). Materiale per una storia*, Terni, Edizioni Thyrys, 2017.

garantendo così l'istruzione elementare anche in quelle realtà in cui i bilanci comunali non avevano consentito la continuativa organizzazione della scuola dell'obbligo².

Partendo da questo presupposto legislativo, la ricerca ha inteso esplorare una fetta di storia del sistema educativo locale, rivolgendo particolare attenzione al ruolo delle insegnanti e degli insegnanti al fine di codificare i mutamenti sociali che hanno investito le scuole e le campagne. La tematica trattata riveste un particolare rilievo scientifico non solo perché risulta funzionale a comprendere l'intreccio tra politica, educazione e società in un periodo storico di particolare fermento, ma anche per l'assenza di una ricca letteratura a riguardo. L'interesse verso la storia locale narnese nel suo complesso e, nello specifico, verso il sistema didattico rurale e verso l'identità di genere muove da un insieme di interrogativi che hanno motivato la scelta di localizzarvi delle riflessioni che questa indagine tenta di organizzare. Tutto ciò nella speranza di mettere a disposizione dei cittadini e delle cittadine dati attraverso i quali costruire un percorso di riflessione e consapevolezza delle vie che hanno condotto a sentirsi parte di una comunità. Il lavoro di ricerca, nel suo complesso, si pone, dunque, l'ambizioso obiettivo di rimandare al lettore l'atmosfera vissuta all'interno e intorno alle scuole rurali, soffermandosi, in particolare, sul ruolo avuto dalle maestre, che hanno costituito il pilastro portante dell'istruzione elementare nelle campagne del Narnese.

Il materiale d'archivio

Il materiale d'archivio a disposizione ha permesso di condurre un percorso di ricerca in grado di far approdare la riflessione su differenti piani cognitivi. Non sapendo cosa aspettarsi dai documenti a disposizione, la ricerca è stata avviata senza porsi delle finalità specifiche, se non quelle di carattere meramente esplorativo. Gli obiettivi, infatti, sono stati definiti in corso d'opera, nella fattispecie: il carattere dei contenuti, le tipologie di trattazione e, infine, i temi portanti del lavoro si sono delineati solo una volta concluse le fasi di raccolta e presa in visione dei documenti.

I documenti dell'archivio comunale di Narni sono conservati in due differenti edifici: il materiale del periodo tra il 1861 e il 1918 si trova presso Palazzo Erolì, mentre quello relativo al periodo compreso tra il 1919 e il 1974 è conservato presso la sede del Centro Operativo Servizi di Maratta.

² G. Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

L'archivio è organizzato per anni e per sezioni a seconda delle tematiche trattate. Per l'indagine sono stati visionati i fascicoli relativi al sistema scolastico, identificati dalla sezione IX, nell'arco temporale compreso tra il 1911 e il 1960.

Per agevolare l'organizzazione e l'analisi dei documenti si sono create a posteriori tre categorie in grado di descrivere in modo sufficientemente esaustivo le tipologie di documenti d'archivio, vale a dire: "lettere", "atti comunali" e "materiale extra". Nella categoria "lettere" rientra circa il 70% del materiale d'archivio. I mittenti della maggior parte delle comunicazioni scritte sono: maestre e maestri delle scuole rurali, proprietari degli edifici scolastici, capi di famiglia, ispettori e direttori scolastici, sindaci o podestà (a seconda del periodo storico), tecnici comunali, impresari. Il destinatario, nella maggioranza dei casi, è il sindaco (o il podestà). Il contenuto di tali missive varia a seconda di chi le scrive: i proprietari di edifici scolastici chiedono l'aumento dell'affitto, gli ispettori scolastici comunicano al sindaco come procede la ricerca di case per le maestre rurali, i tecnici comunali comunicano i risultati delle perizie sui locali destinati ad accogliere le classi rurali.

Nella categoria "atti comunali" rientra circa il 15% dei documenti d'archivio relativi alle scuole rurali narnesi. Si tratta prevalentemente di delibere del Consiglio o della Giunta riguardanti l'istituzione di nuove scuole rurali, la nomina e/o il trasferimento di maestre e maestri, la costruzione e/o la ristrutturazione di edifici scolastici. Infine, nella categoria "materiale extra", che raccoglie poco meno del 15% del materiale analizzato, sono state classificate brochure relative ad attività commerciali di materiali e attrezzature necessarie per la scuola (dalle fogne ai banchi, dalle lavagne ai libri), biglietti da visita di ingegneri, avvocati e impresari, manifesti destinati alle zone di campagna per avvertire la popolazione della riapertura delle scuole rurali.

La quasi totalità dei documenti è manoscritta: solo una piccola percentuale è scritta a macchina; questo ha comportato uno svantaggio dovuto ai problemi di codifica derivanti dal fatto che molti documenti sono scritti a mano con calligrafie poco chiare.

L'operazione preliminare alla definizione degli obiettivi è durata un mese e mezzo ed ha riguardato la consultazione di tutto il materiale d'archivio, al fine di comprendere la quantità e la tipologia dei documenti a disposizione. Questa prima fase, rivolta alla costruzione della base empirica e realizzata attraverso la ricerca d'archivio, è stata necessaria non solo per comprendere la natura del fenomeno oggetto di studio, ma anche per delineare le tecniche metodologiche successive capaci di ottimizzare la documentazione raccolta.

Il materiale d'archivio, oltre a costituire un patrimonio storico-culturale incommensurabile, ha consentito di approfondire aspetti di storia locale finora dimenticati, riportando alla luce il mondo delle scuole rurali narnesi, un universo complesso e, a tratti, controverso, a oggi, ancora inesplorato. La riflessione che la presente indagine intende proporre pone i riflettori sulla storia narnese in un'ottica di genere, sul ruolo della donna nella società e, nello specifico, sulla condizione dell'insegnante rurale con la finalità di restituire all'intera comunità un'esperienza che ha segnato intere generazioni di cittadine e cittadini.

Le scuole rurali

L'istituzione del sistema scolastico nelle campagne ha costituito una tappa fondamentale nel processo di alfabetizzazione e socializzazione delle figlie e dei figli dei contadini, altrimenti destinati al lavoro agricolo fin dalla giovane età. L'alfabetizzazione dei contadini era considerata funzionale anche a limitare l'isolamento delle campagne, elemento che rappresentava un ostacolo per lo sviluppo economico, culturale e sociale di tutta la nazione. Tale intento, però, è da considerarsi riuscito solo in parte poiché il sistema didattico rurale, pur contribuendo a elevare il livello culturale delle campagne, non è stato in grado di accorciare quella distanza sociale che le separava dalla città. Distanza, anzi, resa ancora più considerevole dalla marcata diversità dell'istruzione rurale rispetto a quella urbana³.

Nelle campagne le scuole erano miste, vi erano pluriclasse 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, ma si basavano anche sull'opinione diffusa che le alunne e gli alunni delle scuole rurali avessero minore intelligenza e predisposizione all'apprendimento. I programmi didattici, oltre a essere più "leggeri", si basavano su un numero di libri di testo limitato. Inoltre, le maestre e i maestri rurali erano solitamente privi di esperienze professionali, appena usciti dalla scuola magistrale e disagiati dalle condizioni della campagna.

A queste si aggiungevano altre problematiche. Ad esempio, mandare un figlio o una figlia a scuola significava privarsi di braccia fondamentali per il lavoro dei campi, la cura del bestiame o dei lavori domestici; quindi, spesso convincere i genitori a mandare a scuola i bambini era già una parte importante del lavoro stesso dell'insegnamento.

A tal proposito in archivio sono conservate anche numerose lettere di genitori che chiedono alle autorità scolastiche e comunali di modificare gli orari di ingresso a scuola per

³ V. Stringher, *L'istruzione agraria in Italia*, Roma, Tipografia dell'Unione Cooperativa Editrice, 1900.

permettere ai propri figli di aiutarli nelle attività agricole, ma anche lettere di genitori in cui riversavano ansie e apprensioni per le potenziali insidie della lunga distanza che separava le loro abitazioni dall'edificio scolastico.

Per ciò che concerne la realtà narnese, la prima testimonianza sulle scuole rurali è rintracciabile in un atto del Consiglio, datato 13 gennaio 1864, avente per oggetto la proposta di istituire una scuola elementare nei giorni estivi “per la istruzione dei giovani contadini”.

Dal 1911 la lettura dei documenti d'archivio ha consentito di individuare trentasei differenti scuole rurali attive in 34 località: Altrocanto, Borgheria, Capitone, Castelchiaro, Caterinella o Ponte Cardaro, Fiaiola, Grottamurella, Guadamello, Gualdo, Itieli, Madonna Scoperta, Miriano, Montini, Montoro, Moricone, Narni Scalo o Ripabianca, Nera Montoro, Palombara, Ponte San Lorenzo, La Quercia, Razzone, San Faustino, San Liberato, San Pellegrino, Sant'Urbano, San Vito, Santa Lucia, Schifanoia, Stifone, Taizzano, Valli, Vigne, Villa Montiello, Visciano. [Fig. 1-5]



Fig. 1. Aula della scuola elementare rurale di Guadamello negli anni Trenta (foto realizzata da Giovanni Pannuzzi), tratta da S. Massarini, Le insegnanti e le scuole rurali del narnese (1911-1958), Terni, Edizioni Thyrus, 2017, p. 184



Fig. 2. Aula della scuola elementare rurale di Stifone negli anni Trenta, tratta da Massarini, Le insegnanti e le scuole rurali, p. 187



Fig. 3. La scuola elementare rurale di Miriano negli anni Trenta, da Massarini, Le insegnanti e le scuole rurali, p. 188



Fig. 4. Progetto di banco scolastico, da Massarini, *Le insegnanti e le scuole rurali*, p. 93



Fig. 5. La scuola elementare rurale di Ripabianca negli anni Trenta, da Massarini, *Le insegnanti e le scuole rurali*, p. 191

Le insegnanti rurali

Nei documenti d'archivio sono stati rintracciati complessivamente 255 nominativi di insegnanti che hanno prestato servizio nelle scuole rurali del territorio narnese. L'86% erano donne e il 12% uomini, dato superiore alla media nazionale. A Narni quasi nove insegnanti su dieci sono donne, dato che, dunque, legittima l'utilizzo del femminile in riferimento all'universo scolastico rurale. Un altro dato che emerge dalla lettura statistica dei documenti riguarda il legame esistente tra insegnante e luogo di insegnamento. Nell'84% dei casi alle insegnanti è stato accostato il nome di una sola scuola di campagna, al 12% ne sono abbinate due, tre per il restante 4%. Il materiale d'archivio testimonia quindi un legame duraturo tra maestre e scuole.

Nell'archivio, i documenti che più delineano l'universo delle insegnanti rurali sono le lettere. Quest'ultime costituiscono l'80% del materiale contenuto nelle cartelle sulle insegnanti e nella maggior parte dei casi si tratta di missive scritte dalle maestre e dai maestri al sindaco di Narni per segnalare situazioni di disagio, per richiedere materiale, per comunicare fatti.

La lettera era l'unico strumento in grado di dar voce alle insegnanti, un megafono capace di far arrivare la loro voce oltre il deserto, culturale e materiale, della campagna. La scrittura, per le insegnanti rurali, costituiva un mezzo di comunicazione, sfogo, accusa, e, talvolta, difesa; un'attività in grado di plasmare la loro voce e i loro stati d'animo, un modo per farle sentire meno isolate, più vive. I principali destinatari delle loro missive erano, nell'ordine, il sindaco e le autorità scolastiche. Le lettere si caratterizzavano per essere, per lo più, brevi e scritte a mano su fogli. Tutte si concludevano con l'indicazione della data, del nome e del cognome dell'insegnante e della località da cui scrivevano.

La figura dell'insegnante di campagna che emerge dalla lettura delle lettere è quella di una donna, costretta a vivere contando su compensi irrisori, spesso lontano dalla propria famiglia, in luoghi dove regnava la solitudine e l'abbandono dello Stato. Il ritratto delle donne insegnanti mette in risalto una rappresentazione del femminile complessa e articolata. L'essere donna nel contesto dell'universo scolastico delle campagne narnesi si estrinseca attraverso una serie di relazioni di potere che, solo in circostanze circoscritte, mettono in evidenza una disuguaglianza di genere. Le dinamiche sociali messe in luce dal materiale d'archivio, infatti, delineano una figura di donna riconosciuta e rispettata per il ruolo di educatrice e formatrice svolto all'interno della scuola rurale. La rappresentazione identitaria risultante dalle interazioni sociali appare come un equilibrato compromesso tra

l'essere insegnante, donna, e, talvolta, madre. [Fig. 6] Le protagoniste del sistema scolastico rurale sono donne forti e lo dimostrano contrastando con determinazione e personalità l'isolamento nel quale sono costrette a vivere, impugnando la penna, per far sentire la propria voce, per dare risonanza al proprio essere. Lo spirito combattivo che le ha contraddistinte ha reso le campagne narnesi meno isolate di quanto realmente fossero.

Il lavoro delle insegnanti rurali

Come detto, le scuole rurali occupavano una posizione marginale rispetto al sistema scolastico, il quale riservava una posizione di privilegio alle scuole urbane.

Come è possibile evincere dalle lettere la situazione delle scuole rurali era tutt'altro che agevole: aule fredde, impraticabili e alunni costretti a stare stretti sullo stesso banco o addirittura in piedi per la mancanza di sedie.

La richiesta di arredamento per le aule e legna per il riscaldamento sono un argomento molto presente nelle richieste avanzate dalle maestre e dai maestri rurali. Legna per il riscaldamento e banchi costituiscono gli oggetti maggiormente richiesti.

Più di un terzo delle lettere scritte dalle insegnanti riguarda la necessità impellente di riscaldare l'ambiente scolastico, bisogno che si presenta come prioritario per la messa in pratica dell'insegnamento.

Il problema del freddo è predominante nelle aule delle scuole rurali e continua a esserlo per tutto il periodo preso in esame tanto che vi sono anche lettere dei genitori degli alunni, i quali fanno sapere ai maestri che, se il riscaldamento continuerà a mancare non manderanno più i loro figli a scuola.

In altre missive si denunciano criticità dovute alla mancanza di igiene e/o alla diffusione di malattie tra gli alunni e a tal riguardo vi sono lettere delle insegnanti che testimoniano che spesso e volentieri sono gli alunni a dover pulire l'aula, ma data l'età non riescono bene e chiedono l'aiuto di una donna addetta alle pulizie.

In via definitiva ogni giorno le maestre dovevano fronteggiare sfide diverse: proteggere loro stesse e gli alunni dal freddo aggiustando, alla meno peggio, finestre rotte, procurandosi legna per il riscaldamento, facendo lezione in piedi per permettere a un maggior numero di alunni di assistere seduti alla lezione. Ma la subalternità rispetto alle scuole urbane non è solo il risultato di una limitatezza materiale, ma della stessa posizione sociale delle maestre.

Egregio Sig. Commissario Prefettorio
Narni

MUNICIPIO di NARNI
10 NOV. 1912
Prot. 4390 Sez.
Cat. 9 Clas. 1 Fasc. 5

La sottoscritta, insegnante nella scuola rurale mista delle Valli e dimorante in S. Urbano, avendo un bambino lattante, si trova in condizione di non potersi allontanare dalla propria residenza e perciò rivolge con da preghiera alla S. V. Ill^{ma} acciocché voglia trasferirla nella scuola S. Urbano II^o.

La sottoscritta, nella fiducia che la S. V. Ill^{ma} voglia avere la bontà di acconsentire a quanto richiede, acclude un consenso scritto del maestro della scuola S. Urbano II^o.

In attesa di suo gentile, sollecito riscontro anticipatamente ringrazia e con stima passa a segnarsi della S. V. Ill^{ma}

S. Urbano 7/11/1912

Dev^{ma} e Off^{ma}
Magnanini Maria Carr

Fig. 6. Lettera dell'insegnante Maria Magnanini al commissario prefettizio (7 novembre 1912), da Massarini, *Le insegnanti e le scuole rurali*, p. 169

Nello specifico, talvolta le insegnanti rurali erano soggette a situazioni di subalternità nei confronti di diversi tipi di poteri, formali e non. Dalla lettura dei documenti d'archivio trapelano forme di controllo strutturate, come quelle messe in atto dalle autorità scolastiche, e forme di controllo spontanee, strutture latenti delle campagne narnesi, come quelle attuate dai genitori dei fanciulli o dagli abitanti dei luoghi che ospitavano le scuole. Le insegnanti, dunque, erano soggette a controlli in grado di metterle in discussione sia come insegnanti sia come donne, costringendole a impugnare una penna per mettere nero su bianco la loro difesa. A testimoniare una lettera del 1913 scritta da un ispettore scolastico in merito alla condotta dell'insegnante di Castelchiaro:

Gentilissimo Signor Sindaco Le rendo noto che la maestra di Castelchiaro è assente dalla scuola per reumatismi. Evidentemente le fanno male le frequenti gite per Terni, testimoniate da alcuni abitanti della frazione. È bene che non le consenta di allontanarsi dalla sua residenza⁴.

Il contesto di vita delle insegnanti rurali

Le insegnanti vivevano in contesto di estremo disagio sociale in quanto dovevano far fronte a differenti forme di problematicità, in particolare alle condizioni climatiche avverse, al profondo senso di solitudine e alla inadeguatezza di materiali a loro disposizione.

