

Tracce di scuola vissuta: i diari di esperienza magistrale dell'Archivio Didattico Lombardo-Radice

Francesca Borruso
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
francesca.borruso@uniroma3.it

Traces of lived school: the diaries of master's experience from the Lombardo-Radice Educational Archive

ABSTRACT: Among the individual and autobiographical memories, the school diaries written by the teachers themselves have particular significance for school history. Such diaries are sometimes compiled to comply with an institutional obligation, while in other cases, they are true private autobiographical writings centered on self-narrative reflective of one's teaching experience. These writings are precious, as they are capable of penetrating the 'substratum' of school life intercepted in the flow of daily life and from the voice of its direct protagonists. In this contribution we analyze some of the teachers' diaries contained in the Archivio Didattico Lombardo Radice (MuSEd – Roma Tre University), with the aim of reconstructing the reception and applicability of the Gentile reform in rural schools in relation to the programs for the elementary school written by Lombardo-Radice.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; School diaries; Teachers; Autobiographical narratives; Fascism; Italy; XX Century.

1. *Una nota di metodo sulle fonti esplorate: i diari di esperienza magistrale.*

«13 ottobre 1926: Sono giunta stamane in questa località nuovissima per me, in questa vallata circondata da macchie e da monti, ove mi si dice abita gente buona ed ospitale. Nell'allontanarmi dal mio paese natio ho sentito un certo che di sconforto e trovandomi qui in case di contadini sento la nostalgia della mia casa, della mia vita in pianura, però mi faccio animo, non voglio farmi vincere dallo sconforto altrimenti sono sicura di non adempiere con zelo il mio dovere. Non so per quanto tempo sarò maestra supplente in questa scuola unica mista, ma egualmente farò del tutto per studiare nel miglior modo possibile i miei alunni, per poterli comprendere e così lavorare in modo che l'opera mia riesca efficace. L'educazione, scrive il Gentile, è l'unificazione di due spiriti, quindi

io educerò e sarò soddisfatta se questi figliuoli ed io sapremo a vicenda comprenderci, amarci e in comune provare quelle soddisfazioni che sono indispensabili a chi educa con amore ed apprende con altrettanto amore ed interesse»¹.

Questo passo appena citato, il quale già in poche righe disvela alcune questioni centrali della scuola di quegli anni – ossia la complessità del discorso didattico soprattutto per chi operava in contesti non urbani, unita alle difficoltà esistenziali e socio-culturali delle maestre, soprattutto rurali², affette dalla ‘nostalgia di casa’ perché spesso costrette ad allontanarsi dai propri luoghi di origine – è tratto da uno dei 33 diari contenuti nell’Archivio Didattico Lombardo Radice³ custodito presso il MuSEd dell’Università degli Studi Roma Tre⁴.

Il brano è già di per sé rivelatore della straordinaria ricchezza di riflessione storico-educativa, pedagogico-didattica, socio-culturale, antropologica e, non da ultimo, esistenziale offerta da questa fonte con la quale intendiamo misurarci in questo saggio, ossia i diari di esperienza magistrale redatti dagli stessi insegnanti⁵. Il patrimonio diaristico che intendiamo utilizzare è, infatti, composto dai diari di scuola raccolti dal filosofo Giuseppe Lombardo Radi-

¹ E. Zinaghi, *Cronaca della scuola*, Scuola mista, MuSEd, ADLR 081-004817.ZZRL

² Sulla storia della maestra rurale cfr. M. Raicich, *La maestra di campagna*, in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 29-79.

³ L'Archivio è costituito da 159 raccolte di quaderni di scuola primaria, contenenti anche illustrazioni, fotografie, disegni dei bambini provenienti dalle scuole del Canton Ticino, da Portomaggiore (Emilia), dalla Montescia (Umbria), da Acitrezza (Sicilia) – alcune delle ultime scuole rimaste accessibili al filosofo a causa della sua opposizione al regime – datati fra il 1925 e il 1937. Sull'antifascismo del filosofo cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 97-98.

⁴ L'acronimo sta per «Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng», che ha sede presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Sorto nel 1874 con la finalità di creare un luogo di supporto alla formazione della classe magistrale, è invece oggi un centro museale di raccolta e catalogazione di fonti eterogenee, nonché di studio e divulgazione delle ricerche realizzate, relative sia alla storia della scuola sia alla storia dell'educazione tout court. Cfr. F. Borruso, *A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 327-349; ancora, F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng”: storia, identità e percorsi archivistici. Genesi, evoluzione e patrimonio del Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng di Roma Tre*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 130-137.

⁵ Sull'uso delle scritture scolastiche come fonti di una storia della scuola ricostruita dalla voce dei suoi diretti protagonisti cfr il pionieristico lavoro J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Macerata, Polistampa, 2010. Fra le prime ricostruzioni storico-educative tratte da diari magistrali in Italia cfr. R. Certini, *Bambini e scolari nelle memorie e nei diari di maestri e maestre tra biografia e racconto*, in C. Covato, S. Olivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001, pp. 197-229; L. Paciaroni, *Introduction to the Different Types of School Memory*, in J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Vol. 1: *The Different Types of School Memory*, Macerata, eum, 2024, pp. 7-10.

ce nel corso degli anni insieme ai quaderni di scuola di bambini e bambine, inizialmente radunato nella sua casa romana, poi in parte donato all'allora Museo Pedagogico (oggi MuSEd) che il filosofo diresse dal 1936 al 1938, anno della sua morte⁶.

I diari conservati in questo Archivio Didattico – denominazione scelta non a caso dallo stesso filosofo – vennero raccolti con il fine di analizzare gli esiti della riforma Gentile, a cui il filosofo aveva partecipato come estensore dei programmi della scuola primaria, su coinvolgimento dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile⁷, e che contenevano quell'idea di «scuola serena» elaborata dal filosofo negli anni e costituita dall'intreccio complesso fra il pensiero idealista (di cui il filosofo era un esponente) sia con l'educazione nuova⁸, oggetto in quegli anni di intenso dibattito internazionale⁹, sia con le diverse «tendenze culturali, artistiche e letterarie che vibravano nell'Europa del tempo»¹⁰. Esiti che il filosofo voleva indagare proprio nelle prassi della vita scolastica, decisive ai suoi occhi perché avrebbero dovuto nutrirsi di quella «critica didattica» non prefigurata in astratto né orientata a soluzioni rituali, ma che si declinava nella concretezza esperienziale della relazione educativa, in un fluire di ripensamento critico del proprio agire educativo, giorno per giorno¹¹.