Il freddo è stato, indubbiamente, uno dei principali ostacoli alle dinamiche di insegnamento rurale. Infatti, sono innumerevoli le lettere in cui le maestre hanno denunciato le disumane condizioni climatiche in cui erano costrette a lavorare quotidianamente. Il senso di frustrazione scaturito da questa condizione di disagio ambientale, accompagnato dalla sofferenza corporea, talvolta ha condotto le insegnanti a ribellarsi ai formali canoni di comunicazione con le autorità politiche, utilizzando parole pesanti e toni polemicici. Legna insufficiente, finestre rotte, soffitti danneggiati, contribuivano a rendere ancora più dura l'esperienza di insegnamento rurale continuamente messa alla prova da condizioni climatiche estreme. Il secondo carattere problematico è riscontrabile nella condizione marginale in cui le insegnanti erano costrette a lavorare e a vivere. Imprigionate in uno status di esclusione delineato sia dalla lontananza fisica dai propri affetti sia dalla poca considerazione da parte delle autorità politiche e scolastiche. La solitudine è stato il sentimento maggiormente manifestato, in modo più o meno esplicito, nelle lettere visionate. La terza forma di difficoltà vissuta dalle insegnanti rurali è il risultato di una

⁴ Cit. in S. Massarini, *Le insegnanti rurali del narnese (1911-1958)* cit., p. 213.

combinazione di variabili di carattere strutturale. Numerosi documenti d'archivio hanno messo in luce una condizione disagiata risultante dal dover lavorare all'interno di edifici decadenti, in aule sprovviste di banchi sufficienti a contenere tutti le fanciulle e i fanciulli, trasmettendo alle alunne e agli alunni programmi scolastici limitati.

Lo status di maestra rurale, per durare nel tempo, doveva necessariamente contraddistinguersi per coraggio, forza, determinazione e passione, ingredienti fondamentali per la sopravvivenza in un ambiente così avverso sotto molteplici aspetti. Ogni giorno le maestre dovevano fronteggiare sfide diverse: proteggere loro stesse e gli alunni dal freddo aggiustando, alla meno peggio, finestre rotte, procurandosi legna per il riscaldamento, facendo lezione in piedi per permettere a un maggior numero di alunni di assistere seduti alla lezione. La condizione di diffuso disagio in cui le scuole rurali vertevano, le problematiche da fronteggiare quotidianamente e il senso di esclusione, fisico e sociale, vissuto dalle insegnanti testimonia una realtà unica nel genere, a sé stante, completamente differente da quella vissuta nelle scuole urbane. Per questi motivi, e per quelli esposti in precedenza, è possibile concludere affermando che senza la determinazione e la passione delle insegnanti che vi hanno prestato servizio, la scuola rurale non sarebbe potuta sopravvivere.

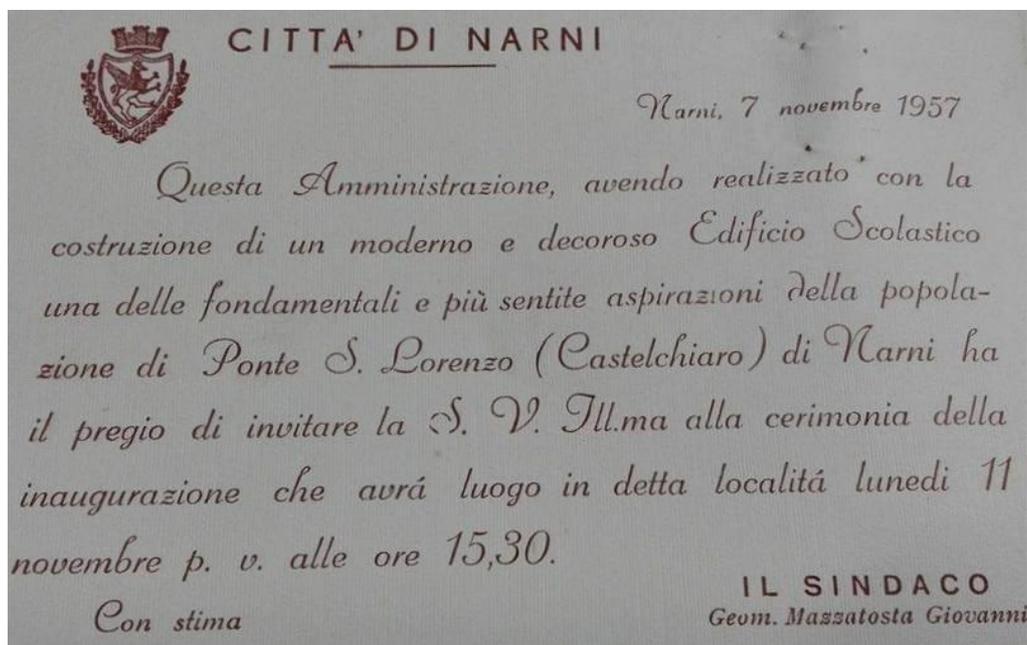


Fig. 7. Invito all'inaugurazione della scuola di Ponte San Lorenzo (1957), da Massarini, Le insegnanti e le scuole rurali, p. 93



Dalla ricerca di archivio alla rappresentazione scenica

CARLA ARCONTE^a, SILVIA IMPERI^b

^a Società Italiana delle Storiche

^b Drammaturga

La ricerca storica in prospettiva di genere

La ricerca di Sara Massarini *Le insegnanti e le scuole rurali del narnese (1911-1958). Materiali per una storia*, sulle carte dell'Archivio comunale di Narni è stata sostenuta dal Premio Anna Lizzi Custodi 2016 che dalla sua istituzione, oltre a mantenere vivo il ricordo di una narnese, protagonista di un cinquantennio di lotte e di conquiste delle donne, si pone l'obiettivo di mettere in luce il ruolo delle donne nella storia locale e di favorire l'emersione di una nuova generazione di ricercatori e ricercatrici che possano approfondire aspetti finora inesplorati.

Il lavoro di Sara Massarini ha incrociato l'esperienza di formazione e ricerca avviata nel 2014 dall'amministrazione comunale di Narni *Donne e uomini nella storia: corso di formazione sulla metodologia della ricerca storica con un approccio di genere*. Quella esperienza ha avuto il merito di formare un gruppo di ricerca aperto che ha poi lavorato su due importanti pubblicazioni: *Il brefotrofo Beata Lucia di Narni in età liberale. Storia di progetti, donne e comunità*¹ e *Donne e fabbrica a Narni nel lungo Novecento*².

Nei dieci anni trascorsi fino ad oggi si è sviluppata a Narni un'esperienza peculiare di studio della storia locale in prospettiva di genere che ha catalizzato la partecipazione di storiche e appassionate di ricerca storica, ed ha prodotto altre due pubblicazioni, per "dare forma al silenzio"³. È stata raccontata la presenza femminile nella città nelle varie epoche della sua lunga storia in una guida della città al femminile⁴ e raccolto in un successivo volume le testimonianze delle esperienze di lavoro contemporanee⁵. Si sta costruendo oggi un nuovo

¹ C. Arconte - L. Schettini (a cura di), *Il brefotrofo Beata Lucia di Narni, in età liberale. Storia di progetti, donne e comunità*, Roma, Viella, 2022.

² C. Arconte - G. Bovini (a cura di), *Donne e fabbrica a Narni nel lungo Novecento*, Foligno, Editoriale Umbra, 2017.

³ A. Rossi Doria, *Dare forma al silenzio. Scritti di storia politica delle donne*, Roma, Viella, 2007.

⁴ *Donne + Narni. Per dare forma al silenzio. Guida a storie e percorsi femminili della città*, Comune di Narni, 2019.

⁵ C. Arconte - M. Pioli (a cura di), *Donne + Narni 2. Per dare forma al silenzio. Storie di vita e lavoro*, Comune di Narni, 2021.

progetto di ricerca sull'uso degli spazi aperti al pubblico e privati, secondo una declinazione di genere nell'arco del secondo Novecento. Quest'ultimo progetto discende dal seminario sull'urbanistica di genere⁶.

Dalla ricerca storica alla Public History

Questa articolata azione storiografica è stata arricchita da un ulteriore lavoro di progettazione, al fine della divulgazione: tradurre la ricerca in racconto e rappresentazione drammaturgica. Come scrive Giancarlo Poidomani:

Fare storia “con e per” il pubblico è ancora oggi una delle più sintetiche ed efficaci definizioni della Public History. Essa è la storia che esce dagli archivi [...] e si proietta nella realtà, diventando impresa collettiva, mettendo insieme ricercatori, insegnanti, storici locali, società storiche, appassionati ecc. La Public History si interroga non solo sulla pratica ma anche sul racconto della storia e, soprattutto, sulla sua ricezione da parte del pubblico, inserendola nella vita quotidiana e introducendo nella vita pubblica delle società la ricerca delle loro idee passate⁷.

L'esperienza è iniziata con la rappresentazione di una giornata di vita tratta dalla storia del Brefotrofio Beata Lucia⁸ ed è proseguita con un successivo progetto di fiction sulla storia delle maestre rurali narnesi.

Come scrive lo storico Giovanni De Luna: “gli storici sono narratori che a differenza degli scrittori non sapendo inventare trame e protagonisti li prendono dalle fonti documentarie e comunque li organizzano in un racconto”⁹.

E allora perché non fare un ulteriore passo dopo la ricerca d'archivio e andare dal “racconto storico” al racconto teatrale in cui i/le protagonisti/e sono i soggetti documentati dalle carte d'archivio e le azioni e le trame sono quelle che emergono dalla ricostruzione storiografica?

⁶ *Aspetti di genere nello spazio pubblico*, 24 marzo 2018, Palazzo Erolì, Narni. Il programma del workshop è disponibile qui: <https://web.uniroma1.it/pares/sites/default/files/download/2018%20-%20WORKSHOP%20URBANISTIA%20URBANISTICA%20DI%20GENERE.pdf>

⁷ G. Poidomani, *How the West was Won: come le serie tv hanno raccontato il mito della Frontiera da La casa nella prateria a Outer Range*, in T. Bertilotti - M. Martinat (a cura di), *La Storia in serie*, “Genesis”, XXII/2, 2023, pp. 81-103: 83.

⁸ <https://youtu.be/rdPGXCNmD3c?si=Rn4phLlIWkaWW3m>. Ne hanno trattato Simona Buscella e Silvia Imperi, *Una giornata qualunque al Beata Lucia. Dall'archivio alla ricostruzione storica fino alla rappresentazione teatrale*, all'interno del panel *Drammaturgie di genere: dalle fonti alla scena*, coordinato da Aurora Savelli. Una breve presentazione del panel è disponibile in *Public History: la storia a regola d'arte*, Programma della V Conferenza dell'Associazione Italiana di Public History (Firenze, 6-10 giugno 2023), pp. 39-40: https://aiph.hypotheses.org/files/2023/05/programma-AIPH-2023__versione03.pdf

⁹ G. De Luna, *La passione e la ragione, fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Milano, Mondadori, 2004.

Il racconto storico può diventare, nel rigoroso rispetto della ricerca, grazie all'invenzione creativa, azione drammaturgica realizzata sulla base di fonti documentarie, quelle appunto conservate negli archivi narnesi. Si possono far rivivere così attraverso la finzione teatrale le situazioni, le esperienze di cui troviamo testimonianza negli atti amministrativi, nelle corrispondenze, tra soggetti storici di vicende passate, i cui nomi tornano ad essere persone. In questo modo oltre a restituire la memoria si producono emozioni, che diventano veicolo di conoscenza.

Sono state rese di nuovo vive le conversazioni tra maestre, l'interazione tra maestre e alunni/e e i loro genitori; possono così essere rievocate le difficoltà, i conflitti, i successi di quelle azioni che la storiografia ha ricostruito, con una azione che non aggiunge nulla alla conoscenza storica, ma che può essere divulgata in una forma che può più facilmente giungere a un pubblico più ampio, non accademico/specialistico. La cittadinanza può attraverso questa rielaborazione farsi consapevole e riappropriarsi della storia del proprio territorio.

Si è pensato in particolare di destinare alle scuole lo spettacolo teatrale, per restituire alle nuove generazioni la memoria storica. Non si può costruire il futuro senza consapevolezza del passato.

Per realizzare questo progetto è stata necessaria la stretta collaborazione, condivisione e affidamento reciproco tra soggetti portatori di conoscenze ed esperienze diverse come la drammaturgia e la storiografia, la creatività e il rigore scientifico.

Il laboratorio teatrale

L'esperienza della scrittura si è poi arricchita di un ulteriore passaggio. Per passare dal testo drammaturgico alla realizzazione scenica è nato un laboratorio di lettura dei testi e di progettazione teatrale. Le partecipanti sono state coinvolte, fin dalla prima esperienza, non solo nella recitazione ma anche nella condivisione del testo e negli adattamenti, al fine di una restituzione emotiva del dato storico. È stato proposto un processo di immedesimazione narrativa e di improvvisazione teatrale. Il testo scritto inizialmente è diventato una sorta di canovaccio su cui bambini/e e adulte hanno agito secondo esperienze e sensibilità rispondendo a obiettivi specifici: "quella maestra, quella bambina, quel bambino come si sarebbero comportati/e? quali sensazioni, emozioni avrebbero vissuto in quel contesto? Con quali gesti le avrebbero espresse, diverse ieri da oggi?".

Il testo ha subito quindi delle rielaborazioni, per arricchimento e/o sottrazione attraverso sia il coordinamento di natura storica che quello drammaturgico.

Si è costituito a partire dal primo progetto un gruppo di recitazione “Le pranzarole”, diventato stabile, ma aperto a sempre nuove presenze. Non si è trattato di un laboratorio in cui si insegna un ruolo e la conseguente recitazione, non abbiamo cercato attori/attrici che rispondessero alla volontà esterna della regista, ma persone che potessero essere a loro volta creatrici, chiamate non solo a imparare a memoria un testo, ma aperte a riviverlo, modificarlo secondo la propria esperienza e sensibilità, compartecipi nella creazione dello spettacolo fino alla scelta e reperimento dei costumi, degli arredi, alla definizione degli spazi.

Da questa seconda esperienza è nato il testo che qui di seguito pubblichiamo nella sua ultima, ma non definitiva, stesura¹⁰.

Dal teatro al film

Tale lavoro di scrittura non è stato registrato solo come spettacolo teatrale con vari punti macchina e un montaggio conclusivo, ma si è scelto di realizzare, utilizzando comunque lo spazio teatrale, una docu-fiction. I singoli set sono stati allestiti separatamente sul palco con inserti luce dedicati e una direzione della fotografia comune. Lo spazio scenico del palco ha consentito la rappresentazione degli interni della storia, mentre per aprire al racconto degli esterni si è utilizzata una doppia inquadratura, con una visione di macchina dal proscenio alla platea e alla galleria del Teatro Manini di Narni. Inoltre alcuni esterni, voluti per restituire credibilità ai documenti di archivio, sono stati girati nelle campagne narnesi, dove sorgevano le scuole, in un linguaggio prettamente filmico.

¹⁰ Le fotografie sono state scattate da Regina Paolino.



7 GIORNI DI INCHIOSTRO

***Anni '50: storie di vita e di insegnamento
delle maestre rurali nel narnese***

CARLA ARCONTE^a, SILVIA IMPERI^b

^a Società Italiana delle Storiche

^b Drammaturga



Luoghi:

1 - Scuola di San Liberato

Pluriclasse: Domenico (10 anni), Luigina (7 anni), Maria Teresa (10 anni), Quintilia (9 anni), Valentino (8 anni), Anna Rita (8 anni) e Ugo (10 anni) sorella e fratello.

Maestre: Donatilde F., maestra che viene dalla città, Iole L., maestra di campagna da sempre.

2 - Scuola di Capitone

Classe: Elfia (8 anni), Sabatino (8 anni), Gino (10 anni), Lilia (9 anni), Irma (9 anni).

Maestra: Luigia F.

Altre persone sulla scena di Capitone: Rosa madre di Irma; adolescenti, Maria Pia (17 anni), Angela (18 anni), Caterina (17 anni), Guglielma (16 anni).

3 - Scuola di Vigne

Classe: Elvira (7 anni), Cesarina (8 anni), Ennio (8 anni), Lina (7 anni), Onorina (8 anni)

Maestra: Gabriella D.

Altre persone sulla scena di Vigne: Clelia, bottegante; Levatrice condotta; Carla, donna incinta.

La scelta dei nomi discende, nel rispetto della riservatezza, dai documenti citati in Le insegnanti e le scuole rurali del Narnese (1911-1958), di Sara Massarini. La trama e i personaggi sono stati liberamente creati dalle autrici, in accordo con i risultati della ricerca storica. I bambini, le bambine e le persone del popolo parlano prevalentemente in dialetto. Si è usato il segno ‘ per le parole troncate.

Scena prima

(Scuola di San Liberato: aula interna, un braciere al centro e tutta la classe intorno, la maestra Iole in piedi).

Maestra: Quando l'uovo suda vuol dire che è pronto.

Valentino: Ma è pronto per cosa?

Maestra: È pronto, è pronto goccia goccia non vedete?

Maria Teresa: Pronto per essere mangiato?

Luigina: Ma uno per tutti non basta.

Maestra: Infatti è per me. Che avete fatto domenica? Vi siete ricordati dei compiti che vi ho dato?

Domenico: E voi maestra? Siete tornata in città?

Maestra: La domanda l'ho fatta io, non avete scritto nulla sul quaderno? *(Anna Rita e Ugo ridono)*

Maestra: Voi avete qualche cosa da raccontare?

Ugo: Eh! Maestra noi c'abbiamo il racconto.

Maestra: Vuoi farmelo tu Anna Rita che non parli mai? sei sempre così timida.

Ugo: Maestra falla prova' con n'altra cosa perché qua bisogna esse' come chi sa fa' le battute.

Valentino: Comici vuoi dire?

Ugo: Bravo.

Quintilia: Niente maestra! "sacco voto non se regge su" *(ridono tutti e tutte coprendosi la bocca)*

Valentino: Comici come Quintilia nostra. *(ancora risate)*

Maestra: Allora racconta.

Ugo: Nonna ha fatto la passata insieme a noi e avemo messo i barattoli sopra il forno spento.

Maestra: Insomma non li avete bolliti.

Ugo: Noi non lo famo li lasciamo là tutta la notte solo che il giorno dopo... *(ride)*

Maestra: Raccontaci.

Ugo: L'avemo portati di sotto in cantina ma dopo un'oretta avemo sentito un rumore come uno schioppo.

Domenico: No, un botto grande come la guerra!

Luigina: Macché, mica era un racconto divertente sennò.

Ugo: Subito dopo 'n altro schioppo, insomma zio è dovuto scenne' in cantina col fucile a spara' ai barattoli che stavano esplodendo uno dopo l'altro.

Maestra: Mamma mia che spavento che sarà successo?

Maria Teresa: Erano acidi.

Maestra: Bravissima Maria Teresa, avete usato pomodori troppo acidi.

Domenico: È stato divertentissimo ma tanto spreco.

Valentino: Dallo spavento lu criame, tutto il giorno a cac... *(la maestra lo guarda, redarguendolo)*

Maestra: Gli animali...

Valentino: ...A fare la cacca. *(tutta la classe ride)*

Luigina: Te l'immagini le vacche.

Valentino: Perché le pecore con uno che ti spara sotto.

Ugo: Io l'avevo detto.

Quintilia: "Tantu tronò che piovve tanto se ne parlò che accadde".

Maestra: Che sarebbe la nostra vita senza i detti di Quintilia.

Maria Teresa: 'Na tribolazione.

Quintilia: "Chi gode 'na vorda non tribula sempre". (*tutta la classe ride tranne Luigina*)

Domenico: Vole di' che basta un giorno che stai contento, vole di che non hai tribolato sempre.

Maestra: Non a caso si chiama saggezza popolare; allora dividiamoci appena fatto l'appello; le creature di prima iniziano con il disegno dell'uva e scrivono sotto U, V, A, maiuscole e u, v, a, minuscole e quelli di quinta provano a spremere gli acini così capiamo di più della vendemmia che è periodo. Poi lo scriviamo sul quaderno e facciamo un po' di calcoli, così ripassiamo le tabelline. Quintilia, dicci cosa dobbiamo fare.

Quintilia: A posto del tino, noi abbiamo 'sto buzzu¹ in legno che l'avemo bagnato du' giorni fa così il legno si imbotta² e il vino non esce fori.

Maestra: Oggi riusciamo a fare il vino Maria Teresa?

Ugo: Perché lo chiedete sempre alle femmine che semo noi che lo sapemo fa'?

Maestra: È proprio per questo che lo chiedo a loro, di solito questo è un lavoro da uomini quindi voi con i nonni lo fate, sono le nostre piccole donnine che devono aver capito. Oggi quindi versiamo l'uva dentro e pigiamo poi?

Ugo: "Acina acina si fece la macina".

Maestra: Poi, Quintilia?

Quintilia: Poi aspettamo du' settimane.

Domenico: E sì, fosse così semplice. Ci vole più cura.

Ugo: Mo' te rispondo io. Quintilia a modo tuo. "U boe pioto porta a casa l'aratu altrimenti gnente".

Luigina: Che?

Quintilia: Le persone che lavorano lentamente ma con regolarità portano a casa il lavoro ben fatto.

Maestra: Brava Quintilia mia. Quindi?

¹ Contenitore.

² Gonfia.

Quintilia: Poi lo dovemo copri' con un panno pe' du' giorni e poi ce mettemo sopra un coperchio di legno che tiene meglio insieme vinaccia e mosto, poi rimettemo sopra il panno e aspettamo du' settimane.

Domenico: Maestra ma l'appello stamattina gniente? *(la classe ride, solo Luigina ride dolcemente)*

Maestra: Luigina Barcone.

Luigina: presente.

Maestra: Accettoni Domenico.

Domenico: presente.

Maestra: Cipriani Maria Teresa.

Maria Teresa: presente.

Maestra: Crociani Quintilia.

Quintilia: presente.

Maestra: Brava Quintilia, sempre troppo silenziosa e Valentino Rotini.

Valentino: presente.

Maestra: Anna Rita Secondi... Dillo presente.

Anna Rita: presente. *(con voce dimessa)*

Maestra: Pensa quando la userai tutta quella tua bella voce quanto sar  bello. Ugo Secondi.

Ugo: Guardi se c'  lei io ce so' sempre che mamma da sola non la mannerebbe.

Maestra: Perch    una femminuccia.

Ugo: No perch  se perde. Li sparaci³ li trova le strade no.

Maestra: Magari   un problema anche di luce, alla stessa ora del mattino d'estate la luce  ?

Maria Teresa: Pi  alta.

Maestra: Pi  chiara.   gi  alto?

Maria Teresa: Il sole.

Domenico: Ma il sole non   pi  basso, pi  vicino alla terra?

Maestra: Meglio dire cambia l'inclinazione e i raggi... non vi ricordate quando abbiamo fatto il disegno della rivoluzione terrestre, il sole e l'ellissi e l'inclinazione dell'asse terrestre, con la spiegazione delle stagioni, ce l'avete ancora sul quaderno... Altri dubbi?

Luigina: *(Luigina alza la mano)* Ma perch  l'ovo suda?

Valentino: Annamo bene essa   rimasta all'ovo! *(risate)*

Maestra: Perch  vicino al fuoco ha caldo come te al sole. *(risate)*

Valentino: Che pacenza!

³ Asparagi.

Quintilia: “Nun te lamenti de ‘o brodu grassu”.

Scena seconda

(Dall'altra parte del palco in uno spazio frontale a quello precedente e verticale, che simboleggia la strada, si rappresenta l'uscita dalla scuola di Capitone. Sono presenti in scena: Luigia, Elfina, Sabatino, Gino, Lilia in gruppo, un po' scostate Angela e Maria Pia).

Sabatino: Ho finito lu carretto Gino, scennemo giù fino allo Scalo, io faccio Nuvolari tu fai Ascari.

Gino: No oggi devo torna' prima, me mannano a para' le pecore.

Sabatino: Tu e la tua Amorosina, non è che te poi arricchi co 'na pecora.

Gino: Sabati' non fa' il cretino, magna solo da me, Amorosina non s' attacca e me tocca a me daje da magna', l'allatto io, da sola non gliela fa.

Sabatino: Bee bee... la pecorella, tanto poi la squarti.

Gino: Intanto la faccio campa'. Giocamo oggi pomeriggio, dai!

Sabatino: Porti le biglie?

Gino: Mo' vedo o le biglie o la spada.

Elfina: Posso gioca' anch'io?

Gino: Che sei nato maschio?

Elfina: No.

Gino: E allora niente spada.

Maria Pia: Alla veglia questa settimana iniziamo l'imbottita?

Angela: Sì.

Maria Pia: Anzi, hanno già tosato le pecore per la lana?

Angela: Certo, semo avanti.

Maria Pia: E ndo' sete arrivate?

Angela: Avemo allentato un po' la lana e l'avemo lavata con la soda mo' se deve asciuga' du giorni, ce li mette tutti co 'sta umidità anche se la mettemo avanti ai forni.

Maria Pia: Aspettamo e il vestito?

Angela: Mamma mi fa il tajè⁴, con la stoffa del suo cappotto vecchio rivortato.

Maria Pia: Guarda che ave' 'na madre che cuce come la tua è un dono ti fa sembra' 'na vera signora.

⁴ Tailleur.

Angela: Ma guarda che fra un po' io sarò signora per davvero! Me sposo.

Maria Pia: E la luna di miele la fai?

Angela: Macché sarò 'na signora senza denari, ma però una signora, sposata.

Maria Pia: Quindi che fai?

Angela: Annamo a piedi fino a Itieli, poi famo un gran banchetto: antipasto, du' primi, galantina, contorno, arrosto misto, zuppa inglese. Festeggiamo nella villa del padronale.

Maria Pia: Jè pagate chiccosa?

Angela: Sì, credo.

Maria Pia: Le bomboniere le date anche a esso?

Angela: Ma io non vorrei, avrebbe dovuto fa' il signore e non chiede un corrispettivo, tu lo sai come la penso, è un lumino.

Angela e Maria (*insieme*): I confetti non so fatti pe' li somari! (*entrambe ridono*)

Maria Pia: Elfina!

Angela: Perché non la lasci torna' da sola?

Maria Pia: Torna sempre da sola, oggi m'aiuta a porta' la roba c'ho preso alla bottega da Franca, che me devo carica' sempre io le ceste?

Angela: Ma t'aiuto io.

Maria Pia: Guarda che ce n'è pe' tutti! Elfina.

Sabatino: Oh ti chiamano va' un po' là. Chiodo! Maestra guardate qua chi tengo al guinzaglio? Un' ape legnaiola.

Gino: Si chiama Elefante volante.

Lilia: Che schifo.

Sabatino: Macché è un apacchione non lo vedi?

Gino: Mi' zio che è di Casigliano lo chiama elefante volante. (*risate*)

Elfina: Che schifo!

Lilia: Come no, non ce tieni al cane tuo e ce tieni all'apacchione.

Gino: Ricordati, il cane lo teni con l'amore, l'ape legnaiola solo col laccio.

Lilia: Vai a casa, vai! (*si volta e*) ciao maestra!

(*La maestra Luigia chiama Sabatino, mentre gli altri escono*)

Maestra: Sabatino aspetta, ma ancora con quei capelli! Ormai sembri una femminuccia, ma quando te li tagliano? (*Sabatino abbassa la testa un po' seccato e borbotta*)

Sabatino: Il barbiere se n'è annato e mi padre non c'ha mai tempo...

Maestra: Almeno mettiti un berretto, così sembrerai l'ometto che sei.

(*Sabatino s'infilà il berretto e scappa via*)

Scena terza

(In un'altra zona del palco vi è un tavolo con stoffe, prodotti alimentari e vari: la bottega di Vigne. Sono presenti in scena Clelia la bottegaia, la Levatrice e Carla, una donna incinta).

Clelia: Fija mia, te dico che m'è rimasto l'olio del mulino Erolì, che credimi è una rarità per quanto è bono! e tu compralo, sta un po' meno, fra poco arriva quello novo, te lo poi permette'.

Lev: Certo perché chissà noi levatrici quanto prendiamo! Questo mese è stato difficile tira' fori anche 5 lire pe' la pagella figurati, spendo tutto in viaggi. Finché sarò una levatrice condotta, a volte i mezzi mi tocca prenderli e poi non si sa quando il Comune rimborsa...

Clelia: Fa vedè che bella pagella: religione, ortografia, canto, disegno e bella scrittura, aritmetica e contabilità, lettura, ha tanti 8, due 6. Guarda lavori donneschi, è brava tu fija.

Lev: Sia il maschio che la femmina, più so' autonomi in casa più so' autonomi da me, più è pratico.

Clelia: Tu sei proprio una donna 'modernissima'. O mamma, Giulio ha preso insufficiente in religione?

Lev: Non me ne parla' c'ha il nonno anarchico e anticlericale. Si rifiuta di di' le preghiere la mattina, ma te pare! E il padre mica lo sgrida so' solo io.

Clelia: Ma tu a messa ce vai?

Lev: Sì, ma mica mi so' potuta sposa' in chiesa, è proprio vero, sposi un omo sposi la famiglia.

Clelia: Lascia fare io c'ho la socera allettata, secondo te chi se ne occupa? E c'ho pure la bottega, ma chi ce pensa!?



Lev: Già.

Clelia: Ma me la togli 'na curiosità? Me lo dici perché veni da me a compra' che di commercianti a Narni ce ne so' tante.

Lev: Perché tu c'hai i prodotti migliori e poi nessuna è simpatica come te. In fondo io sto sempre in giro.

Clelia: Ma al Brefotrofio ce lavori?

Lev: Ma sì certo! Ormai che si partorisce dentro, è molto meglio, il reparto maternità interno ha salvato tante vite di mamme e creature e anche le levatrici, anzi oggi ci chiamano ostetriche, si lavora meglio...

(Un suono di trombetta)

Stracciarolo: Donne donne, arriva lo stracciarolo, me fermo poco...venite compro e venno, stracci boni stracci belli...volete cambià le padelle? ve servono nastri, elastici, stoffe, lana? ciò tutto ... posso fa' anche a scambio... scarpe quasi nove. Donne donne venite mo' ...che m'aspettano anche giù allo Scalo, fino a Terni... me ne vado ...me ne vadooo!

Clelia: Eccolo è arrivato Menevado, è venerdì... va da lui, con le pelli di coniglio e le penne asciugate che m'hai portato l'altro giorno ce poi prenne la bambola per tu fija... quelle confezionate noi non le tenemo, se vennono poco...qui le bambole se le fanno ancora co' li stracci, da sole.

Lev: Quindi?

Clelia: Quindi vai dall'ambulante con gli stracci, tanto da me trovi pentole e bicchieri ma ce l'hai no? non è che ve li tirate a casa...

Lev: Per fortuna no. Avere un lavoro mio, e un po' di lire tutte mie, m'ha permesso di scegliere il marito non so' dovuta sta a sentì quelli di casa e magari passa' dalla padella alla brace.

Clelia: Come tante.

Lev: Ma va, che Antonio è un brav'omo.

Clelia: È sì, via questo sì.

Lev: Te lo meritavi un brav'omo.

Clelia: come se dice: chi se somijia se pija!

Lev: Dimenticavo proprio la cosa più importante: il francobollo. L'ho scritta poi!

Clelia: Dai, leggila!

Lev: Ill.mo Signor Provveditore agli studi, i sottoscritti genitori si degnano di rivolgere alla bontà e alla paterna compassione della S. V. Ill.ma le loro ansie allo scopo di poter ottenere il trasferimento dalla scuola elementare di Monticello a quella di Santa Lucia che giace al

centro geometrico fra Narni e Miriano, distano rispettivamente 2 km. 43 alunni non possono fare lezione nella camera attigua alla cucina perché non li contiene, la stanza grande non ha il focolare e la camera da letto non è soffittata. Mia figlia si alza con il mal di gola e capisce che poi non si migliora visto che i bagni sono all'aperto. Che dici?

Clelia: Dico che ogni scuola ha le sue e le maestre so' quelle che scrivono di solito...

Lev: Sì ma mica possono fa' sempre tutto da sole e poi questa non scrive gli fa paura scrivere, è finita a Monticello, figurati chi glielo fa fa'; non è come qua a Vigne...

Clelia: Ho sentito che domani vai a scuola, qua a Vigne.

Lev: Sì per la campagna anti TBC, sì.

Clelia: faranno storie per paga' i francobolli?

Lev: Il Comune m'ha mandato a me come inviato della sanità perché so' più preparata sulle questioni di salute e igiene della maestra. In realtà non è così, le maestre ormai so' tutte diplomate. Io e le maestre abbiamo solo gli oneri in Comune, ma non gli onori.

Clelia: Che voi di?

Lev: Siamo pubblici ufficiali tutt'e due, anche se donne, per le responsabilità siamo adatte, per le decisioni no, c'è ancora chi ci guarda male, le donne non contano.

Clelia: Ma sì che votiamo.

Lev: Sì dal '46, da pochi anni, ma quante donne stanno là al Governo o su al Comune... c'hai mai pensato?

(Entra Carla)

Lev: Carla, come stai?

Carla: U fiju *(si tocca la pancia)*... sta benone secondo me.

Lev: Sei sicura che poi continuà a anna' a scuola, fatichi molto.

Carla: So' abituata a lavora', poi sarà mejo che fa' la pranzarola⁵ su e giù da Narni allo Scalo..., che mica sempre c'avanza chiccosa per noi.

Lev: La bidella qua non è più semplice, arrivano da lontano, chissà con quanto fango sotto le scarpe!

Carla: Ieri è arrivato uno tutto ngrufatu⁶; gli ho detto che c'hai? Me fa: sto jannzaccheratu⁷, aveva preso tutte le pescolle⁸. Ma che je voi di'?

Lev: Allora domani ci vediamo?

⁵ La pranzarola è la donna che per pochissimi soldi porta il pranzo agli operai nelle fabbriche di Narni Scalo, quando ancora non c'erano le mense.

⁶ Eccitato.

⁷ Infangato.

⁸ Pozzanghere.

Carla: Venite alla scola a Vigne?

Clelia: Si fa la campagna anti TBC.

Lev: Sì così ripeteremo come viene la tubercolosi e le regole d'igiene.

Carla: Meno male sai quanti so' finiti già alla colonia di Piediluco?

Clelia: Non me ce fa' pensa'.

Lev: Domani lo vedo.

Clelia: Sei venuta anche per cumpra' o solo pe fa du frappe⁹?

Carla: Franco non t'ha lasciato i vimini per i cesti?

Clelia: Pure i cesti voi fa' quest'anno? Ma 'ndove lo trovi il tempo?

Carla: Tutto fa guadagno. Te li porto appena l'ho fatti.

Clelia: È mejo che li porti a quella de Narni che 'gni tanto ci capitano qualcuno de città, qua a Vigne ce l'avemo.

Carla: Grazie Clelia, se non c'eri tu, qui a Vigne...qui almeno ce s'encontra, se fanno du' parole.

(Carla esce)

Clelia: Chissà come fa a laora' con 7 figli a casa, il marito sta sempre giù alla Lineoleum, porta la prupina¹⁰, ma poi è uno che s'appiccica e sbaccaja¹¹.

Lev: Contadini o operai chi fa una vita migliore da 'ste parti?

Clelia: I maestri.

Lev: Mah, li pagano meno dell'operai sai?

Clelia: Davvero?

Lev: Davvero.

Clelia: Però almeno lo fanno per passione.

Lev: Sì, la passione non porta minestra in tavola.

Clelia: Ma tu figurati, se non è passione la tua!

Lev: Vero, c'arvedemo.

Clelia: Bona lezione per domani!

Scena quarta

⁹ Chiacchiere.

¹⁰ Salario.

¹¹ Grida.