⁶ Cfr. L. Cantatore, *Il MuSEd di Roma Tre fra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng*, in A. Barausse et alii (edd.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2000, pp. 247-269.

⁷ Programmi sì innovativi ma che saranno presto modificati già nel 1934 da una commissione presieduta da Nazareno Padellaro con il fine di conformarli al progetto totalitario. Cfr. A. Mattone, M. Moretti, E. Signori (edd.), *La Riforma Gentile e la sua eredità*, Bologna, il Mulino, 2023. Sul rapporto fra Lombardo Radice e Gentile caratterizzato da vicinanze e, al contempo, distanze teoriche, politiche ed esistenziali cfr. H.A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice: i paradigmi della pedagogia*, in G. Spadafora, M.A. D'Arcangeli (edd.), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Roma, Armando editore 2023, pp. 587-624.

⁸ Sull'attivismo di Lombardo Radice Giorgio Bini lo interpreta come un tentativo di rileggere l'idealismo alla luce dell'attivismo. Un intreccio, insomma, che si colloca a metà strada fra le suggestioni attivistiche e il mantenimento di un solido impianto idealista, poiché il filosofo non condivideva alcuni aspetti di fondo dell'attivismo quali il fondamento psicologico della didattica, l'apertura alle scienze della pedagogia, la democrazia come terreno su cui affrontare il rapporto fra scuola e società. Cfr. G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 39.

⁹ Il movimento delle scuole nuove e dell'attivismo, vasta corrente di rinnovamento educativo che, con diverse voci e anime, si diffonde in Europa e nel mondo, ebbe come caratteristiche unitarie la valorizzazione dell'esperienza, della spontaneità e della libertà del bambino, degli interessi e dei bisogni individuali, del legame tra scuola e vita, dell'anti-nozionismo e anti-intellettualismo. Cfr. L. Borghi, *Il fondamento dell'educazione attiva*, Firenze, la Nuova Italia, 1952.

¹⁰ L. Cantatore, *La «signora didattica» dei Lombardo-Radice*, in G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, introduzione e cura di L. Cantatore, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 7-8.

¹¹ Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., pp. 113-141. Ancora, cfr. G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

Diari magistrali redatti prevalentemente dal 1924 al 1938 circa e che, nella stragrande maggioranza dei casi, appartengono alla penna di giovani o meno giovani maestre rurali – in ragione di una già evidente femminilizzazione dell'insegnamento primario in quegli anni¹² – quasi sempre costrette ad allontanarsi dal proprio luogo di origine, assunte con contratti precari, non sempre accolte con calore umano e ospitalità dalle popolazioni rurali che guardavano con sospetto la figura di una donna colta, spesso sola e, quindi, avvolta da un alone di eccezionalità ed emancipazione¹³. Ancora, si tratta per lo più di diari redatti in adempimento di un obbligo istituzionale e quindi soggetti al controllo dei direttori didattici, ad eccezione del diario della maestra Rina Nigrisoli, vera e propria scrittura privata – decisamente autobiografica, riflessiva e perciò auto-formativa, oltre che testimonianza di acuta analisi dei processi psicologici infantili – centrata sul resoconto di un esperimento di scuola serena, realizzato dall'Autrice a Portomaggiore (Ferrara) fra il 1920 e il 1925, con 12 bambini appartenenti alle classi lavoratrici del luogo e donato al filosofo insieme ai quaderni degli studenti¹⁴. Un esperimento di scuola elementare serena, frutto dell'iniziativa privata della stessa insegnante, la quale non solo rende teatro di questa esperienza educativa la sua grande casa con giardino, finanziando in prima persona il progetto e testimoniando così il suo impegno militante, ma ne diviene la protagonista indiscussa insieme ai bambini, in virtù della sua carismatica personalità che lascia traccia di sé nella stessa scelta della comunità di Portomaggiore di intitolare alla sua memoria proprio quella scuola, ancora oggi esistente. Un'esperienza educativa di cui Lombardo Radice è reso interlocutore privilegiato sin dai suoi esordi – poiché è considerato l'ispiratore della sperimentazione pedagogica come testimoniano anche le lettere fra loro intercorse¹⁵ –, e alla quale il filosofo, il cui impegno costante per la

¹² Su alcune delle ragioni connesse alla femminilizzazione dell'insegnamento Cfr. C. Covato, *Educata ad educare: ruolo materno ed itinerari formativi*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 131-146. Ancora cfr. S. Ulivieri (ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.

¹³ Sulla formazione delle maestre cfr. C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996. Ancora E. De Fort, *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'antico regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione*, «Historia y Memoria de la Educación», vol. 1, 2014, pp. 113-129. Sulla condizione delle maestre che emerge dalla letteratura cfr. C. Covato, *Female Teachers in Italy in the 19th and 20th Centuries. The Teacher Training Schools in Literary Narratives and Archive Papers: Destiny or Emancipation?*, in Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and its Many Pasts*, Vol. 3: *Collective Memories of School*, pp. 607-616. Ancora, cfr. A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, eum, 2012.

¹⁴ Il diario è stato edito. Cfr. R. Nigrisoli, *La mia scuola*, cura e introduzione di F. Borruso, Milano, Unicopli, 2011.

¹⁵ Rinvio all'Archivio di Giuseppe Lombardo Radice custodito presso il MuSEd.

scuola assume tratti decisamente militante, dedicherà il lungo e documentato saggio *I piccoli Fabre di Portomaggiore*¹⁶.

La nostra indagine, così, che intende utilizzare come fonte privilegiata i diari magistrali, la cui potenzialità sul piano della ricerca storico-educativa è ampiamente documentata da una corposa letteratura¹⁷, muove da una domanda che solo in parte si avvicina a quella di Lombardo Radice – ossia intercettare l'applicazione della riforma Gentile nella scuola primaria rurale al suo esordio – ma che amplia lo sguardo alle molteplici suggestioni che provengono dalla scrittura diaristica, cercando di individuare non solo le condizioni della scuola rurale, le prassi reali esperite ma anche i vissuti educativi dei suoi protagonisti e la percezione di un nuovo (?) ruolo della classe insegnante. Analisi che terranno in considerazione sia i racconti e le considerazioni critiche poste dagli stessi insegnanti che quella riforma dovevano applicare nella concretezza della vita scolastica, sia tutti gli attori della relazione educativa che faranno capolino in questa narrazione, ossia studenti, direttori didattici, famiglie. Tutti soggetti coinvolti a vario titolo, in modo consapevole e inconsapevole, in questo progetto di rinnovamento scolastico che si interseca con le difficoltà emergenti di quel tempo storico.