(Si illumina nuovamente la zona dell'aula, si ripresenta la situazione del primo quadro, il gruppo di San Liberato: la classe seduta, la maestra Iole in piedi e Domenico accasciato sul banco che dorme).

Maestra: Bene l'appello lo abbiamo fatto.

Valentino: Domenico dorme signora maestra.

Maestra: Sì lo vedo! Niente zabaglione stamattina.

Valentino: No, può darsi invece che gli hanno messo il marsala nell'ovo. Lì per lì te sveji ma poi te strascini.

Maestra: Davvero queste colazioni non riuscite a farle?

Valentino: E come si fa, noi per veni' ce svejamo alle cinque, lo so perché è ancora notte, se vedono le stelle!

Luigina: Papà, che fa il contadino, magna alle otto con nonno: patate, lenticchie, cicerchia.

Ugo: E poi il brutto è che nemmeno a pranzo se magna un granché: pane, olive secche, fichi secchi, fortuna i manfricoli¹² la sera.

Maria Teresa: Boni, non li nomina' che c'ho fame adesso.

Valentino: Io so' fortunato che c'ho i fratellini più piccoli, mamma va allo stabbio la sera e prende il latte appena munto e quann'è bollito e raffreddato, sopra c'è la panna. 'Sto periodo me ne lasciano un po', con l'altra ci fanno il burro ma un pochino la mattina me la fanno magna'.

Maestra: Come lo fate il burro?

Valentino: Se mette la panna in una bottiglia in un posto fresco e se sbatte forte per fa' uscire le palline di burro.

(Entra una seconda maestra, Donatilde F.)

Maestra Donatilde: Buongiorno, piacere Donatilde F., sono qua per la terza e quarta classe.

Maestra Iole: Non ci credo la mia lettera è stata ascoltata!

Maestra Donatilde: A volte capita, da non crederci.

Maestra Iole: Sono così felice di avere una collega. Puoi alloggiare con me. Avevo proprio voglia di non stare più sola. Vivo al piano di sopra.

Maestra Donatilde: No vengo da Narni.

Maestra Iole: Narni San Liberato è un viaggio ogni mattina.

Maestra Donatilde: Sì, lo so, sono venuta in paese per mia madre, io già lavoravo.

¹² Pasta fresca fatta con farina e acqua, condita col sugo di pomodoro,

Maestra Iole: Ah, capisco. Fai come credi meglio per te. Bene. Bambini di quarta e quinta vi presento la vostra nuova maestra.

Valentino: Ma che te ne vai? scusa, ve ne annate signora maestra?

Maestra Iole: No, ma siete talmente tanti che ci dividiamo le quarte e le quinte con...

Maestra Donatilde: ...Donatilde.

Maestra Iole: Prima seconda e terza con me, così sarà più facile garantirvi più istruzione!

Valentino: Istruzione dici? Pe' carità è bello sta' qua ma non è che io continuo a studia' me lo dice sempre mi' padre, noi dovemo laorà ai campi.

Maestra Iole: Tu pensa a finire bene la quinta classe e a superare gli esami, poi si vede. Quintilia che hai?

Quintilia: Niente.

Maestra Iole: Allora perché piangi.

Valentino: Le mancherà! facile no?

Maestra Donatilde: Ma sono rotte le stufe?

Maestra Iole: Le stufe? Si vede che vieni dalla città. Tesoro non credo che starete in un altro stabile, almeno per adesso, nella lettera ho specificato che la casa non poteva contenere entrambe le classi perché non vi sono altre stufe, ma di altri stabili messi a disposizione da qualche proprietario non se n'è sentito parlare, tu sai qualche cosa?

Maestra Donatilde: No.

Maestra Iole: Quindi amore mio andate semplicemente nell'altra stanza, ma domani così vediamo di dividerci i riscaldamenti o fare due ore e due ore perché due stufe non ci sono.

Maestra Donatilde: Ma i bambini non dovrebbero essere di più?

Maestra Iole: La senti la temperatura? qua si ammalano di inverno.

Quintilia: Posso andare al cesso?

Maestra Iole: Piove. Tieni usa questa per coprirti (*le mette il suo scialle intorno alle spalle*) e corri più che puoi per rientrare.

(La Maestra Donatilde guarda tutto esterrefatta)

Maestra Iole: Vedi, la stalla cioè le latrine sono un po' lontane. Quando piove le famiglie ci pensano di più a mandarli, se gli ritornano ammalati è un problema.

Anna Rita: Noi facciamo presto. La febbre se cura con acqua e aceto sulla fronte, oppure si strofinano le gambe con l'aceto. Invece nonna se c'ho la bronchite riscalda i mattoni vicino al focolare oppure la cenere e me li mette sul petto.

Maestra Iole: Una vera dottoressa.

Quintilia: Parla solo di rimedi e aspetta le feste.

Anna Rita: Voglio fare la dottoressa e la signora, quindi fare del bene e fare le feste.

Maestra Donatilde: Come no? Proprio il destino che vi aspetta.



Maestra Iole: Per oggi puoi assistere alla lezione così ti dico dove siamo arrivati se ti va, poi ti faccio vedere quel poco che abbiamo qui. Sai mancano tante cose, le tende alle finestre, ci sono vetri rotti e pericolanti, il soffitto da riparare, finestre da verniciare, tubatura della stufa da riparare per non dire del materiale didattico: un mappamondo, pesi e misure e una radio funzionante. Abbiamo però una bibliotechina scolastica, 106 libri, di cui 60 in buono stato, 40 in stato mediocre e 6 in cattivo stato.

Maestra Donatilde: E sia!

Maestra Iole: Oggi abbiamo chiesto se la neve si scioglie prima fuori o dentro una sciarpa di lana. Lo sapete?

Valentino: Dentro.

Maestra Iole: No, perché la lana è un cattivo conduttore, quando nevicherà faremo questo piccolo esperimento, intanto ora scriviamo per bene sul quaderno.

Anna Rita: Io della neve so solo una cosa: “sotto la neve ‘o pane”.

Maestra Donatilde: Eh?

Maestra Iole: Se nevicata e fa freddo la terra è più fertile, sicura di essere di qui?

Maestra Donatilde: Ho studiato alle magistrali di Terni, papà si è trasferito quando è entrato in acciaieria, ora che ha finito di lavorare sono tornati qui. Se restavamo in campagna, avrei fatto le scuole a Amelia, mica mi mandavano a scuola fino a Terni con l'autobus degli operai, sai le chiacchiere.

Maestra Iole: Ora si spiega tutto. Usciamo dai!

Scena quinta

(La stessa scena si anima di altri bambini e bambine, siamo nella scuola di Vigne, con la maestra Gabriella).

Carla: Prego entrate pure!

Maestra: Bene ora dopo la pausa a metà mattinata, sono felice di presentarvi la levatrice condotta lei è famosa per...

Tutti: Far nascere i bambini.

Maestra: Bravissimi ma oggi è qui in un'altra veste, questa professionista così importante per le mamme e anche per i papà.

Lina: Che significa professionista?

Maestra: Esperta in un lavoro.

Ennio: Ma è vero che le donne quando fanno i bambini muggiscono come le vacche?

Lev: No, le donne gridano, per aiutarle gli diamo da mordere forte un legnetto e così non si sentono.

Elvira: Ma il dolore lo sentono.

Lev: Aivoja! se lo sentono, ma dura poco e poi... (*sottovoce rivolta alla maestra*) se prima hai goduto, mo' hai da soffrì.

Onorina: Alla cavalla ci so' volute tante ore.

Carla: Anche a mamma mia con il terzo fratello.

Maestra: Ma oggi lei non è qua per questo.

Lev: Quanti cartelloni che avete fatto!

Maestra: Spiegatele un po'.

Elvira: Qua intorno ci sono ancora le bombe che non so' esplose durante la guerra, quelle lanciate dagli alleati.

Maestra: Se trovate oggetti che non conoscete per strada...

Lina: Non lo tocchiamo e nemmeno ce buttamo un sasso sopra perché potrebbero esplodere.

Lev: Ma che bravi.

Lina: Questa è la campagna di sicurezza che vuole il ministero ci abbiamo fatto tanti e tanti cartelloni.

Lev: Vedo, vedo che bravi. Quanto materiale!!

Maestra. Ho comprato tutto io.

Lev: Il ministero non...

Maestra: Eh! giusto il ministero, la nostra è una vita tra ispettori generali e direttori didattici locali e non si sa chi è meglio. È difficile trovare qualcuno di sensato e noi spendiamo il tempo a scrivere scrivere scrivere al Comune per qualche sovvenzione, vedi abbiamo anche i salvadanai per le offerte, ma secondo voi queste famiglie come possono...

Lev: Certo!

Maestra: Comunque niente lamentele, iniziamo.

Lev: Noi oggi parleremo di una cosa che dovete stare molto attenti.

Cesarina: L'igiene personale, lavare le orecchie, tagliare le unghie, controllare che non ci sia rimasta la cacca sotto e non metterle mai in bocca.

Elvira: E poi le femminucce che portano le gonne devono sta' sempre con le gambe unite e composte anche quando se siedono pe' terra, con le gambe aperte ci stanno i maschi che ci stanno meglio sennò a noi se vede tutto, anche la 'natura', e non sta bene. (*Risate*)

Onorina: Ce dobbiamo puli' i denti con la salvia per sciacquare le gengive sennò i denti ce cadono, questo anche i maschi.

Lev: Le femminucce sanno tutto e i maschietti?

Lina: No.

Ennio: Tutto perché oggi semo de meno. Te do' quattro mella secche (*facendo segno di dare schiaffi*)

Lev: Stava scherzando non si alzano le mani, soprattutto con una bardascetta¹³.

Ennio: È beata voi, chissà dove vivete.

Maestra: Quante volte ti ho detto che imitare anzi scimmiettare le battute di papà sta male su un bimbo.

Ennio: Ma io son' omo.

Lev: E l'omo non alza le mani, nemmeno per scherzare. Dunque oggi parleremo di un fatto: quanti di voi bevono il latte munto direttamente dalla mucca ancora, senza bollitura? (*Una parte della classe alza la mano*).

Lev: Ecco, non è una buona abitudine, dobbiamo stare più attenti perché se anche non sappiamo come agisce il bacillo di Koch sappiamo però che quando le condizioni igieniche sono molto buone il bacillo fatica a svilupparsi, quindi ogni nostra abitudine anti igienica va eliminata per evitare la malattia.

Lina: Anche la poliomielite?

Lev: Sì anche quella, che pare che in America stanno studiando un vaccino...

La classe: Cos'è il vaccino?

Lev: Il vaccino è una preparazione che serve... che aiuta l'organismo, il nostro corpo, a difendersi dalle malattie. Aiuta la produzione di anticorpi protettivi e dà una resistenza specifica nei confronti di una determinata malattia infettiva. Insomma... come per il vaiolo... la difterite... (*breve pausa*) Oggi vi ho portato questi francobolli, che voi portate a casa e che hanno un piccolo costo. Quando li portate a casa raccontate anche alle mamme e ai papà quello che vi sto dicendo. Qua c'è scritto campagna a-n-t-i tu-ber-co-la-re.

Ennio: La tubercolosi ci fa rimpicciolire una gamba.

Maestra: No, la poliomielite fa rimpicciolire la gamba invece la tubercolosi fa ammalare i polmoni. Con la poliomielite si potrebbe rallentare lo sviluppo di un arto o interromperlo del tutto...

Lev: Allora vi lascio i francobolli e piano piano raccogliete 10 lire per ciascuno.

Ennio: Magari se li prende la maestra.

¹³ Ragazzina.

Lev: No, ma scherzi li date a lei ma poi lei li versa per la campagna.

Ennio: E chi ce lo dice che non ve li rubate?

Lev: Ma cosa dici?

Maestra: Non importa sono frasi che sentono a casa.

Lev: Ma lo sai la tua maestra che vita fa per insegnare a te, quante responsabilità, quanto sacrificio.

Ennio: La pagano per stare con me sennò non ci starebbe.

Lev: Ma che dici, lei vi prepara tanti esercizi di pomeriggio, corregge i compiti, quando sta a casa, non è vero?

Lina: Sì, è vero è tanto buona.

Lev: E mica la pagano per fare al meglio il suo lavoro, potrebbe farsi delle belle passeggiate e basta

Ennio: Sì, a Vigne!

Lev: Portale rispetto e basta che lei ci sta mettendo tutto il cuore e io che giro in tante scuole te lo assicuro.

Maestra: Grazie.

Lev: Ma che fai piangi?

Maestra: No, no è solo un poco di emozione.

Scena sesta

(Buio in quella parte del palco si accende una luce sulla estremità opposta ad illuminare la strada, il gruppo coinvolto in questa scena è quello di Capitone con la maestra Luigia).

Maestra: Che hai?

Luigina: Freddo.

Maestra: Dunque avete mangiato? Chi non ha mangiato nulla? E chi ha da mangiare qualche cosa che la può condividere?

Sabatino: Io c'ho pane e ventricina.

Maestra: Altri?

E: Io fichi secchi.

Gino: Anch'io.

Maria: Salsiccia io.

Maestra: Irma perché ieri non sei venuta?

Irma: Ho aiutato a fare la coppa signora maestra.

Maestra: Bello dopo ci racconti. Hai quella come merenda?

Irma: No maestra c'ho n'altra cosa...

Maestra: Che?

Luigina: Che ti vergogni?

Irma: Non ne ho tanta, non so se basta per tutti.

Luigina: Dì che la vuoi tutta per te, io lo so che è si sente l'odore.

Maestra: Che cos'è?

Irma: La mijaccia, il sanguinaccio co' i canditi.

Maestra: E che ti vergogni è prelibata.

Gino: E come mai ce l'hai? chi te l'ha portata?

Irma: No maestra ha ragione, zio me l'ha portata da Foligno, è arrivato ieri, è bello zio mio.

Sabatino: Maestra vi vuole accasare. *(Risate)*

Gino: Dipende maestra per voi ce vole un principe.

Irma: Invece zio è operaio ma è tanto bbonu.

Maestra: Ne sono sicura. Io intanto stamattina ho portato le noci.

Maria: Maestra tenemole per la settimana che oggi che è mercoledì avemo tutti la colazione ancora, da qui a sabato chissà? Tenemole qua tanto rimangono morbide che qua è umido e non se seccano.

Gino: E' no!

Elfia: Maestra grazie! Lei è sempre tanto brava.

Maestra: Forza tutti dentro!!!

(I bambini e le bambine entrano nell'aula prima abitata dall'altro gruppo, nella parte destra del palco).

Sabatino: Mae', è questo che è? *(Indica un secchio di plastica vicino alla cattedra)*

Maestra: Un secchio di plastica, gli fanno pubblicità anche alla TV, una novità. Senti com'è leggero *(solleva il secchio)* e resistente! L'ha inventata un grande chimico, si chiama Giulio Natta, lavora giù alla Polymer, ... la 'gommasintetica' quella fabbrica grande sulla strada per Terni. È stata una grande scoperta, e l'hanno subito messa in produzione... la chiamano "Moplen".

Sabatino: ah sì so' andato l'altra sera al bar con mi' padre, c'era la televisione accesa e se vedeva Carosello e c'era quel comico quello bravo che racconta le barzellette e diceva "Signora badi ben, che sia fatto di Mo-plen!" mica avevo capito... ma che è 'sto moplen...

Elfia: Eh sì... Bramieri, l'ho visto anch'io, pensavo che fosse una barzelletta.

Maestra: No ragazzi è una grande novità... col Moplen si possono fare tante cose leggere, impermeabili e resistenti, altro che il vetro e il coccio che si rompono facilmente. La prossima settimana inizieremo a studiare un po' di chimica.

Gino: Che è sta novità! (*si volta verso un compagno, sottovoce*) però certe volte è strana... come dice mi' madre...

Maestra: Vedrete vedrete, ora sedetevi e cominciamo... Guardate, ho portato le noci. Ne ho raccolte un buon cesto stamattina, sono partita presto presto.

Sabatino: Maestra ma siete partita da sola?

Maestra: Eh!

Gino: Senza fucile?

Maestra: Senza fucile.

Elfia: E a che ora sete partita?

Maestra: Alle cinque.

Sabatino: Maestra ma che bisogna dirvi tutto? alle cinque qua ce so' i cinghiali.

Lilia: E poi co' 'sta mollaccia c'era la marparata che pioveva stamattina. Quanno vede che i piccioni se bagnano le zampe nelle pescolle pò piove, fanno così, abbassano il calore nel corpo.

Maestra: Si dice la temperatura.

Lilia: Così se fa freddo non s'ammalano, mica so' sciapi.

Maestra: Ora facciamo l'appello ma ditemi, voi pure poco più tardi già siete in cammino per la scuola e mica venite con i fucili.

Lilia: Intanto noi venimo tutt'assieme e più tardi.

Irma: Io prima delle sei e mezza non scappo.

Maestra: Allora dei cinghiali delle cinque che ne sapete.

Elfia: Ma noi semo tutti sveji a quell'ora. Mamma appena il gallo canta mette la biocca e io allora vado a saluta' tutti i purcini, Gerardo, Clelide, Vittoria, Nora, Mariolina.

Maestra: Che vuol dire mette la biocca per te.

Elfia: Per me come per tutti lascia covare la gallina, je mette l'ova sotto.

Maestra: Ma poi non te li mangi quando crescono.

Elfia: Certo poi, quando crescono l'ammazzano.

Gino: Ma pure lei morirà, non è che per questo non ce deve ave' un nome.

Maestra: Giusto!

Sabatino: Il cappone è quello che fa la fine peggiore. Nonna leva le penne sotto la coda colle forbici, ci fa un taglio sotto il sedere, gli strappa i 'canarini'...

(Ridono, mentre un vicino di banco cerca per dispetto di togliere il berretto a Sabatino. Sabatino fa finta di niente e trattiene il berretto con uno scatto e continua a parlare).

Sabatino: ...e poi con l'ago ricuciva la ferita.

Gino: Mamma mia che dolore.

Sabatino: Poi ci disinfetta con olio e cenere.

Irma: Ma perché questa tortura?

Elfia: Lo sanno tutti quanno i contadini non c'hanno più le biocche devono cova' i capponi.

Gino: Ma siccome i capponi so' maschi di origine li fanno inciuccà.

Sabatino: Gli fanno magnà pane e vino e poi quanno esso è andato je mettono sotto le ali tutti i purcini dell'ultima biocca e a essa ce mettono al posto d'essi l'ova.

Gino: Il cappone se risveja e pensa che so' tutti fiji sui li alleva con amore.

Sabatino: Anche se in realtà non lo sarebbero.

Maestra: Non lo sono. Se fossero i figli suoi sarebbe naturale ma invece non lo sono è così la frase.

Gino: Niente Sabatino c'ha la memoria dei capponi che il giorno dopo se so' dimenticati del giorno prima.

Sabatino: Ma questo è niente, a Natale nonna sempre va nel pollaio, acchiappa il cappone per il collo e l'ammazza per cucinallo co' i tagliolini in brodo.

Gino: Eh sì a Natale se fanno cose bone e se magna bene! Le bambine lo sanno, lo fanno anch'esse.

Irma: Non è vero, noi non tiramo il collo ai capponi, so' troppo forti, al massimo pulimo i polli, o i conigli ma non è che per questo non c'ho dato un nome a Clarissa, la mia coniglia preferita. È mamma che non c'arpenza ai nomi, io sì, anche dei purcini, anche dopo un minuto che gliel'avemo dati. Io me c'affeziono.

Gino: Maestra, oh ecco mi stavo dimenticando. Per voi. *(Consegna una lettera alla maestra).*

Sabatino: Noi lo possiamo sapere?

Maestra: I vostri genitori chiedono di poter anticipare di almeno mezz'ora l'orario delle lezioni che attualmente iniziano alle 8.30. Dice che tale richiesta è motivata perché tutti i bambini si rendono utili nei lavori agricoli, in particolare nel pascolo che si effettua nelle ore più calde.

(Tutta la classe dice no).

Maestra: Quindi per capirci per voi sarebbe peggio.

Gino: Io già devo anna' a mette' il fieno alle vacche la mattina appena sveglio, così dovrò laora' due volte, prima e dopo.

Maestra: Ma voi lo fate già?

Gino: Sì ma più tardi, almeno pranzamo a casa così, sennò ce tocca magna' al campo.

Maestra: Allora facciamo così, siamo in democrazia quindi?

(Silenzio).

Maestra: Servono le opinioni di tutti. Fai presente al tuo papà che firma questa lettera che deve raccogliere le firme di chi vuole questo cambiamento.

(Breve sospensione).

Maestra: Lilia cosa fai con i polli?!

Lilia: Sono tornati stanno di là.

Maestra: Non ci credo questa storia delle galline deve finire! Ora la più grande vi insegna la pasquarella¹⁴ così per la befana la sapete. Io vado a riportare la gallina. Cose da pazzi.

Lilia: Maestra l'ho chiamata Italia, sai per ricordarmi di quando c'hai raccontato di Mazzini e Garibaldi.

Maestra: Tesoro non puoi dare un nome anche a loro, dobbiamo scegliere qua o voi o i polli!

La classe: I polli!!

Scena settima

(Buio, la scena illuminata è quella della strada in una zona più avanzata del palco. Il gruppo è quello di San Liberato con entrambe le maestre).

Maestra Iole: Oggi il sole è proprio benedetto! Sei sicura di non volerti fermare? Guarda che anche se devi tornare a Narni puoi spezzare la settimana e non mi devi niente, condividiamo la spesa per il cibo, nient'altro.

Maestra Donatilde: No grazie, sto dai miei.

Maestra Iole: La mattina da Narni è veramente un viaggio.

Maestra Donatilde: Macché! Arrivo fino allo Scalo, prendo l'autobus degli operai dello stabilimento di Nera Montoro e poi a piedi.

Maestra Iole: Io vivo sopra all'aula.

¹⁴ La pasquarella è un canto che viene eseguito nella notte fra il 5 e il 6 gennaio, annuncia la nascita di Gesù e augura buona sorte per l'anno venturo. Deriva dal significato di pasqua intesa come annunciazione della buona novella.

Maestra Donatilde: A me non pesa. Ho chiesto il trasferimento da Terni a Narni per stare con mamma e poi non saranno più chilometri di quelli che fanno questi bambini.

Maestra Iole: Loro ne fanno anche 2 o 3 di chilometri. A lui la mamma da' sempre il marsala la mattina perché pensa che fa sangue, già l'alcol contro il freddo è una mano santa! (*ironica*), capisci che ignoranza.

Maestra Donatilde: Infatti si addormenta a metà mattinata.

Maestra Iole: Maria Teresa che c'è?

Maria Teresa: Non mi fanno mai giocare.

Maestra Iole: Ma ci sai giocare?

Maria Teresa: Si è a battere con le monetine. Si battono sul muro in due, tre o quattro cillitti¹⁵, chi s'avvicina più vince. Poi se deve batte con un sasso sopra e poi uno dice testa o croce quello è. Lo fanno sempre Quintilia e Anna Rita ma Quintilia vince sempre.

Maestra Iole: Valentino dove corri.

Valentino: Il paese è tutto in pendenza, sotto alla tavola ce metto il sapone e scivolo.

Maestra Iole: Maria Teresa vai prova vedrai che Quintilia ti fa giocare vero?

Quintilia: E va bene!

Maestra Donatilde: 'Sto bambino non si può addormentare così.

Maestra Iole: Sapessi quanto lavora.

Maestra Donatilde: Così non imparerà niente.

Maestra Iole: Vedrai tu quanto imparerai da questi bambini credimi. Aspetta che arriva l'inverno e quando li vedrai arrivare con la neve allora vedrai come li lascerai dormire.

Maestra Donatilde: Per carità ma studiano di meno di quelli di città. Ho chiesto prima di venire il testo dei nuovi programmi ministeriali. Io opero sempre con amore e diligenza. I superiori mi hanno sempre apprezzata per il mio costante attaccamento alla scuola, pure in mezzo ad ostacoli di ogni genere, ma è inutile illuderli. La preparazione tra la campagna e la città è molto diversa.

Maestra Iole: La guerra ci ha un po' demoralizzato a tutti, ma la rinascita della Patria è la base essenziale della scuola ed ognuno cercherà di ravvivare la speranza, noi per prime abbiamo questo compito.

Domenico: Maestra noi annamo, volevo chiede' ma se pò arriva' prima?

Maestra Iole: In quinta è impossibile io arrivo con la corriera. Perché me lo chiedi?

Domenico: Perché mi' padre voleva farsi scrivere una lettera per voi dal parroco, l'ho sentito ieri.

¹⁵ Bambini.

Maestra Iole: E perché?

Domenico: Daria, bisogna annà a parà Daria lungo le strade e servono le ore del mezzogiorno.

Maestra Donatilde: Chi è Daria?

Maestra Iole: La pecora.

Maestra Donatilde: Cerchiamo di fare mente locale tuo padre vuole che si arrivi tutti a scuola 30 minuti prima perché tu devi andare al pascolo.

Domenico: Fosse meglio.

Maestra Donatilde: “Sarebbe”... Ma tuo padre lo sa che io prendo il pullman per venire.

Domenico: Lui dice che tutti devono lavora' e che voi vi volete prende' i soldi del sussidio.

Maestra Donatilde: Le insegnanti hanno diritto all'alloggio pagato dal Comune. Quelle che non usufruiscono dell'abitazione pagata dal Comune, perché l'abitazione annessa alla scuola non è abitabile hanno diritto di richiedere al Comune l'indennità di alloggio. Io invece posso vivere con la mia famiglia.

Domenico: Sì ma a danno nostro.

Maestra Donatilde: Ma cosa dici?

Maestra Iole: sono le parole del padre queste. Non ci badare. Li imitano è normale. Maria Teresa no! (*rivolgendosi alla bambina*).

Maestra Donatilde: Domenico non ti riguarda ma io non sono nemmeno d'accordo e che il mantenimento delle abitazioni per gli insegnanti è un fatto increscioso a scapito delle condizioni finanziarie delle maestre che stanno in balia dell'ingordigia dei proprietari campagnoli.

Domenico: Mi padre ve la pò mette' a disposizione una casetta.



Maestra Iole: Di' a papà che semmai lei resterebbe da me. Ne riparlamo, di' a papà di scrivere intanto.

Maestra Donatilde: Ma come?

Maestra Iole: Ora che si organizzano per scrivere vedrai quanto altro tempo passa.

Domenico: Mi' padre dice che proprio senza di me non si pò fa'. Quando annamo verso primavera da maggio poi fino ad agosto se fa il formaggio migliore quando le pecore magnano l'erba fresca e appena nata, è tutto un altro sapore, ma serve che io vado su a para' le pecore.

Maestra Donatilde: Ma come si ragiona con questa gente è impossibile ragionare. Di' a tuo padre di venire a scuola che abbiamo già pochi libri, pochi strumenti, che siamo quasi senza i banchi che già non si sa come farvi imparare qualche cosa. Diglielo a tuo padre che sei qua solo quattro ore al giorno.

(Domenico si allontana)

Maestra Donatilde: Poi io non sono d'accordo!

Maestra Iole: Su che cos'altro?

Maestra Donatilde: I proprietari delle campagne sono senza il controllo delle autorità. Sarebbe bene che il canone di affitto fosse versato al Comune non al proprietario. Di affitto almeno partono 12 mila lire al mese.

Maestra Iole: Sì ma devi vedere se per tornare a casa ogni giorno ne potresti pure spendere fino a 20 lire, è una cifra. Pensaci, poi puoi raggiungere tua madre comunque.

Maestra Donatilde: Sì ma così era meglio che stavo a Terni, fammi incamminare.

Maestra Iole: Fai come credi.

Maestra Donatilde: Senti, ho capito le tue buone intenzioni, ci penso, prometto!

Scena ottava

(Si accende la luce sull'aula, all'interno il gruppo di Vigne canta con la maestra Gabriella Voglio una casa nella versione di Lucilla Galeazzi. Alla fine del canto si sente un tonfo e di nuovo è buio sul palco).

Scena nona

(Quando si riaccende la luce nei banchi della scena precedente si trovano seduti i bambini di San Liberato, con le due maestre).

Maestra Donatilde: Ma siamo impazziti!

Maestra Iole: Che è successo?

Maestra Donatilde: Nell'aula è esplosa la luce.

Maestra Iole: Non mi sorprende, ho chiesto una lampadina nuova che non arriva. Quella vecchia balla, non fa contatto sempre e alla fine è esplosa.

Maestra Donatilde: Dove sono gli altri bambini?

Maestra Iole: Stamattina ti sei accorta che pioveva?

Maestra Donatilde: Sì certo. Non abbiamo abbastanza legna, ho scritto che i bambini hanno assolutamente bisogno della legna per riscaldarsi ma il Comune non ce ne fornisce e alcuni genitori non ne mandano dai bambini perché sono convinti per qualche astruso motivo che io la usi per la mia abitazione.

Maria Teresa: Maestra Fernardi, Quintilia non trova il quaderno.

Maestra Iole: Ti fai chiamare per cognome?

Maestra Donatilde: Sì ho un cognome, tu come ti fai chiamare?

Maestra Iole: Iole, pensa che Luigina all'inizio mi chiamava mamma, che lei la mamma non ce l'ha più.

Maestra Donatilde: Ci manca anche così ci parlano tutti dietro, certo effettivamente scriviamo scriviamo ma non risolviamo nulla.

Maestra Iole: Guarda che io ho scritto testuali parole: 43 alunni non possono fare lezione nella camera attigua alla cucina perché non li contiene, la stanza grande non ha il focolare e la camera da letto non è soffittata.

Maestra Donatilde: Mamma mia che odore tremendo!

Maestra Iole: È cherosene finché c'è abbiamo una possibilità di riscaldarci. Che ci facciamo con una stufa di coccio rossa su tre piani. Ieri nemmeno a casa sono riuscita a riscaldarmi nel pomeriggio tanto è stato il freddo.

Maestra Iole: Bene bambini mettetela laggiù bravissimi.

Valentino: Scusa signora maestra so' partito tardi.

Maestra Iole: E da solo.

Valentino: Pioveva troppo forte signora maestra.

Maestra Donatilde: Guarda!

Maestra Iole: Che?

Maestra Donatilde: Non sono calzini, è fango! Ha il fango al posto dei calzari!

Maestra Iole: Ma no sarà sporco. Vieni con me che ti accompagno ad asciugarti che sei tutto bagnato

Maestra Donatilde: No, si è ricoperto di fango perché non ha niente.

Maestra Iole: Fortuna il cappello.
Maestra Donatilde: Sì fortuna! Ma una bidella? Adesso servirebbe.
Maestra Iole: Ho scritto ma mica si può avere tutto in una volta.
Maestra Donatilde: Neanche nulla mai.
Maestra Iole: Bene bene guarda un po'.
Maestra Donatilde: Cos'altro c'è?
Maestra Iole: Abbiamo posta.
Maestra Donatilde: Che posta?
Maestra Iole: Antonio Sigaroni chiede al sindaco di Narni che gli venga lasciato libero l'edificio.
Maestra Donatilde: Questo?
Maestra Iole: Eh sì.
Maestra Donatilde: Ad anno iniziato?
Maestra Iole: Pare di sì.
Maestra Donatilde: E come si fa?
Maestra Iole: Niente, l'amministrazione deve trovare in loco un'altra sistemazione, ma in queste località sono ormai 5 classi frequentate da 78 alunni in tutto, non è possibile spostarsi da San Liberato.
Maestra Donatilde: Lo sai cosa è più irritante di queste notizie?
Maestra Iole: Che?
Maestra Donatilde: La tua calma!
Maestra Iole: Mi sono rassegnata alla pazienza.
Maestra Donatilde: Rassegnazione ecco cos'è.
Maestra Iole: Resistenza alle intemperie questo è.
(Si stempera la luce sulla classe e si accende una luce nella zona a fondo palco).

Scena decima

(Interno di una casa a Vigne. La maestra Gabriella legge ad alta voce una lettera).

Maestra: Ho saputo che alcune scuole sono state dotate di nuovi banchi, noi ne siamo completamente sprovvisti, i due tavoli e le 4 panche sono in condizioni deplorabili. Per quest'anno basterebbero dodici posti. Tempo indietro si fece richiesta anche per una lavagna e per una carta geografica ma il sindaco rispose che le richieste giustificate non

potevano essere accolte perché l'amministrazione attendeva la delibera per l'approvazione di spesa per il materiale scolastico.

Carla: Signora Maestra!

Maestra: Carla ma che ci fai qua a quest'ora della sera.

Carla: Scusate signorina, sono preoccupata.

Maestra: Dimmi.

Carla: Mi scusate signorina maestra ma, come sapete, non posso frequentare il corso di taglio e cucito della sera per la mia condizione e so che voi lì aiutate a scrivere le lettere alle allieve. Queste lunghe camminate la sera, adesso che arriva l'inverno e il mulo s'è fatto male ad una zampa, non ce la faccio più.

Maestra: Una frattura?

Carla: Come dite voi.

Maestra: Dimmi perché tutta questa urgenza.

Carla: Io debbo lavorare e lo sapete ma non mi è chiaro se anche io come voi se faccio 180 giornate posso avere lo stipendio anche l'estate comunque vorrei continuare il più possibile, però ho una cosa che vorrei chiedervi. A noi non ci ascolta nessuno ma voi che siete la maestra...

Maestra: Meno che mai.

Carla: No, non è vero, ma ormai vivo nel fuoco non posso più vivere tranquilla: io ho perso il mio primo figlio lo sapete? La scuola è umida ed è una minaccia per me, per quelli che vengono a imparà e i due più piccoli me li porto dietro, a chi li lascio? ora poi in questo stato e se m'ammalo che succede chi ci pensa alle creature mie?

Maestra: Ecco perché stai continuando a lavorare.

Carla: Sono in pena. Poi il più piccolo sta' a mette' i denti, io la notte mica dormo.

Maestra: Hai provato con il pane duro al posto del ciuccio?

Carla: Sì certo, anche col fazzoletto a nodo con lo zucchero ma niente, lo spreco e basta!

Maestra: Ascolta stavo appunto scrivendo una lettera aggiungo anche questo e speriamo ci ascoltino.

Carla: Speramo.



Scena undicesima

(Si accende la luce su un altro punto del palco in cui si vede parte del gruppo di Capitone: Rosa madre di Irma, le adolescenti Maria Pia, Angela, Caterina, Guglielma, Armanda).

Rosa: Se non usi i polpastrelli per togliere la durezza poi tiri e finisci per spezzarla perché gli ammassamenti li devi togliere.

Maria Pia: Ma perché proprio a Natale non è troppo freddo per sposasse? ha fretta, Luigi?

Caterina: Ma non sarai mica gravida?

Guglielma: Ma no è che è innamorato.

Caterina: Non avrei detto proprio così.

Maria Pia: Pensi male, maligna perché a essa non è capitato, voi c'avete 'na vera storia d'amore.

Caterina: Rosa la vuoi sentire?

Rosa: Ma volentieri, scherzi! però non vi distraete.

Angela: Andavamo a scuola insieme pensa e mi faceva un sacco di dispetti.

Rosa: Ambè avete iniziato da bardascetti.

Angela: Sì poi esso è annato a lavorà fori, poi un giorno ci siamo riconosciuti in chiesa, un caso che esso non ci veniva mai e quando m'ha vista s'è messo a fissarmi a lungo.

Guglielma: Poi t'ha aspettata fori dalla chiesa.

Caterina: La storia sarebbe la sua.