I diari magistrali emergono, così, come fonti della più innovativa e rivoluzionaria *School Memories*¹⁸ che, sull'onda della rivoluzione di matrice annalista¹⁹, mira a ricostruire tracce di quell'ambiziosa «storia totale» o «a parte intera» capace di dare visibilità a soggetti, tematiche e questioni rimaste occultate e perciò ignorate.

¹⁶ G. Lombardo Radice, *I piccoli Fabre di Portomaggiore. L'esperimento didattico di Rina Nigrisoli dal 1919 al 1925*, «L'Educazione Nazionale», I Supplemento, Roma 1926, pp. 35 e ss.

¹⁷ Sulla *School Memories* e sull'individuazione e uso di nuove fonti per la storia della scuola cfr. R. Sani, J. Meda, «*School Memories between Social Perception and Collective Representation*». *An innovative research project with a strong international vocation*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26; ancora, R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia/Research on education history heritage in Italy*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del I Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 Novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020. Fra le riflessioni anticipatrici che già andavano in quella direzione di una nuova *School Memories* cfr. D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 3, 1996, pp. 119-147.

¹⁸ Sulla *School Memories* cfr. la recente opera in 4 volumi Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and its Many Pasts*, cit. Ancora: A. Escolano Benito, *La memoria de la escuela*, «Vela Mayor, Revista de Anaya Educación», monographic issue, IV, n. II, 1997, pp. 7-14; Id., *Memoria de la educación y cultura de la escuela*, in A. Escolano Benito, J.M. Hernández Díaz (edd.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 19-42. A. Viñao, *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», vol. 12, 2005, pp. 19-33.

¹⁹ Cfr. P. Burke, *La rivoluzione annalistica. La scuola delle Annales (1929-1989)*, Roma-Bari, Laterza, 1992; F. Braudel, *Una lezione di storia*, Torino, Einaudi, 1988.

2. Sulla necessità di indossare le scarpe a scuola. Insegnare fra povertà e decoro istituzionale.

29 Ottobre 1926. Mentre oggi ero tutta preoccupata per rendere piacevole, anzi divertente, la lezione ai miei piccoli di prima classe, mi sono vista entrare in classe una donna che ha incominciato a parlare con modi alquanto concitati. Mi ha detto di essere la mamma di un bambino di prima classe, ripetente e di non essere disposta a comprargli il libro e che piuttosto di assoggettarsi alla spesa preferiva tenere il bambino a casa. Io le ho fatto intendere con buone maniere che se il figliolo non era stato promosso, probabilmente la colpa doveva essere sua e non dell'insegnante. Infatti, la donna mi ha dichiarato che l'anno scorso il bambino non è quasi mai frequentato; ed io le ho fatto intendere che non andando a scuola tutti i giorni non è possibile imparare. Però la donna mi ha voluto fare un'altra osservazione. Mi ha detto che noi maestre non sappiamo far scuola, perché invece di insegnare tante cose dovremmo subito insegnare ai ragazzi di scrivere il proprio nome, che veramente è quello il più importante, per un contadino. Io gli ho fatto osservare, sempre pazientemente, che Ella non poteva intendersi di scuola più di me, come io più di lei non avrei potuto intendermi di lavori campestri. Inizialmente la donna si è convinta e ha sborsato le tre lire per comprare il sillabario. Ma quanta fatica per pagare tre lire! E pensare che si tratta di una famiglia che economicamente sta benissimo! Questo fatto può dimostrare in quanta considerazione questi contadini tengano l'istruzione, eccome, in certi luoghi come questo, sia impossibile applicare la riforma Gentile²⁰.

Il dialogo appena riportato ci sembra prezioso per evidenziare la complessità delle questioni che caratterizzano la vita nelle scuole rurali in cui confliggono i dispositivi normativi di una riforma appena emanata e carica di idealità – la riforma Gentile (1923) – con la povertà di una scuola e di una popolazione rurale che si dibatte tra attrazione e ripulsa insieme per la scuola, ancora ritenuta ben poco salvifica della propria condizione. L'indizio di questa conflittualità ci sembra rinvenibile nella critica mossa da un genitore alla maestra che non istruisce prioritariamente alla scrittura del proprio nome. Richiesta pretestuosa o poco comprensibile se non la considerassimo sotto l'aspetto di una rivendicazione identitaria e oppositiva da parte della giovane madre, la quale ribadisce la sua condizione contadina a fronte dell'inutilità dell'istituzione scolastica. Una narrazione che ci immette subito dentro una conflittualità di classe più evidente nella scuola rurale alimentata, sia dalla diffidenza delle popolazioni rurali ai processi di alfabetizzazione che sottraevano braccia alla sopravvivenza familiare, sia dall'ambivalenza dei ceti dirigenti nei confronti dell'istruzione popolare – evidenziata da una letteratura che sposiamo – in apparenza perseguita sul piano normativo ma carica di contraddittorietà operative e scarsi investimenti economici, in gran parte connessi alla paura che l'istruzione potesse alimentare desideri emancipativi²¹.

²⁰ A. Raffaelli, *Quaderno di Cronaca Scolastica*, I e III miste, MuSed, ADLR 081-004817. ZZRL.

²¹ Su questa interpretazione cfr. D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954. Sul pensiero dell'Autrice Cfr. E. Puglielli (ed.), *Una scuola per la demo-*

Il brano è tratto dai 17 diari magistrali redatti fra il 1924 e il 1929, raccolti e rilegati dal direttore didattico Bruno Lunedei²² e relativi ad un gruppo di scuole rurali, quasi tutte classi miste o pluriclassi, appartenenti al circolo didattico Morciano di Romagna, piccolo comune situato sulle colline dell'Appennino tosco-romagnolo. Le scuole rurali²³ trasformate dalla riforma Gentile²⁴ in «scuole classificate» se avevano più di 40 alunni, e «non classificate» (a loro volta distinte in «provvisorie» e «sussidiate») con un numero di alunni inferiore a 40 e, in quest'ultimo caso, dotate di un solo corso inferiore e gestite da enti e associazioni culturali delegati²⁵, erano scuole non solo geograficamente collocate in località rurali, ma erano anche connotate da una intrinseca povertà materiale, correlata alla povertà materiale e culturale dell'ambiente in cui erano sorte. Le scuole «non classificate», inoltre, consentivano allo Stato di realizzare un taglio di spesa considerevole – obiettivo, perseguito dalla riforma Gentile – visto che erano costituite per lo più da una sola sezione con studenti di I, II e III, svolgevano orari di scuola ridotti ed erano meta di insegnanti spesso inesperti a causa della minore retribuzione prevista per il corpo docente.