Angela: E poi m'ha detto: che vieni tutte le domeniche?

Maria Pia: E tu gli hai detto pure il giovedì sera alle sei e mezza e lui...

Angela: E esso m'ha detto non me lo perdo.

Guglielma: Come fosse il cinematografo!

Caterina: Ma! io non mi voglio sposare nemmeno per sbaglio.

Rosa: Perché non ti sei mai innamorata.

Caterina: No, perché se te sposi e fai un figlio poi alla Linoleum te licenziano.

Maria Pia: Capirai te riassumono subito.

Rosa: Succede sia a uomini che a donne.

Caterina: Con l'unica differenza che alle donne succede de sicuro di più tra gravidanza e allattamento.

Rosa: Di operai avranno sempre bisogno tutti.

Guglielma: Sì ma l'operaie ora che la guerra è finita so' de meno, tante l'hanno rimannate a casa, per noi donne è più difficile.

Rosa: Guarda se stasera c'era Lisetta era meglio, le cuciture più distanziate sicuramente avevamo capito a quale distanza farle. Lo sai oggi io quante n'ho fatte? ho dovuto rammendare almeno una ventina di calzini, mi sono rifoderata una gonna così è meno freddo, ho custodito la casa e ho fatto pane e pure i dolci, ho approfittato e ho messo i biscotti a cocce' nel forno a legna, quando avevo finito col pane, però s'era fatto tardi, me so' addormita sul tavolo.

Caterina: E tu marito ch'ha fatto tutto il giorno?

Rosa: Anche lui stamattina è annato a laorà in fabbrica oggi pomeriggio al pascolo e doppo sul campo che bisogna raccoglie l'uva.

Angela: Eh sì noi femmine lavoramo tante ore di più, come per compensà le fatiche degli omeni, però dovemo imparà a esse' più organizzate, in questo semo più brave.

Rosa: Certo è che ognuno deve fa quello che sente.

Maria Pia: Caterina poi che hai deciso per la scuola di Ida Ferri, c'andrai?

Caterina: Sì.

Maria Pia: Ma te rendi conto fino a Roma, non te spaventa?

Caterina: Voglio prendere il diploma di insegnante di taglio e confezione per abbigliamento femminile perché il diploma della scuola mi qualifica come docente e posso poi insegnare

ad altre donne, così metto su una classe di sera e invece di vederci nella stalla ci vediamo a scuola.

Guglielma: Sarebbe bellissimo.

Maria Pia: Ma qualche cosa che non sia bellissimo per te c'è? imparerai per diventare sarta, capirai!

Caterina: No, voglio insegnare, mi spaventa di lavorare così tanto in solitudine come fanno tante sarte, che alla fine non escono mai di casa, sempre tra quelle quattro mura.

Maria Pia: Quanti sacrifici! sai quante volte ti dovrai precipitare a prende' la corriera.

Guglielma: O il sidecar, basta prenotare.

Maria Pia: E tu, come va, hai proprio deciso di entrare in politica?

Caterina: Non è politica di partito, vado per sollecitare l'impegno per la pace, aiuto in un gruppo che organizza manifestazioni, volantini e bandiere per la pace.

Rosa: Dove?

Caterina: A San Liberato, sono degli incontri.

Maria Pia: Ma perché non continui a studiare?

Caterina: Sì mo' faccio l'università? e chi ce l'ha i soldi!

Guglielma: Essa figurati niente feste, niente gite, legge sempre.

Rosa: Dove?

Caterina: A casa, pe' sta' tranquilla vado su nella stanzetta sotto il tetto dove mamma tiene le mele e la carne di maiale ad asciugare là leggo lontano dalla confusione. Mi piacerebbe andare ai corsi del Pci, alle Frattocchie, per imparare a fare politica sul serio, lo dico tutte le mattine a papà ma lui dice che 'sta scuola sta troppo lontano, che sta sotto Roma sulla via Appia, dice che so' tutti maschi, non s'è convinto che ci so' pure i corsi per le femmine, comunque certo io non penso a sposarmi per ora.

Maria Pia: Ognuno fa quello che vuole. Io per esempio ci penso.

Guglielma: Carlo si chiama vero?

Maria Pia: Abbiamo cenato insieme da Lillo, mi ha fatto tanto ridere e poi mi prendeva in giro per come mangio la pasta prima al centro piena di sugo e formaggio e poi sbocconcellare ai bordi. Lui mi piace ma non so, non si fa avanti forse per via di un episodio. Una volta mi diede un passaggio un altro operaio, iniziò un discorso sullo splendore del cielo e altre romantiche ma io gli ho detto che se dovevo fa' così ogni ritorno a casa andavo a piedi. Forse Carlo l'ha saputo e si è un po' raffreddato.

Rosa: Fija mia certo che tu proprio non li sai tratta' l'omini.

Maria Pia: Dimmi chi è, secondo te è l'omo per me.

Caterina: Io ti consiglio di andare da lui con un coperchio e digli: proteggiti ma provamoce, tu fallo anche se a me non m'interessa.

Rosa: Peccato Armanda perché secondo me tu piaci molto ai maschi.

Caterina: A quelli sposati che hanno già a casa la donna di casa, sì, che pensa a tutto e essi ponno usci' quando vogliono.

Tutte: Ambé!

Rosa: Poche chiacchiere e a lavoro.

Scena dodicesima

(Si illumina nuovamente l'aula di Vigne, in scena la classe e la maestra Gabriella).

Cesarina: Maestra sentite ma al discorso dell'altro ieri sulla tubercolosi, non si vedono le ferite, come si riconosce la malattia e la penicillina a che serve?

Maestra: La pelle è un tessuto e se si taglia può portare ferite anche profonde, ma i mali di cui vi ha parlato la levatrice non sono visibili in questo modo, è come la febbre vi dicevo, si sente ma non si vede. È tutto il vostro corpo a risentirne, mentre la ferita è visibile e porta dolore in un punto specifico, la tbc si riconosce dalla tosse, dal dolore al petto, dalla febbre e dalle sudorazioni notturne. Col tempo, la tosse può essere accompagnata da presenza di sangue nell'espettorato. Poi ci possono essere stanchezza e debolezza, perdita di peso.

Elvira: Per capirci il lardo non basta.

Cesarina: Noi il lardo lo usiamo per le ferite delle capre come per i pidocchi.

Elvira: Maestra possiamo chiedere alla levatrice se torna e ci porta gli attrezzi suoi?

Onorina: No, poi io i figli non li voglio fare, ho visto quando la vacca si sgrava e anche le pecore e non mi piace.

Maestra: Non sono le stesse. Voi siete abituati a vedere partorire qui in campagna nelle stalle e le donne a casa, ma adesso si comincia ad andare in ospedale, anche a Narni c'è il reparto maternità, con le ostetriche e i medici, che aiutano le mamme a partorire. Se avete fame possiamo provare a fare una piccola pausa.

Elvira: Ho portato il pane dei poveri come lo chiama nonno Alvaro. Una castagna per uno.

Maestra: Ma che brava che sei stata.

Ennio: Ce ne potevi porta' de più.

Elvira: No, le porta poi nonno a Porchiano al mulino che ci si fa la farina di castagne.

Maestra: Chi sa qualche cosa di come si fa la farina di castagne?

Onorina: Io.

Maestra: Dopo.

Elvira: Mo' per 40 giorni le castagne si seccano poi quando 'cantano' allora ci sta da fare la battitura con il sacco di canapa sul ceppo, poi co lu stacciu¹⁶ si completa il lavoro.

Maestra: La battuta a che serve? Lina lo sai?

Lina: Se divide frutto e scorza ma poi bisogna sape' le castagne bone e quelle da da' all' animali.

Maestra: Sapete che si macina da ottobre a marzo. Perché nonno le porta a Porchiano?

Elvira: Perché conosce il mulinaro e dice che è tutto merito del mulinaro, che la farina deve sembrare quasi zuccherata per quanto è macinata bene. Oreste l'assaggia sempre piano piano mentre la lavora.

Onorina: Maestra anche io voglio racconta' una cosa che invece tocca alle donne de casa. Io ho iniziato quest'anno con mamma e nonna anche se me fermo all'ultima parte del lavoro anco' perché so' piccola.

Maestra: Vogliamo sentire cosa ha da dirci Onorina?

Ennio: Se proprio insistete!

Onorina: Io aiuto a fa' il formaggio e anche lì dipende tutto dalle mani di nonna.

Ennio: Nonno dice che il formaggio come le donne va toccato una volta al giorno o si gira o si attacca.

Lina: Ma lo sai quello che hai detto?

Ennio: Ho detto quello che ho detto, perché che ho detto?

Onorina: La pasta va girata con delicatezza, poi il caglio di capretto va salato un po' e girato con il latte, tutto fanno le mani, da come fanno bene vene un bon formaggio.

Ennio: Sì ma le pecore che non pascolano bene non rendono, quindi dipende tutto da noi maschi che alle cinque de mattina scennemo e famo i bocconi di fieno, po' damo 'na mano a mungere. Mica te lo porta in tavola il padre eterno.

Scena tredicesima

(Si accende la luce nell'abitazione nel fondo palco. Si vedono le due maestre di San Liberato).

Iole: Una zuppa di patate e cipolle ci metto due minuti.

Donatilde: È freddo anche qui.

¹⁶ Setaccio.

Iole: Una stufa per tre stanze non risolve.

Donatilde: In città era diverso.

Iole: Lo credo bene. Ma questa estate te lo danno lo stipendio?

Donatilde: Macché non raggiunge le 180 giornate.

Iole: Ne è valsa la pena per stare con tua madre.

Donatilde: Sì per carità, mica dico di no, però è più dura della città.

Iole: Mille volte ma con i bambini la soddisfazione è tanta. Pensa che il campicello della scuola è già coltivato con piante erbacee per l'allevamento di conigli che iniziai l'altr'anno nella scuola. Ne ebbi delle soddisfazioni. Quest'anno puoi continuare tu sia nell'allevamento, sia nella coltura dell'orto. In primavera, dove le piante saranno da rimpiazzare, il lavoro sarà fatto dagli alunni. Ho dato delle lezioni sulla concimazione dei cavoli da foraggio e dei cavolfiori. In tal modo credo di aver compenetrato lo spirito dell'insegnamento del lavoro nelle classi quarta e quinta, com'è dettato dai nuovi programmi ministeriali.

Donatilde: Dici? I programmi sono più leggeri un solo insegnante per la prima, la seconda e la terza elementare generalmente, non mi sembra che preparino davvero alla vita, tanto meno a una vera istruzione.

Iole: Danno una occasione a chi non ne potrebbe avere nessuna.

Donatilde: Fanno finta di darla.

Iole: Io ci ho creduto al comitato contro l'analfabetismo, vigilava sulle scuole delegate e riferiva al ministero.

Donatilde: Sì, siamo parecchio credulone. Tu hai creduto alla riforma Gentile.

Iole: Sì soprattutto il decreto che eliminava la distinzione tra scuole di città e campagna, era più onesto dividere ulteriormente le scuole classificate dei capoluoghi con almeno 40 alunni da quelle non classificate. Onestamente sono contenta che già dal '43 le scuole sono gestite unicamente dallo Stato c'è più controllo. O più delega di controllo, i sindaci non ci ascoltano e gli ispettori cosa guardano? ritardi nostri e programmi. E cosa devono guardare, già se i bambini arrivano a scuola è un miracolo.

E pensare che oggi la Costituzione dichiara che tutti i cittadini sono uguali: lo dice l'art 3. Questo significa che frequentare l'intero ciclo della scuola elementare non può essere un privilegio, ma è la condizione minima per tutti i cittadini. È per questo che queste scuole di campagna sono così importanti, oggi non le chiamano più scuole rurali ma pluriclassi. Il loro compito è essenzialmente quello di garantire il raggiungimento della V elementare,

anche se la realizzazione completa della Costituzione vorrebbe l'istruzione obbligatoria e gratuita per almeno otto anni. Ma almeno li facciamo arrivare in quinta poi si vedrà.

Donatilde: In città ci sono edifici imponenti, maschi e femmine in piani separati, ampi corridoi e grandi aule. Le scuole rurali sono simili a case di campagna, all'ultimo piano sono ubicati gli alloggi per gli insegnanti, che dovrebbero essere in numero pari alle classi che la scuola può ospitare.

Iole: Lo stipendio è un po' aumentato.

Donatilde: Lo stipendio è sempre poco, un operaio prende di più.

Iole: La strada dipenderà anche da noi, intanto battiamoci per migliorare le condizioni della scuola guarda che è già tanto che sono riuscita ad avere te.

Donatilde: Pensa che io l'ho presa subito sul serio, ho chiesto subito la relazione presentata al Ministero dalla Commissione sulla "Scuola unica pluriclasse" il testo dei nuovi programmi ministeriali.

Scena quattordicesima

(Si accende la luce sulla zona frontale del palco che definisce la strada. Sono presenti in scena Maria Pia, Caterina, Guglielma, Angela, Armanda, poi arriveranno la maestra Luigia e Rosa di Capitone).

Angela: La settimana precedente al matrimonio, il giovedì s'ammazzano gli agnelli e se preparano i dolci e il pane. Il venerdì tocca ai polli, appesi dopo morti, a testa in giù così il sangue cola via.

Caterina: Per il sabato ce penso io con mamma cocemo almeno gli spezzatini e preparamo il sugo

Maria Pia: all'impasto per i supplì ci penso io.

Guglielma: La carne la friggo io.

Maria Pia: Non ha senso se io preparo i supplì e friggo.

Caterina: La crema e la zuppa inglese la faccio io.

Guglielma: E io che faccio?

Angela: L'antipasto, me dai 'na mano con l'antipasto. Non sapete quanto so' emozionata.

Scena quindicesima

(Entra Rosa e si vede la maestra di Vigne uscire dalla zona che scenicamente rappresenta la classe).

Rosa: Come va? io vi vedo stanca.

Maestra: È la seconda lettera che scrivo, la risposta dal sindaco non mi è arrivata e lo sa l'altro ieri ho trovato l'ispettore dietro ad una siepe che mi aspettava per vedere se arrivavo in orario e poi quando gli chiedo di procurarmi altri banchi niente. Adesso sono costretta a scrivere al sindaco per la questione delle galline: "Gentilissimo signor sindaco mi trovo costretta a scriverle dopo le accuse rivoltemi dall'agente comunale che ha ispezionato la scuola dove la sottoscritta insegna. Le galline sono della signora Cellini Vangelista Vittoria che alloggia nel medesimo fabbricato ed è insegnante alle scuole comunali di Narni. Tale signora mi ha detto che è da tempo che tiene le galline così. Per tale ragione ritengo tale signora responsabile perché si è permessa di trasformare in pollaio la scuola pubblica. Le galline le faceva dormire in una gabbia messa nel cesso, le ho raccomandato di ripulire tutto". Ma ci rendiamo conto?

Rosa: Secondo me voi state troppo tempo qui e da sola, ve dovete distrarre un po'. Lo sapete come ve chiamo io, donna d'inchiestro non fate altro che scrivere.

Maestra: Tra le lettere che mando e quello che preparo i pomeriggi perché i ragazzi possano fare i compiti, mica c'hanno sempre i quaderni... allora io a casa preparo le matrici e poi, in Comune, me le passano al ciclostile, così la mattina dopo distribuisco i fogli. Questo nero fra un po', dai polpastrelli non se ne andrà mai.

Rosa: Eppure maestra siete tanto bella.

Maestra: Grazie grazie riesco ancora ad essere contenta malgrado tutto.

Rosa: Malgrado cosa?

Maestra: Malgrado a volte mi sento molto sola.

Rosa: Sola? con tutti i bambini che vedete?

Maestra: Sola a dire, sola a lottare, sola a credere più che altro.

Rosa: Ma voi siete istruita se voi credete vuol dire che ne avete ragione.

Maestra: Non ne sono certa in realtà.

Rosa: Volete veni' un po' a casa mia, oggi pomeriggio devo fa' il sanguinaccio alla narnese, l'avete fatto mai?

Maestra: Alla narnese no.

Rosa: Allora ve mettete vicino a me e v'imparo.

Maestra Donatilde: Voi due che commentate, vi metto fuori dalla porta, perché nemmeno la lavagna c'è per mettervi dietro. Avanti fuori!

(Entra la maestra Iole)

Maestra Iole: Mamma mia che freddo, oggi nessuno ha portato la legna, solo qualche fruscello, siete stanchi a fine settimana? che fate qua?

Ugo: La maestra c'ha mandato fori.

Quintilia: Adesso, perché abbiamo sporcato i quaderni con l'inchiostro.

Ugo: Io con l'inchiostro non so' capace, davvero.

Maestra Iole: Donatilde.

Maestra Donatilde: Non vengo a sindacare le tue lezioni.

Maestra Iole: Vieni per cortesia. Che cos'hai?

Maestra Donatilde: Niente niente sono stanca.

Maestra Iole: Non ti ho visto mai punirli, ti farai pure dare del lei ma non sei una che punisce perché si è svegliata male.

Maestra Donatilde: Penso di dover lasciare, non sono una brava insegnante è troppo dura qua! È diverso da come immaginavo.

Maestra Iole: Immagino che venendo dalla città ti sembra un altro pianeta.

Maestra Donatilde: Mi sembra inutile, mi sento inutile, capisci?

Maestra Iole: Guardali bene guardali negli occhi quando ti risiedi là.

Maestra Donatilde: Là dove non c'è cattedra. Cattedra che tu hai voluto togliere.

Maestra Iole: Guardali prima di continuare, giurami che conterai fino a venti guardandoli, solo questo. Non ho altro da dirti.

Scena diciassettesima

(L'insegnante Donatilde rientra nell'aula e si siede fissando i ragazzi in piedi intorno a lei).

Maria Teresa: Maestra.

Maestra Donatilde: Dimmi.