Il contesto socio-culturale e le condizioni in cui si trovavano queste scuole rurali emerge con grande nettezza dai diari magistrali i quali dedicano sempre, una prima parte, alla ricostruzione del contesto scolastico e ambientale, evidenziando la drammaticità in cui versava l'istruzione popolare ancora in quegli anni: poche scuole e lontane dai centri abitati, edifici poveri, insospitati e freddi, arredi scolastici rimediati, inesistenza di strumenti didattici, strade impraticabili nei mesi invernali, popolazioni afflitte da povertà endemiche, conflittualità con le famiglie contadine che non considerano, spesso, la scuola un'opportunità per i propri figli bensì un onere per la famiglia tutta.

crazia. La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine, Pisa, ETS, 2018. Cfr. anche E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996, p. 362 e ss.

²² Lunedei è autore di due monografie sulla Riforma Gentile: *Parole e sangue: per la vera resurrezione della scuola sulle tracce dell'idealismo*, Morciano di Romagna, Prem. stab. tip. E. Gaspari, 1921; *Nel solco della Riforma Gentile*, Miramare, Tip. Stom, 1927.

²³ Distinzione contenuta nella Legge Casati del 1859. «Tanto le prime come le ultime ripartite in tre classi in relazione all'agiatezza delle città e delle campagne (art. 338). Lo stipendio degli insegnanti accentuava la gerarchia dell'istruzione elementare: la retribuzione maggiore spettava ai maestri delle scuole cittadine, di gran lunga inferiore era quella degli insegnanti delle scuole rurali. Va aggiunto che, ugualmente, per legge, la paga delle maestre era di un terzo inferiore a quello dei maschi (art. 341). Quanto alla questione di genere l'obbligo scolastico prevedeva una rigida distinzione tra scuola per fanciulli e per fanciulle (artt. 319 e 320) e un limite massimo di 70 allievi per classe». F. Pruneri, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, «Diacronie. Studi di storia contemporanea», n. 2, 2018, p. 8.

²⁴ R.D. 2410 del 31 ottobre 1923.

²⁵ Gli enti delegati erano l'Ente Scuole per i Contadini dell'agro romano e delle paludi pontine, la Società Umanitaria, il Consorzio nazionale dell'emigrazione e lavoro, l'ANIMI. Cfr. G. Cives, *L'attività dell'Ente di Cultura*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 127-145.

Ottobre 1926. L'aula non è troppo bella, ho l'idea di un corridoio lungo e stretto, con tre finestre e quindi sufficientemente illuminato e arioso. Avrebbe bisogno di una pulizia radicale ma per ora mi accontenterò di far togliere le molte ragnatele, di far lavare i vetri delle finestre, di riordinare l'armadio e la cattedra che sanno odore di topi e di muffa. Diversi banchi hanno bisogno di lievi riparazioni²⁶.

Spesso gli stessi bambini vengono coinvolti nei lavori di pulizia della scuola ma anche in lavori di riparazione degli arredi altrimenti inutilizzabili:

12 dicembre 1926. Oggi per me è una giornata di vivo compiacimento ed intima gioia. Con tante delusioni, ed anche avviliti, qualche consolazione, apre l'anima e solleva il nostro spirito abbattuto. Ed è una gioia per la quale, molti profani della scuola sorriderebbero di compatimento. Ho potuto osservare e constatare l'amore dei miei ragazzi per la scuola, per l'ambiente anche. Con che entusiasmo i maschietti hanno coadiuvato le bambine nella pulizia della scuola e si sono trasformati in tanti piccoli arcieri. Hanno lavorato da falegnami, per accomodare un credenzino e un povero bancone sgangherato; da fabbri nel voler essi accomodare la stufa che perdeva fumo da sconnesse fessure. E con che slancio e perizia!²⁷

Le scuole, quando non si allagano a causa delle piogge come ci racconta la maestra Elena Mambelli, sono riscaldate da stufe di fortuna spesso malfunzionanti e solo grazie alla legna che i bambini scoveranno lungo il tragitto per andare a scuola: «il Comune non aveva dato che quattro fascine e tre bambini hanno raccolto dei bastoncini per strada vicino alle siepi, fuscello per fuscello. Poverini! Hanno addimosttrato cuore gentile e generoso e hanno obbedito ad un mio desiderio, manifestato il giorno prima a scuola»²⁸. Mentre un altro rimedio per riscaldare le membra rattappite dal freddo è fare ginnastica fra i banchi: «26 novembre 1926: fa molto freddo nella mia scuola. Entra l'aria dalle fessure del soffitto, del pavimento, delle finestre e dal camino spento. I bambini sono i primi a soffrirne; sono pallidi ed irrequieti. Faccio fare molta ginnastica tra i banchi, ma ciò non è sufficiente a riscaldare le membra rattappite dal freddo»²⁹.

Le strade per raggiungere la scuola sono spesso dissestate e obbligano i bambini a percorsi pericolosi:

24 novembre. La stagione è pessima, nonostante la buona volontà degli alunni è impossibile ottenere la frequenza. I piccoli, in certe giornate non è possibile possano percorrere, in strade di campagna, lunghi tratti di cammino e neppure l'insegnante può pretenderlo»³⁰ [...] «Siccome la scuola è posta a molta distanza da certi gruppi di case, e molti alunni debbono passare un fosso che quando piove si riempie d'acqua ed è un pericolo per i picco-

²⁶ Maestra Pia, *Cronaca di scuola*, MuSEd, ADLR 081-004817.ZZRL.

²⁷ R. Ottaviani, *Cronaca di scuola*, V mista, MuSEd, ADLR 081-004817.ZZRL.

²⁸ E. Mambelli, *Cronaca scolastica*, Scuola Unica Mista, MuSEd, ADLR 081-004817.ZZRL.

²⁹ Maestra Pia, *Cronaca di scuola*, cit.

³⁰ Raffaelli, *Quaderno di Cronaca Scolastica*, cit.

li, io prevedo di lavorare parecchio con i miei alunni, specie se la stagione sarà favorevole. È in ciò che spero e confido³¹.

Insieme alla povertà della scuola e alla fatica per raggiungerla, uno dei leitmotiv che caratterizza tutte le narrazioni diaristiche è il tema dell'evasione scolastica: questa ha il ritmo dei lavori rurali, quello della semina, del raccolto, della vendemmia; ha ancora percentuali elevate fra le popolazioni contadine; si alimenta in modo esplicito non solo delle ragioni connesse al lavoro minorile e dettate dalla povertà, ma anche, per quanto concerne le bambine, della resistenza culturale di alfabetizzarle, esclusione antica e di lunga durata e che ha riguardato le bambine appartenenti a tutte le classi sociali³², ma che ha caratteri di maggiore drammaticità per le popolazioni contadine. «Maestra non debbo diventare», è la frase che Elena riporta alla sua maestra per spiegare l'ostilità della famiglia allo studio casalingo:

20 ottobre 1925. La Ciotti Elena, assai volenterosa e che fa benino, oggi è venuta a scuola senza avere letto e fatto il compito. L'ho sgridata, ed essa, con le lacrime agli occhi, mi ha risposto: 'non ho potuto leggere, né fare le operazioni, perché la mia mamma non ha voluto. Avevo già preso il libro ed essa me l'ha strappato, dicendomi che maestra non debbo diventare e che basta quello che leggo e che scrivo alla scuola'³³.

2 ottobre 1926. Ora non ho il piacere di avere la frequenza regolare! Sono già 20 giorni che spendo quasi tutta la mia energia in richiami e minacce. [...] I genitori non solo non si interessano che i fanciulli vadano a scuola, ma anzi molti sgridano e bastonano anche i figlioli che dimostrano desiderio di andarci. Pare cosa inverosimile questa, ai tempi nostri, eppure, purtroppo, è una triste verità. Leggendo queste pagine di cronaca qualcuno potrebbe pensare che la noncuranza dei genitori per l'istruzione dei figli potesse dipendere dalla poca stima che l'insegnante gode tra la popolazione. No, posso assicurare che non è questa la ragione. La ragione è una sola: non si conosce l'importanza dell'istruzione! I genitori dicono che essi non sanno leggere scrivere e pure sanno lavorare bene la loro terra e sanno guadagnare e che nello stesso modo faranno i loro figli. È necessario, dicono essi, che i fanciulli lavorino e si guadagnino il pane³⁴.

La minaccia delle insegnanti di convocare i genitori o di segnalare all'autorità competente l'evasione scolastica – spesso menzionata nei diari – sembra avere una scarsa incidenza sulle decisioni del nucleo familiare, non solo perché

³¹ Zinaghi, *Cronaca della scuola*, cit.

³² Sulla ostilità di alfabetizzare le bambine da parte delle popolazioni rurali cfr. S. Olivieri, *La mia mamma faceva la corollaia! Famiglia, scuola, gioco e lavoro minorile nel primo Novecento*, in C. Covato, S. Olivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, cit., pp. 231 e ss. C. Covato, *La pregiudiziale di genere e il diritto negato: le donne e l'accesso all'istruzione nell'Italia unita*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 131-150.

³³ A. Brunelli, *Cronaca scolastica*, I e III riordinate, MuSEd, ADLR 081-004817.ZZRL

³⁴ Raffaelli, *Quaderno di Cronaca Scolastica*, cit.

è una scelta a volte obbligata dalla povertà, ma soprattutto perché si comprende la scarsa propensione dei maestri ad agire in tal senso. Solo la maestra Giuseppina Tosi, la quale ha una forte percezione del proprio ruolo sociale definendosi «apostolo del bene» come tutti i maestri, ed ha una anzianità di servizio ragguardevole, visita le case dei suoi studenti per incoraggiare ad una presenza più assidua, mentre la maestra Rosina Arcangeli coinvolge il parroco affinché sensibilizzi le famiglie all'adempimento dell'obbligo. Nonostante siano poche le insegnanti che riescono ad interagire con le famiglie, considerate spesso poco attente nella cura dei bambini, dai numerosi diari di questo gruppo di scuole rurali, si registra la progressiva importanza che la scuola inizia ad assolvere all'interno della comunità: dalle feste di fine anno scolastico che coinvolgono il villaggio nella sua interezza, alla percezione che lo stesso docente ha di sé stesso quale vero e proprio 'maestro di villaggio', con un ruolo di sostegno nei confronti della comunità³⁵. Un sostegno che non è solo relativo all'istruzione in senso stretto, ma è anche volto all'acquisizione di stili di vita rinnovati anche nel rispetto delle più recenti acquisizioni medico-sanitarie³⁶.

In questa battaglia per l'alfabeto ma anche per l'acquisizione di una nuova mentalità che riconosca il valore della scuola, deputata ad esportare sostanzialmente i principi e modelli borghesi³⁷ – famiglia, patria, scuola, decoro istituzionale, rispetto dell'autorità e delle leggi, organizzazione gerarchica della vita sociale – diventa emblematica la battaglia della maestra Pia che intende convincere le famiglie a inviare i bambini a scuola con le scarpe ai piedi. Indumento necessario non solo per affrontare il lungo tragitto da casa a scuola, ma soprattutto per sottolineare il rispetto che si deve all'istituzione scolastica. Ecco così raggiunto il compromesso – ossia quello di indossare le scarpe solo davanti l'uscio di scuola – per placare le lacrime di un bambino sul quale grava la paura dei genitori di rovinare innanzitutto l'unico paio posseduto:

7 ottobre 1926: tutti i bambini di terza sono venuti con le scarpe o con le ciabatte, alcuni hanno anche le calze. Ho avuto una buona parola di incoraggiamento per loro, appunto ho chiesto spiegazioni a quell'unico che era rimasto umiliato: tra i singhiozzi mi ha risposto che i genitori non volevano che egli logorasse le scarpe per venire a scuola. Povero

³⁵ «Maestro del villaggio, più che della scuola sua; centro cioè di tutta la cultura paesana, guida spirituale di tutti, in servizio per tutta la giornata anche nelle ore in cui non fa propriamente lezione», F.V. Lombardi, *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, p. 426.

³⁶ Sul sistema di valori borghese di matrice liberale veicolato attraverso la letteratura in età postunitaria cfr. L. Cantatore, *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2014.

³⁷ Per un'analisi del periodo immediatamente precedente alla Riforma Gentile cfr. R. Sani, *L'insegnamento dei «diritti e doveri dell'uomo e del cittadino» nelle scuole secondarie dell'Italia unita: dall'Unità alla fine dell'Ottocento*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 58-78.

piccino! Lo' consolato con una carezza e gli ho consigliato di mettersi le scarpe solo all'entrata della scuola e ritogliarle all'uscita³⁸.