Maria Teresa: Questa di solito la diciamo la sera ma siccome la preghiera stamattina ancora non l'abbiamo fatta posso dirla?

Maestra: Di' quello che ti pare.

Maria Teresa: Santa Maria mamma di Cristo, con quella me corto e con quella me rizzo /
Con quella me faccio la croce a diritto / Già che lu nemicu non me 'nganni / A santa Maria

me raccomandandi / Agnellu mio Dio sei l'amicu mio, / Tu guardiamo 'sta notte che non faccia mala morte, so che faccio la cordata non so se faccio la levata / L' anima e lu corpo me sia raccomandata, prima l'anima e poi lu corpu.

Maestra Donatilde: Grazie. Andate a posto. Oggi scriveremo un pensierino su questa preghiera che ci ha recitato Maria Teresa, ma prima la mettiamo in italiano, così facciamo un po' di grammatica.

(La maestra Iole guarda la scena dal corridoio).

Scena diciottesima

(Scena a Capitone. Si apre la luce nella zona dell'abitazione di Rosa, dove lei e la maestra Luigia stanno terminando il sanguinaccio).

Maestra: Quando io ero giovane e insegnavo a Villa Montiello, una scuola provvisoria aperta in una frazione con un numero di bambini dai 15 ai 40, abbiamo rischiato non poche volte di diventare addirittura una scuola sussidiata gestita da privati e solo parzialmente dallo Stato. Adesso invece mi sento più sicura perché è il ministero che fonda e dirige le scuole, c'è maggiore controllo. E poi, allora lo stipendio lo tenevamo sempre basso poche lire che non ti bastavano nemmeno per ripagare l'affitto. Oggi va meglio, almeno sono 25000 lire e se ci dobbiamo sposare ci riusciamo un minimo.

Rosa: Voi avete famiglia?

Maestra: Sì a Terni, scendo in città il sabato e mi fermo la domenica.

Rosa: Ma come mai non ve riesce a rientra' in città?

Maestra: Stavo in graduatoria con il soprannumero e prima ho fatto i figli e non ho lavorato in quel periodo, ci mancava!

Rosa: Quanti figli avete?

Maestra: Tre.

Rosa: E non ve mancano?

Maestra: Molto soprattutto la sera, ma non mi posso permettere di rientrare in città sempre, allora rientro due volte al mese.

Rosa: Ora non ci pensate sennò guarda che tristezza che vi sale negli occhi. Irma vai a prendere un po' di biscotto per la maestra.

Maestra: Dunque, si preleva il sangue di maiale e si mette a bagno un giorno ed una notte con dentro il grasso del tracoscio spezzato fino fino con pan grattato, zucchero, latte e cioccolata. Ho detto bene?

Rosa: Poi si prende un budello grosso de maiale e si riempie con quel composto. Si lega il budello ripieno e si mette a bagno in un pentolone con acqua calda. Si fa bollire l'acqua e quando il sanguinaccio viene a galla si mette ad asciuga' appeso a una pertica al soffitto. Si mangia secco e messo sott'olio oppure, se non molto secco, cotto a fettine, su una padella con un filo d'olio.

Scena diciannovesima.

(Si accende la luce del palco nella zona della bottegaia di Vigne. In scena Clelia e la maestra Gabriella).

Clelia: Maestra bella, qual buon vento?

Maestra: Ho bisogno di un po' di materiale Clelia mia.

Clelia: Nessuna risposta dal ministero, dal provveditorato!

Maestra: Nessuna. se penso che sono entrata dalla graduatoria del sovrannumero.

Clelia: Che vuol dire?

Maestra: Che ogni anno si rischia di non essere richiamati, almeno fino al concorso.

Clelia: Che ci trovate di tanto appassionante? vi pagano poco e male, vi fanno stare al gelo, non vi danno nemmeno il materiale.

Maestra: I bambini sono bravissimi, di fatto i piccoli della prima effettuano 12 ore di lezione, seconde e terze 17, eppure si entra e si esce tutti insieme, se ci pensi sono molto bravi anche loro a seguirmi.

Clelia: E voi a tenerli.

Maestra: Insomma i testi adesso sono diversi, li possiamo scegliere e quindi li devo studiare prima io bene e così i pomeriggi li passo a studiare, per la lettura in classe ho iniziato il Cuore del De Amicis un libro un po' dimenticato, ma molto bello ed educativo per i nostri ragazzi, perché commuove e quindi migliora l'animo del fanciullo.

Clelia: Non lo dite a nessuno ma m' hanno portato 'na sarsiccia che è 'no spettacolo, io questa non la vendo, ma se la volete facciamo metà e mi date qualche cosa che voi, con quella miseria che ve danno mica mangiate, non è come me che c'ho marito.

Maestra: Per fortuna anche senza marito ce la caviamo.

Clelia: Sì ma dimagrendo.

Maestra: Macché guarda quanto sono in carne.

Clelia: Questo è tutt'osso, non è ossatura piccola la vostra e poi voi state sempre in giro.

Maestra: In che senso?

Clelia: Dove l'avete portati nemmeno una settimana fa?

Maestra: Alla Madonna del Ponte e questo venerdì andiamo al Parco della Rimembranza e poi a primavera li porto ad Amelia così vedono le mura ciclopiche, le porte e la torre del campanile e si arricchiscono il linguaggio.

Clelia: Ma lo sapete quanto è lontano. Ci potete arrivare solo con il siteca di Umberto, ma voi, da sola, per andare fino al paese so' 18 lire, costa meno del bus.

Maestra: Il sì..., cos'è?

Clelia: È una motocarozzetta a tre ruote, una motocicletta a due ruote con una carrozzetta a una ruota dove possono salire due persone.

Maestra: Ah quello, ho capito, il "sidecar"! Farò una passeggiata domenica se trovo qualcuno che va ad Amelia, comunque non me lo posso permettere il sidecar da sola. E poi se non ci posso portare i ragazzi che ci vado a fare?

Clelia: Ma perché vi preoccupate tanto di portarli in gita?

Maestra: Così posso preparare una lezione migliore gli voglio parlare di architettura, dei nomi degli archi, delle finestre bifore.

Clelia: Ma lo sapete che la maggior parte di loro non potrà mai continuare a studiare e di certo tra loro non c'è un futuro architetto.

Maestra: Noi non possiamo saperlo e poi io voglio nutrire i loro sogni.



Postfazione

***Public History e valorizzazione del patrimonio:
il dibattito sulle scuole rurali tra Otto e Novecento***

DEMETRIO RIA
Università del Salento

Introduzione

Le scuole rurali, un pilastro dell'educazione nel nostro paese tra Otto e Novecento, hanno rappresentato molto più di semplici aule. Immaginatele come dei veri e propri “fari culturali” in zone spesso dimenticate, luoghi dove l'alfabetizzazione e l'inclusione sociale diventavano realtà per le comunità rurali. Queste scuole hanno acceso lo sviluppo civile di intere generazioni, un vero motore di progresso! Come ci ricorda Luca Montecchi, “erano l'unico luogo di cultura e di formazione” (Montecchi, 2015) in tanti contesti rurali, una testimonianza della loro importanza. Eppure, la storia di queste scuole è stata a lungo trascurata. Solo di recente, la storiografia ha iniziato a dare il giusto valore a questo tema, superando quella che sempre Montecchi definisce una “discutibile marginalità storiografica”. È interessante notare come persino Giovanni Gentile, pur con la sua visione idealistica dell'educazione, riconoscesse il ruolo cruciale della scuola rurale nel “portare la cultura e la civiltà” anche nei luoghi più isolati del paese (Gentile, 1937).

Questo volume raccoglie proprio il testimone e attraverso la prospettiva della Public History intende aprire finestre sul patrimonio delle scuole rurali, riscoprendo e salvaguardando la memoria collettiva legata a questi luoghi. Intende superare quella disattenzione della comunità scientifica, riportando alla luce le comuni radici a partire dalla dimensione educativa e riappropriandoci del significato del tempo storico. L'obiettivo è salvare dall'oblio queste storie, permettendo a tutti di capire il valore della scuola e di chi l'ha animata, fino ai giorni nostri. Come ci ricorda Franco Lorenzoni, la scuola è il luogo in cui si costruisce il futuro di una comunità (Lorenzoni, 2014). Valorizzare le scuole rurali, quindi, non è solo un atto di memoria, ma un vero e proprio investimento nel futuro delle aree interne.

La Public History of Education, in questo senso, è un approccio innovativo che connette ricerca accademica, didattica e memoria sociale, focalizzandosi sulla “scuola realmente vissuta” e sui suoi protagonisti. È un modo per “connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale”, come sottolinea Bandini, favorendo “attività partecipative volte a collettivizzare le memorie individuali, nella ricostruzione dei passati educativi” (Bandini, 2023). La Public History of Education diventa così “un vero mediatore di conoscenze storiche, di narrazioni, di significati, di esperienze vissute”, restituendoci un mosaico ricco di voci, tracce ed esperienze. Un approccio che si avvicina molto alla “pedagogia della memoria” di Alessandro Portelli, che ci invita a “ricostruire il passato a partire dalle esperienze e dalle narrazioni dei soggetti che lo hanno vissuto” (Portelli, 2018).

Il patrimonio storico-educativo delle scuole rurali: identità e memoria

Il concetto di patrimonio storico-educativo è racchiuso in diverse definizioni, come “patrimonio storico-scolastico”, “beni culturali scolastici” o “patrimonio culturale delle scuole”. Tutte queste descrizioni hanno in comune l’obiettivo di catalogare e valorizzare i beni culturali della scuola, riconoscendone il valore storico e culturale. Il patrimonio storico-educativo è un concetto ampio e dinamico che comprende sia gli oggetti materiali, come libri, quaderni, arredi e edifici scolastici, sia gli elementi immateriali, come memorie, tradizioni e pratiche pedagogiche. Questa definizione allargata permette di considerare il patrimonio storico-educativo come un insieme di testimonianze, materiali e immateriali, che raccontano la storia della scuola e il suo legame con la comunità.

Il valore identitario e comunitario del patrimonio culturale delle scuole rurali è un aspetto fondamentale. Il patrimonio delle scuole rurali è un fatto di materialità e dimensione orale (Herriot & Sendziuk, 2024). Esso rappresenta un elemento chiave per la costruzione dell’identità locale e comunitaria, in quanto testimonia la storia, le tradizioni e i valori delle comunità rurali. La memoria scolastica, in particolare, svolge un ruolo fondamentale “restituendo tessere reali delle sue tante voci, tracce ed esperienze” (Bandini, 2023). Attraverso questo patrimonio, è possibile salvare dall’oblio storie vive e ricomporre attorno ai sentieri dell’istruzione rurale la coscienza del valore della scuola e dei suoi protagonisti nella vita della comunità, fino ai nostri giorni.

La Public History si rivela uno strumento particolarmente efficace. Essa offre un approccio partecipativo alla valorizzazione del patrimonio storico-educativo, promuovendo il decentramento dal sapere accademico e l’adozione di nuove chiavi di

lettura interessate alle diverse narrazioni storiche, personali e comunitarie. Questo implica il coinvolgimento attivo delle comunità nella raccolta, conservazione e interpretazione del patrimonio scolastico, attraverso attività partecipative volte a collettivizzare le memorie individuali, nella ricostruzione dei passati educativi. La Public History of Education permette di abitare luoghi dimenticati e in tal modo fare storia e memoria di comunità, di “sviluppare la produzione di immaginari e di ricomporre i volti come l’opera dei maestri e delle maestre del villaggio che hanno animato la vita delle contrade e dei borghi lontani dai centri urbani, favorendo la conoscenza della specifica cultura scolastica prodotta in quegli ambienti rurali” (Lorenzoni, 2014).

Diversi punti di vista arricchiscono la riflessione sul patrimonio storico-educativo delle scuole rurali. La memoria scolastica, decantata dalle possibili distorsioni e messa a fuoco nelle sue diverse dimensioni (individuale, collettiva e pubblica), rappresenta l’altro asse prospettico lungo cui spostare uno sguardo dinamico sui fatti educativi del passato. Questo significa che le memorie degli ex-alunni, degli insegnanti e delle comunità locali possono fornire informazioni preziose sulla vita scolastica, le pratiche pedagogiche e il ruolo della scuola nella società rurale. Il ruolo degli insegnanti rurali, spesso figure fondamentali nelle comunità locali, non solo come educatori, ma anche come figure di riferimento e mediatori culturali, è un altro aspetto da considerare. Le loro storie personali e professionali, preziose non solo per la ricostruzione della storia della scuola e dei sistemi educativi, possono aiutare a comprendere meglio le sfide e le opportunità dell’istruzione nelle aree rurali. Le sfide della conservazione del patrimonio storico-educativo delle scuole rurali, dovute alla dispersione dei materiali, alla mancanza di risorse e alla difficoltà di accesso ai luoghi, rappresentano un’ulteriore area di indagine. Tuttavia, grazie all’impegno delle comunità, delle istituzioni e dei ricercatori, è possibile recuperare e valorizzare questo patrimonio, attraverso progetti di digitalizzazione, musealizzazione e Public History. Infine, il valore per le nuove generazioni della conoscenza del patrimonio storico-educativo delle scuole rurali è un aspetto da non sottovalutare. Esso può essere un’importante risorsa per le nuove generazioni, aiutandole a comprendere le radici della propria comunità, a sviluppare un senso di appartenenza e a valorizzare il ruolo dell’istruzione nella costruzione del futuro. Come afferma Norberto Bobbio nel suo libro *L’età dei diritti*, “la memoria è un elemento fondamentale per la costruzione dell’identità individuale e collettiva” (Bobbio, 1997).

In sintesi, il patrimonio storico-educativo delle scuole rurali rappresenta una risorsa preziosa per la costruzione dell’identità e della memoria delle comunità locali. La Public

History of Education offre un approccio innovativo e partecipativo, promuovendo la conoscenza, la salvaguardia e la riappropriazione della storia delle scuole rurali da parte delle comunità. È fondamentale considerare i diversi punti di vista e le sfide nella conservazione, al fine di garantire che le storie delle scuole rurali continuino a essere raccontate e valorizzate per le generazioni future.

Le scuole rurali tra Otto e Novecento: un panorama storiografico

Le scuole rurali in Italia affondano le loro radici nel contesto storico, legislativo e sociale tra l'Otto e il Novecento, l'istruzione elementare nelle campagne rappresentava una sfida cruciale per l'alfabetizzazione e la prima socializzazione dei figli delle popolazioni rurali (Giorgi, 2020). Questo è un tema che è stato a lungo trascurato dalla storiografia. Tuttavia, è importante distinguere questa istruzione dall'istruzione agraria, che era invece destinata alla formazione professionale dei proprietari terrieri, dei contadini e dei tecnici per sostenere lo sviluppo agricolo del Paese. La scuola rurale, intesa come istruzione elementare, soffrì maggiormente della disattenzione della comunità scientifica rispetto all'istruzione agraria (Jakubowski, 2023; Montecchi, 2015).

La Legge Casati del 1859 rappresenta una pietra miliare nella storia dell'istruzione italiana, ma, come sottolinea De Francesco (1919), rispondere alle domande su come la scuola sia stata pensata e organizzata nelle campagne a partire dall'Unità, e quali interessi abbiano frenato la creazione di una capillare rete scolastica nelle zone rurali, significa ripercorrere a grandi tappe la storia dell'Italia contemporanea.

Nonostante il diffuso interesse per l'istruzione primaria fin dalla prima età moderna, le istituzioni scolastiche rurali si caratterizzavano per la loro difformità e occasionalità, legate a situazioni locali e determinate dalle mutevoli condizioni economiche e dell'organizzazione sociale del territorio. Il passaggio delle scuole elementari dalla gestione dello Stato ai Comuni, stabilito dalla legge Daneo-Credaro del 1911, rappresentò uno snodo storico cruciale, tuttavia, la storiografia scolastica generale non si è soffermata sul problema concreto della sua attuazione sul territorio nazionale, come evidenziato da L. Montaldo; questo è aspetto fondamentale per conoscere la storia reale della scuola (Canestri & Ricuperati, 1976). L'istituzione del sistema scolastico nelle campagne costituì una tappa fondamentale nel processo di alfabetizzazione e socializzazione dei figli dei contadini, altrimenti destinati al lavoro agricolo fin dalla giovane età. L'alfabetizzazione dei contadini era considerata funzionale anche a limitare l'isolamento

delle campagne, elemento che rappresentava un ostacolo per lo sviluppo economico, culturale e sociale di tutta la nazione (Castronovo, 2005).

Le scuole rurali rappresentavano, in molte comunità, l'unico luogo di cultura e di formazione, tuttavia, la qualità dell'insegnamento impartito era spesso di bassissimo livello, magari capace di dare una risposta, ancorché modesta, all'analfabetismo e alla necessità di integrare le masse contadine nella vita dello Stato, ma inadatto a favorire la crescita morale, civile e intellettuale dei contadini. Questo problema ha percorso senza soluzione di continuità tutta la storia d'Italia. L'impegno dei Comuni nell'istruzione rurale è testimoniato da documenti che attestano come le amministrazioni si impegnavano a provvedere a proprie spese all'aula, all'alloggio dell'insegnante, all'arredamento e anche al campicello scolastico. Figure come Giuseppe Lombardo Radice identificarono nella campagna il luogo ideale nel quale svolgere l'educazione dei fanciulli in armonia e serenità, contribuendo a fare dell'istruzione rurale una questione che riguardava tutti.