Le scarpe dei bambini, così, diventano indizio di una scuola che non ha ancora raggiunto quel riconoscimento necessario che sta a fondamento della sua stessa legittimità istituzionale. Una legittimità già ricercata dall'età post-unitaria ma che non si è ancora compiuta per le radicali contraddizioni che caratterizzano la scuola italiana.

3. *Applicare i programmi della riforma: lingua, linguaggio artistico e componimento nella scuola rurale*

Eppure, in questo contesto di povertà – ben descritto dalla cronaca magistrale – e l'abbandono istituzionale che presto sarà demagogicamente camuffato dal fascismo con l'esaltazione della ruralità, questo piccolo gruppo di scuole rurali sperimenta, non senza difficoltà e resistenze da parte della popolazione locale, le proposte lombardiane di scuola serena, seppure semplificate nei contenuti del programma secondo le indicazioni contenute nei *Programmi di studio nelle scuole elementari uniche miste rurali* (ordinanza del 21 gennaio 1924), emanate per avvicinare il più possibile la scuola pluriclasse dotata di un solo maestro/a alle novità della riforma³⁹. Piccoli ma significativi spazi di innovazione didattica, che ci ricordano sia il ruolo dissonante che può assolvere il singolo individuo anche all'interno di una istituzione autoritaria⁴⁰, sia la generatività, seppure sotterranea ma comunque influente, dell'ideologia libertaria espressa dai programmi di Lombardo Radice.

Nell'ambito di una riforma della scuola sostanzialmente selettiva ed elitaria qual era quella di Gentile, in cui era centrale l'attenzione per la formazione della classe dirigente all'interno di un liceo classico fortemente filosofico e stori-

³⁸ Maestra Pia, *Cronaca di scuola*, cit.

³⁹ «[...] Il Ministero vuole agevolare il compito dell'insegnante di scuola unica, modificando qualche parte del programma e suggerendo adattamenti di orario, pur senza fargli obbligo di tenersi rigidamente a ciò che in questa ordinanza è indicato. Per ciò allega un quadro di orientamento delle ore di lezione, riferendolo alla durata normale dell'anno scolastico che sarà sempre composto di 180 lezioni e si svolgerà in 10 mesi, come nelle scuole urbane, o in circa 8 mesi, come può essere talvolta più consona alle esigenze di centri rurali, che richiedono, in determinate epoche dell'anno, la disponibilità anche della mano d'opera infantile, o nei quali il clima rende difficile se non impossibile l'assiduità degli alunni alla scuola, in qualche periodo dell'anno». *Programmi di studio nelle scuole elementari uniche miste rurali*

⁴⁰ Sul contributo delle memorie orali per arricchire la conoscenza di alcune questioni di storia della scuola cfr. F. Bellacci, *The School of "Fascism in Crisis" through the Memories of Pupils of the Time*, in Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and its Many Pasts*, cit., Vol. 1: *The Different Types of School Memory*, pp. 97-105.

stico, i programmi «liberalissimi»⁴¹ della scuola elementare di Lombardo-Radice⁴² si distinguono per l'intento di imprimere alla scuola elementare proprio quello «spirito nuovo» della scuola serena di cui egli è un teorico raffinato, oltre che uno dei più attivi divulgatori nella scuola e nell'opinione pubblica. Più volte il filosofo siciliano aveva espresso dure critiche nei confronti della scuola del suo tempo, accusandola di essere nozionistica, omologante, distante dalla vita reale, «gesuitica» nel senso che educava alla passività⁴³, mentre la sua idea di scuola serena voleva essere attenta alla didattica⁴⁴, all'individualismo dell'azione educativa, alla spontaneità ed espressività del mondo interiore infantile come beni da preservare, alla valorizzazione dell'esperienza dello studente, alla nuova centralità del rapporto fra scuola e vita. Nell'ambito di un progetto di rinnovamento della pedagogia che, nei primi del secolo, vede come protagonisti Gentile e Lombardo Radice, quest'ultimo non solo traduce le istanze idealistiche del suo 'maestro' su un piano più didattico, ma elabora un pensiero divergente su alcune questioni sostanziali, attento ai bisogni dei ceti dimenticati e abbandonati e attraversato «da una vena umanitaria che in quegli anni assume i toni di un socialismo non teoreticamente definito, ostile al trasformismo politico radicale-massonico»⁴⁵.

In primo luogo, la valorizzazione delle arti contenuta nei programmi di Lombardo Radice, considerate preziose per sviluppare sia l'immaginazione sia il ragionamento, si declinava sia come disegno libero – raccomandato dal filosofo come «bisogno dell'anima»⁴⁶ infantile costitutivamente poetica e utile per sviluppare le capacità individuali di osservazione e analisi dei contesti – sia come valorizzazione di tutte le arti, dal canto corale al solfeggio, dalla musica alla recitazione, dalla danza alla ginnastica. Una dimensione dell'espressione umana quella artistica che sembra di non facile realizzazione nelle scuole rurali, tradizionalmente deputate a veicolare il 'leggere, scrivere e far di conto'. È esplicita in tal senso la maestra Maria Besanduce per la quale l'ostacolo è il medesimo avanzato dalle stesse popolazioni rurali, ossia è tempo sottratto alle

⁴¹ M. Galfrè, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 82.

⁴² Sulla vita e il pensiero di Lombardo Radice, fra i tanti segnalo: L. Borghi, *Maestri e problemi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987; T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; I. Picco, G. Lombardo Radice e G. Prezzolini. *Militanti dell'ideale*, Roma, Armando editore, 1991; E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021.

⁴³ Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, cura e introduzione di L. Cantatore, Firenze, ETS, 2020, pp. 64 e ss.

⁴⁴ Cfr. L. Cantatore, *Una «paziente vigilanza sull'umanità in letargo»*. Giuseppe Lombardo Radice fra pedagogia e didattica, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 227-244.

⁴⁵ Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice: i paradigmi della pedagogia*, cit., p. 595.

⁴⁶ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 263.

nozioni essenziali, cosicché «il canto, la ginnastica, il disegno passeranno in secondo ordine dato che i genitori si sacrificano seriamente a mandare i loro bambini alla scuola specialmente ora che con la buona stagione sarebbero così utili nei lavori dei campi, affinché essi sappiano un giorno scrivere correttamente una lettera d'affare e sbrigare gli interessi di casa»⁴⁷. Anche la maestra Anna Tintori ci informa della difficoltà di sperimentare con i bambini la dimensione artistica a causa del dissenso espresso dagli stessi genitori, mentre la maestra Rina Ottaviani riuscirà ad introdurre il teatro a scuola mettendo in scena il testo *Piccoli eroi* di Virginia Tedeschi Treves. Dissonante dal contesto delle altre maestre è la maestra Pia per la quale:

13 dicembre 1926. Il disegno spontaneo è un vero e proprio divertimento specialmente per i bambini di prima e me lo chiedono anche come premio. 'Signora maestra se sto buono mi fa fare il disegno?'; 'Signora maestra oggi non ho piangito per venire a scuola mi dà un foglietto? Ci faccio un cavallo con la baldella'. Ogni giorno ho una grande quantità di queste richieste e quando accondiscendo, sono grida di gioia! Oggi un Pinocchio disegnato da me sulla lavagna, è stato accolto con una generale e spontanea battuta di mano; ed ognuno l'ha voluto rifare con un modo più o meno lungo, messo più o meno bene, ma il naso c'era e quello bastava per denotare Pinocchio!⁴⁸

20 dicembre 1926. Oggi dopo aver richiamato i cenni dati intorno al poeta della bontà, ho letto, riletto e spiegato lungamente fra un religioso silenzio La cavallina storna del Pascoli. Quante e quale infinita commozione invadeva me e gli scolari. Tutti in coro sommessamente gli alunni ripetevano il ritornello triste: oh cavallina, cavallina storna che portasti colui che non ritorna!

La dettai tutta con intervalli di disegno libero, poiché ogni qual volta fecero l'atto di smettere, tutta la scolaresca in coro mi gridava: no no ancora tutta, è così tanto bella! Giunta alla fine però pensai che era forse troppo e difatti me lo ha fatto notare anche l'egregio ispettore venuto per una breve visitina⁴⁹.

In relazione alla prassi del componimento illustrato in sostituzione del vecchio tema retorico, da realizzare con cadenza almeno mensile privilegiando l'osservazione diretta della realtà, sono rinvenibili nel nostro Archivio alcune testimonianze. Cosicché se nelle prime classi i programmi consigliavano il componimento libero per dare spazio alla dimensione fantastico-immaginativo del bambino, le tracce predefinite dovevano sempre essere centrate sull'osservazione attenta dei contesti o sull'analisi letteraria dei testi per sviluppare la capacità di osservazione e di decodifica critica dei contesti e dei discorsi.

26 maggio 1926. C'è la neve oggi, e tanto freddo, che malinconia! Giungo frettolosa scuola e con mia sorpresa trovo presenti quasi tutti i miei scolari, anche i residenti in località lontane. Ho lasciato su la soglia della scuola tutte le mie tristezze e ho subitaneamente ritro-

⁴⁷ M. Besanduce, *Cronaca della scuola*, Scuola mista, MuSed, ADLR 081-004817.ZZRL.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Ottaviani, *Cronaca scolastica*, cit.

vato fra i miei alunni che mi vogliono bene il sorriso e ho cominciato lezione col parlare della neve e dopo una lettura del caso ho assegnato il tema: Mentre nevica pensieri. (nota: L'osservazione. Il componimento che deve partire dall'esperienza del ragazzo. Dall'osservazione del contesto)⁵⁰.

L'attenzione al dialetto, interpretato da Lombardo Radice come lingua materna degli affetti e, di conseguenza, delle tradizioni popolari definite il «tesoro spirituale di ogni famiglia»⁵¹, si collegava al processo di alfabetizzazione concepito come un rapporto che interseca cultura alta e cultura popolare, il cui rischio di scissione, altrimenti, avrebbe potuto inquinare la prima per eccesso di intellettualismo, privare di vita la seconda per assenza di tensione spirituale. Il dialetto, così, che dava centralità soprattutto alla Poesia popolare nelle sue diverse declinazioni – come canto popolare e patriottico, canto religioso e preghiera, ma anche indovinelli, proverbi e racconti fiabeschi – nelle idee di Lombardo Radice diventava non solo un ponte di accesso alla cultura alta e alla lingua nazionale bensì un bene da preservare, così come la cultura regionale era una tappa verso l'acquisizione del più elevato ideale di patria. Espressione entrambi di quel deposito sapienziale antico e stratificato nel quale era inscritta la matrice storica di un popolo, la sua cultura e identità più antica⁵². Il mutamento di prospettiva rispetto all'età postunitaria non era irrilevante, perché se inizialmente i dialetti erano stati affiancati dalla lingua d'arrivo ma utilizzati soprattutto come strumenti didattici (non necessariamente preservati), la rivalutazione lombardiana come patrimonio culturale e sapienziale di un popolo intendeva contrastare il chiaro intento di abolirli definitivamente dalla prassi della comunicazione sociale⁵³. Un tema questo che è presente nei nostri diari magistrali. Nelle scuole rurali di Morciano di Romagna, su 17 insegnanti soltanto due giovani maestre fresche di nomina, Ester Zinaghi e Assunta Raffaelli, che si distinguono dalle altre proprio per la carica ideale

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit.; E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit. I programmi ministeriali per la scuola elementare di Lombardo Radice prevedevano: «nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali con riferimento al dialetto. Esercizi di traduzione dal dialetto (proverbi, indovinelli, novelline)», per la classe terza; «lettura, nozioni grammaticali, riassunti di narrazioni come per la classe precedente, aumentando gradatamente le difficoltà», per la classe quarta; «nozioni organiche di grammatica italiana, con particolare riguardo alla sintassi, e sistematico riferimento al dialetto» per la classe quinta (Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica, Ordinanza Ministeriale, 11 novembre 1923, n. 2185).

⁵² La valorizzazione del dialetto si traduce anche in un impegno da parte del Ministero della P.I. negli anni Venti in relazione alla costituzione degli elenchi relativi agli «almanacchi regionali» (sussidiari) e ai «manuali» (eserciziari di traduzione), relativi ad ogni provincia o regione italiana, ricostruito nello studio di M. D'Alessio. Cfr. M. D'Alessio, *A scuola tra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013 pp. 162 e ss.

⁵³ Cfr. A. Colaci, *La valorizzazione del dialetto nella didattica della lingua: il caso della scuola elementare di Lecce negli anni Venti*, «Quaderni di Intercultura», 2018, pp. 193-209.

del loro impegno e che, probabilmente, sono avvantaggiate da una formazione recente, hanno dotato gli studenti di un dizionario dialettale e realizzato una piccola bibliotechina di classe con un angolo di lettura riparato e confortevole. Ancora, in un contesto di assoluta assenza di strumenti didattici in questo gruppo di scuole rurali, si segnala la costruzione di un alfabetario mobile di ispirazione montessoriana realizzato insieme agli studenti dalla già menzionata giovane maestra Esther Zinaghi, che spicca per il suo impegno didattico. Mentre il maestro Gattei si dedica alla valorizzazione del dialetto alimentando la discussione libera in classe e la raccolta di canti e stornelli della tradizione popolare amata e pregiata da Lombardo Radice.