L'adattamento dei programmi didattici, il ruolo degli insegnanti e delle pluriclassi rappresentano elementi distintivi delle scuole rurali. I programmi varati nel 1923 da Lombardo Radice per la riforma della scuola prevista da Giovanni Gentile riversarono le indicazioni e gli strumenti pedagogici di cui era venuto a conoscenza nelle scuole rurali modello che aveva visitato. Un elemento da considerare è "la lontananza tra la vita realmente vissuta dalle maestre e quella rappresentata dai documenti ministeriali e da quelli redatti per esigenze d'ufficio dalle insegnanti". I documenti privati raccontano una storia diversa da quella ufficiale, fatta di piccoli e grandi dettagli che mettono in luce problematiche taciute. Le maestre rurali dovevano spesso adeguare l'orario scolastico ai mestieri dei piccoli allievi, comprendendo che, per quelle comunità, prima veniva il lavoro nei campi e poi la scuola, come testimoniato da M. L. Betri nel suo studio *Scuola e lavoro nelle campagne lombarde*.

Durante il regime fascista, la ruralità assunse un'importanza cruciale come valore politico e sociale, e le scuole rurali furono utilizzate come strumento di propaganda. Il regime individuò in esse il veicolo preferenziale di propaganda politica, utile per contrastare l'urbanesimo e garantire il mantenimento dell'ordine sociale costituito. Questo spinse il regime a investire gran parte delle sue forze nelle campagne, portando il processo di affermazione dell'istruzione rurale a livelli mai toccati prima (De Felice, 1995). Dal 1938, le scuole rurali furono definitivamente assegnate alla gestione diretta dei Provveditorati agli studi, al fine di incorporarle nel sistema scolastico statale secondo il disegno del ministro Bottai, interessato al contributo dei contesti rurali al compimento

della scuola fascista e al servizio delle finalità di esaltazione dell'ideologia totalitaria. Tuttavia, è importante sottolineare che la definizione di scuola rurale era ancora legata al numero della popolazione in età scolare, e che le innovazioni si muovevano in continuità con il passato, trovando un fondamento nella politica volta a frenare le spinte verso l'urbanesimo e a favorire la ruralizzazione della società.

In conclusione, le scuole rurali tra Otto e Novecento rappresentano un capitolo significativo della storia dell'istruzione italiana, caratterizzato da specificità didattiche e pedagogiche, sfide e opportunità legate al contesto rurale, e un ruolo complesso durante il periodo fascista. La valorizzazione del patrimonio storico-educativo di queste scuole è fondamentale per comprendere le radici della nostra società e per promuovere un'istruzione inclusiva e attenta alle diversità territoriali e sociali.

Public History e scuole rurali: metodi e approcci di valorizzazione

La Public History offre un approccio innovativo, consentendo di connettere la ricerca accademica, la didattica e la memoria sociale. Come afferma Bandini (2021, 2022), questo approccio partecipativo mira a dare risposta al “bisogno allargato di passato” e ad ascoltare le voci dal basso dei fatti di scuola concretamente vissuti (Bandini, 2023). In questa prospettiva, sottolinea Luigi Tomasi, la Public History si configura come uno strumento fondamentale per “restituire centralità alla dimensione educativa” e per “riappropriarsi del significato del tempo storico” (Ricuperati, 2018).

Lo storico dell'educazione assume un ruolo di guida nell'interpretazione critica delle fonti e del patrimonio storico-educativo. Questo implica un'attenta lettura e analisi delle fonti, promuovendo processi partecipativi e arginando i rischi di una commercializzazione eccessiva della memoria. Lo storico, quindi, non è solo uno studioso disciplinare, ma un “mediatore di conoscenze storiche, narrazioni, significati ed esperienze vissute” (Ascenzi et alii, 2024). In questa direzione lo storico, afferma Portelli, si fa “costruttore di narrazioni condivise”, in grado di coinvolgere attivamente la comunità locale nella ricostruzione del proprio passato (Portelli, 2018). Inoltre, è importante segnalare come sia fondamentale la creazione di archivi sonori delle memorie scolastiche, per riscoprire radici comuni e riappropriarsi del significato del tempo storico. Queste testimonianze, raccolte attraverso interviste con ex insegnanti e studenti, contribuiscono a “salvare dall'oblio storie vive e a ricomporre la coscienza del valore della scuola e dei suoi protagonisti nella vita della comunità” (Lorenzoni, 2014). La

raccolta di testimonianze orali permette di recuperare quella “dimensione dell’esperienza concreta non facilmente ricavabile da altre fonti”, è infatti evidente che le fonti orali sono fondamentali per ricostruire il passato dal basso, dando voce ai soggetti che sono stati esclusi dalla narrazione storica ufficiale.

L’utilizzo di strumenti digitali per la creazione di percorsi tematici e la diffusione di contenuti multimediali rappresenta un’opportunità per valorizzare il patrimonio materiale e immateriale legato alle scuole rurali. La mappatura geo-localizzata delle scuole abbandonate, integrata con fotografie, video e documenti d’archivio, consente di creare un itinerario virtuale che racconta la storia di questi luoghi e delle persone che li hanno vissuti. Si potrebbe anche immaginare di disegnare dei percorsi per far rivivere i tragitti che venivano quotidianamente utilizzati da bambini e maestre. La digitalizzazione del patrimonio storico-educativo può contribuire a rendere accessibile la conoscenza a un pubblico più ampio e a promuovere la partecipazione attiva della comunità locale.

Le attività partecipative volte a collettivizzare le memorie individuali e a ricostruire i passati educativi sono essenziali per rafforzare il legame tra la scuola e il territorio. Questo può avvenire attraverso laboratori didattici, mostre, spettacoli teatrali e altre iniziative che coinvolgono attivamente la comunità locale nella valorizzazione del proprio patrimonio storico-educativo. Il coinvolgimento degli abitanti del luogo contribuisce a farne uno strumento di importante coesione sociale per la collettività. La valorizzazione del patrimonio storico-educativo può diventare un’occasione per ripensare il ruolo della scuola nella società contemporanea e per promuovere un’educazione alla cittadinanza attiva. La Public History of Education applicata al patrimonio storico educativo permette di abitare luoghi dimenticati e in tal modo fare storia e memoria di comunità, tra le diverse generazioni di studenti che si sono avvicinati tra i banchi e le zolle di scuola. Inoltre, la valorizzazione degli spazi educativi rurali consente di rievocare un “comune vissuto scolastico, in cui le scuollette di montagna hanno rappresentato l’apertura a possibili mondi di sapere e consapevolezza di diritti, lontano dalla vita dei centri cittadini”. L’esperienza di Public History può essere avviata anche con la rappresentazione di una giornata di vita tratta dalla storia della scuola rurale, attraverso azioni drammaturgiche realizzate sulla base di fonti documentarie.

In conclusione, la Public History offre un approccio completo e partecipativo per la valorizzazione delle scuole rurali, che coinvolge attivamente la comunità locale nella ricostruzione e nella condivisione della propria storia educativa. Questo approccio non solo contribuisce a preservare la memoria del passato, ma anche a promuovere un senso

di appartenenza e di identità nelle nuove generazioni. Come sottolinea Franco Lorenzoni, “la scuola è il luogo in cui si costruisce il futuro di una comunità” (Lorenzoni, 2014). La valorizzazione delle scuole rurali, quindi, non è solo un atto di memoria, ma anche un investimento nel futuro delle aree interne e un’occasione per ripensare il ruolo della scuola nella società contemporanea.

Riaffermare l’importanza della Public History e il valore delle scuole rurali come presidi di memoria e identità

La Public History emerge come un approccio fondamentale per promuovere una cittadinanza attiva e consapevole. Come afferma Bandini, questo approccio “consente di superare la visione tradizionale della storia come disciplina accademica, aprendo le porte a un coinvolgimento attivo della comunità locale nella ricostruzione e interpretazione del proprio passato educativo” (Bandini, 2023).

La Public History consente di superare la visione tradizionale della storia come disciplina accademica, aprendo le porte a un coinvolgimento attivo della comunità locale nella ricostruzione e interpretazione del proprio passato educativo. Questo processo partecipativo permette di riscoprire e valorizzare il patrimonio materiale e immateriale legato alle scuole rurali, trasformandole in luoghi di memoria e identità. In questa prospettiva, anche Luigi Tomasi ritiene che “la valorizzazione del patrimonio storico-educativo si configura come un’azione di Public History che mira a fare storia e memoria di comunità”.

Coinvolgendo attivamente la comunità locale, la Public History favorisce lo sviluppo di un senso di appartenenza e di responsabilità nei confronti del proprio territorio e della propria storia. Le scuole rurali, in questo contesto, diventano presidi civici in cui si promuove la partecipazione alla vita civile e si incrementa il livello di consapevolezza del proprio apporto alla ricchezza della nazione. La partecipazione attiva della comunità locale alla ricostruzione del proprio passato è un elemento fondamentale per la costruzione di una cittadinanza consapevole e responsabile.

Le scuole rurali, quindi, non sono solo edifici fisici, ma luoghi di memoria capaci di fare storia e memoria di comunità ed inoltre rappresentano un legame tangibile con il passato, un punto di riferimento per le generazioni future e un simbolo dell’identità culturale e sociale del territorio. Le scuole rurali sono luoghi in cui si intrecciano storie di vita, memorie individuali e collettive, e valori che costituiscono l’identità di una comunità.

La valorizzazione delle scuole rurali consente di rievocare un comune vissuto che può diventare un'occasione per ripensare il ruolo della scuola nella società contemporanea e per promuovere un'educazione alla cittadinanza attiva.

A mo' di conclusione: un mosaico di voci e memorie

Questo volume non è una semplice raccolta di saggi, ma un vero e proprio viaggio nel tempo, un'esplorazione appassionata e rigorosa di un tema cruciale per la storia italiana: le scuole rurali. Un universo complesso e affascinante, troppo spesso relegato ai margini della narrazione storica, ma che invece ha plasmato profondamente la nostra società.

Il nostro viaggio inizia nel tardo Settecento, quando Angelo Bianchi, con acume e sensibilità, riporta in auge le riflessioni di Gaetano Filangieri. Un pensatore illuminato che, già allora, intuiva l'importanza cruciale dell'istruzione pubblica universale per la costruzione di un sistema politico moderno e consapevole. Filangieri sognava un'educazione che fosse universale, ma non uniforme, capace di adattarsi alle esigenze dei diversi ordini sociali, un concetto rivoluzionario per l'epoca.

Attraversiamo poi l'Unità d'Italia, un periodo di grandi cambiamenti e sfide con Luca Montecchi che ci guida attraverso le difficoltà dell'istruzione elementare nelle campagne, dove la mancanza di fondi e la scarsa preparazione degli insegnanti rendevano il diritto all'istruzione un miraggio per molti. La Legge Casati, purtroppo, non seppe cogliere le specificità pedagogiche delle scuole rurali, relegandole a un ruolo subalterno rispetto alle scuole urbane. Solo nel periodo giolittiano si assistette a una maggiore attenzione verso questo tema, grazie anche all'impegno di associazioni private. E poi, il fascismo, che utilizzò le scuole rurali come strumento di indottrinamento, plasmandole a immagine e somiglianza del "nuovo contadino".

Ma il nostro viaggio non si ferma qui. Aurora Savelli, con passione e competenza, ci accompagna alla scoperta di una scuola rurale toscane nella seconda metà dell'Ottocento, un periodo di fermento e innovazione. Figure come Gesualda Malenchini Pozzolini, fondatrice di una scuola rurale a Bivigliano, emergono dalle pagine, esempi di donne coraggiose e illuminate che dedicarono la loro vita all'istruzione dei bambini delle campagne.

Con Marcello Rinaldi siamo in età fascista, in un paese dell'Umbria, Montecchio, dove la storia della scuola è parte di un lento processo di modernizzazione dell'economia agraria rurale. Salvatore Colazzo e Giovanna Bino ci portano nel Salento dello stesso

periodo, e ci guidano attraverso un paesaggio intricato, svelandoci come la classe dirigente vedesse la scuola come uno strumento per cementare l'unità nazionale. Ma la realtà era ben diversa. In moltissimi luoghi le scuole esistevano solo sulla carta, ed erano considerate la ruota di scorta del sistema educativo, le meno ambite dai maestri, confinati in luoghi isolati e mal pagati. Le maestre, spesso, accettavano queste destinazioni come un'opportunità di emancipazione, ma si scontravano con rigidi controlli sociali e, a volte, con vere e proprie molestie. Nelle campagne del Sud, le maestre, in quanto rappresentanti dello Stato, incarnavano un potere percepito come estraneo, se non ostile, dal mondo contadino. La loro missione di diffondere i valori della nazione si scontrava con la diffidenza delle plebi meridionali verso le istituzioni. La scuola nelle aree rurali del Salento durante il fascismo si rivela un processo complesso, segnato da difficoltà strutturali, resistenze sociali e politiche, e da una visione ideologica che mirava a plasmare un contadino legato alla terra e ai valori del regime. Un passato che ancora oggi ci interroga e ci invita a riflettere sul ruolo cruciale dell'istruzione nella costruzione di una società equa e consapevole.

Francesca Gagliardo ci racconta la storia del Comitato per le scuole dei contadini dell'Agro Romano, fondato da Giovanni Cena, un intellettuale impegnato nella lotta per il riscatto sociale dei contadini, proponendoci immagini suggestive tratte dal patrimonio del Mused. E poi, le storie di Sara Massarini, che attraverso le lettere delle maestre del Narnese, ci restituisce uno sguardo intimo e commovente sulle difficoltà e l'impegno di queste donne straordinarie. Carla Arconte e Silvia Imperi, con la loro esperienza di Public History, trasformano la ricerca d'archivio in una rappresentazione teatrale, dando voce alle esperienze di maestre e alunni. Infine, *Sette giorni di inchiostro*, un'opera teatrale che, con dialoghi e scene vivaci, ci trasporta nella quotidianità delle scuole rurali, tra difficoltà materiali, superstizioni, tradizioni locali e l'impegno appassionato degli insegnanti.

Questo volume, dunque, è molto più di una semplice raccolta di studi. È un mosaico di voci e memorie, un affresco vivido e appassionante che ci invita a riflettere sul passato delle scuole rurali, un patrimonio di valori e esperienze che merita di essere conosciuto e valorizzato. Un'eredità preziosa che ci ricorda l'importanza dell'istruzione come strumento di emancipazione e progresso sociale.

Bibliografia

- Ascenzi, A., Bandini, G., Ghizzoni, C. (a cura di). (2024). *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*. EUM Edizioni Università di Macerata.
- Bandini, G. (2023). *Public History of Education. A Brief Introduction*. Firenze University Press.
- Bandini, G. (a cura di). (2021). *Public History in Teacher Education: A Dialogue with Many Voices*. Firenze University Press.
- Bandini, G., Oliviero, S. (2019). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze University Press.
- Bandini, G., Oliviero, S. (a cura di). (2020). *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education*. Firenze University Press.
- Bandini, G., Oliviero, S. (a cura di). (2021). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze University Press.
- Bandini, G., Bianchini, P., Borruso, F., Brunelli, M. (a cura di). (2022). *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*. Firenze University Press.
- Bobbio, N. (1997). *L'età dei diritti*. Einaudi.
- Canestri, G., Ricuperati, G. (1976). *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*. Loescher.
- Castronovo, V. (2005). *L'industria in Italia dall'Ottocento ad oggi*. Mondadori.
- D'Alessio, M. (2019). *Andar per scuole tra le montagne della Basilicata. Un laboratorio nomade tra le scuole rurali e le storie dei maestri nel Pollino*. EUM Edizioni Università di Macerata.
- De Felice, R. (1995). *Mussolini il fascista*. Rizzoli.
- De Francesco, E. (1897). *L'agricoltura: sussidio alla scuola popolare*. Stab. Tip. dell'Industria.
- De Francesco, E. (1919). *Agricoltura e scuola popolare: per una riforma della scuola primaria, Teramo agosto 1919*. G. Fabbri.
- Gentile, G. (1937). *La riforma della scuola in Italia*. Sansoni.
- Giorgi, P. (2020). "Piccole scuole": storie dell'alfabetizzazione di massa in Italia, tra XIX e XX secolo. In G. Mangione, R.J., Cannella, G., Parigi, L., Bartolini R. (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Carocci.
- Herriot, N., Sendziuk, P. (2024). *Introduction: Oral history and working lives*. *Studies in Oral History: The Journal of Oral History Australia*, (46), 7-20.
- Jakubowski, C. T. (2023). *Rural education history: State policy meets local implementation*. Rowman & Littlefield.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Sellerio Editore srl.
- Maffi, L., Fagnani, G. (2020). *Italian practical and professional education was in a more complex situation*. *Historia Agraria*, (86). <https://historiaagraria.com/ARTICULO/86/RHA86-maffi-fagnani.htm>
- Montaldo, L. (2015). *Scuole rurali e comunità locali*. *Rivista dell'Istruzione*, (1), 45-52.
- Montecchi, L. (2012). *La Scuola Rurale Faina. Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*. EUM Edizioni Università di Macerata.
- Montecchi, L. (2015). *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. EUM Edizioni Università di Macerata.
- Portelli, A. (2018). *Storie orali: racconto, immaginazione, dialogo*. Donzelli Editore.

- Portelli, A. (a cura di). (2002). *Il borgo e la borgata: i ragazzi di don Bosco e l'altra Roma del dopoguerra*. Donzelli Editore.
- Pruneri, F. (2018). *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, (34). <https://journals.openedition.org/diacronie/8062>
- Ricuperati, G. (2018). *Storia della scuola in Italia*. Carocci.
- Tieken, M. C. (2014). *Why rural schools matter*. University of North Carolina Press.
- Tomasi, L. (2018). *Scuole rurali: un patrimonio da valorizzare*. *Rivista dell'Istruzione*, (3), 22-29.
- Viola, V. (2018). *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'unità alla caduta del fascismo*. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 193-222. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.19389>
- Wessels Living History Farm. (n.d.). *Rural American education*.

SAPERE PEDAGOGICO E PRATICHE EDUCATIVE

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/spe>

© 2025 Università del Salento

<http://siba-ese.unisalento.it>