11 gennaio 1927. Non avevo ancora incominciato nella mia scuola le traduzioni dal dialetto alla lingua, e per dir meglio non avevo ancora permesso ai miei alunni di esprimere, così come meglio potevano nel loro dialetto, le loro impressioni e di raccontarmi le storielle e i motti del loro paese. Ma una lettura, salutare quanto mai, viene a farmi provare ed apprezzare questo utile esercizio: stavo leggendo l'utilissimo libro di Lombardo Radice *Accanto ai maestri* e in uno degli ultimi capitoli, ove tratta del dialetto nella scuola lessi: «se la scuola si fa, senz'altro, vietatrice e quasi persecutrice del dialetto, il fanciullo è preso come da un trepido rispetto per la lingua italiana (o meglio di quella che egli crede inespertamente italiana, ma che è in realtà una povera creatura del suo spirito ancora rachitica) e rifugge dalla schiettezza del parlare suo vivo, del parlare della famiglia, del popolo suo. Sospettoso di parlar male, quando rispecchia nel suo umile discorso di scolaro il suo dialetto, si fa quasi un dovere di «parlare difficile». Si costituisce così un italiano dal quale elimina ciò che gli pare volgare, sol perché è familiare. Ma in quell'italiano non trova la sua gioia. Non lo adopera con i compagni parlando, non lo scrive che per dovere scolastico. Ed è veramente doloroso osservare come un fanciullo, che quando parla la mamma è inconsapevolmente artista, quando poi le scrive una lettera è impacciato e contorto, sbrigativo quanto più può, sbiadito. Scrivendo non si abbandona quasi mai, come parlando, al suo cuore».

E nella mia scuola entrò il dialetto; sul primo i fanciulli si mostrarono timorosi di parlare come in casa; quasi pareva non arrischiassero di esprimersi come facevano sempre, ma poi presero ardire e parlarono, raccontarono, sì animarono. Gli stornelli cantati nei campi, i motti caratteristici di ogni mese, le feste e le cantilene religiose, i detti delle nonne e tante frasi belle, fresche, scultoree formarono e formano ora oggetto di conversazione, di traduzioni, di illustrazioni con grande interessamento e vera gioia dei miei piccoli artisti⁵⁴.

25 maggio 1926: I molti esercizi di lingua fatti oralmente in classe, richiamando sempre le forme dialettali, ogni qualvolta se ne presentava l'occasione, ossia durante qualsiasi materia di insegnamento; la correzione fatta ogni giorno ad alta voce, di qualche diario o esercizio di comporre; i piccoli ma frequenti esercizi di riassunto di qualche brano o poesia dialettale; i molteplici componimenti oggettivi o soggettivi, corretti sempre facendo la comparazione con le forme dialettali e facendo perciò notare quali forme sono buone e quali errate nella lingua italiana e le gare indette fra gli alunni per dar la caccia agli errori; mi accorgo con grande soddisfazione che hanno dato buoni risultati. Infatti, ho parecchi alunni che scrivono con franchezza, naturalezza e correttezza⁵⁵.

⁵⁴ A. Gattei, *Cronaca scolastica*, MuSEd, ADLR 081-004817.ZZRL.

⁵⁵ Raffaelli, *Quaderno di Cronaca Scolastica*, cit.

Come sappiamo, la valorizzazione del dialetto si limiterà a questi pochi anni di sperimentazione didattica e sarà presente solo in alcune realtà, poiché a partire dal 1929 con l'adozione del Testo Unico di Stato, il nazionalismo linguistico condurrà proprio la sua lotta agli esotismi, si opporrà alle varietà locali, regionali e dialettali, interpretando la lotta contro l'analfabetismo come lotta alla dialettologia⁵⁶.

Ancora, fra le proposte dei nuovi programmi, si proponeva di sostituire il dettato, uno degli esercizi più in uso nella scuola elementare del secondo Ottocento⁵⁷, col «diario della vita di scuola» volto a dare voce al mondo esperienziale del bambino senza interferenze adulte e spazio di raccolta, sia linguistica sia iconografica, delle esperienze della quotidianità della vita scolastica. Per quanto concerne il «diario della vita di scuola» abbiamo tre maestre che lo realizzano all'interno delle scuole rurali di Morciano di Romagna, fra il 1924 e il 1927, mentre assume una diversa centralità all'interno di alcuni esperimenti didattici di scuola nuova, documentati all'interno del nostro Archivio, avviati come scelte consapevoli di sperimentazione. Una differenza che potrebbe confermare sia l'innovatività della proposta lombardiana, sia la scarsa formazione degli insegnanti della scuola pubblica in relazione ai contenuti della riforma. Probabilmente per gli insegnanti più anziani, che hanno acquisito una consuetudine didattica, i programmi contenuti nella riforma impegnano ad una faticosa ridefinizione. Una maestra, ad esempio, ribadisce la sua volontà di non ridimensionare la presenza del dettato quotidiano sostituendolo con il componimento libero, come suggeriscono i nuovi programmi. Una resistenza che può essere compresa se pensiamo che nella scuola pubblica degli anni Venti sembra ancora in uso, seppure a macchia di leopardo, il vecchio metodismo di ottocentesca memoria che, seppure criticato già dallo stesso positivismo e poi dall'idealismo, era ritenuta la pratica più efficace di alfabetizzazione centrata sulla memorizzazione delle regole di grammatica e di un gran numero di parole, da ripetere mnemonicamente⁵⁸.

Ci sembra radicalmente diverso l'atteggiamento di chi intenzionalmente avvia progetti di sperimentazione pedagogica, spesso in solitudine o comunque in quella dimensione privata che Lombardo Radice pregiava proprio come spazio di libertà pedagogica e, quindi, di riflessività profonda in merito alle prospettive di mutamento. Ad esempio, nella scuola di Portomaggiore, già citata come esperimento di scuola serena (1920-1925) condotto dalla maestra Rina

⁵⁶ Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1974, pp. 34-35.

⁵⁷ Cfr. G. Chiosso, *La vita scolastica in Italia tra l'Unità e la Riforma Gentile*, in Ascenzi, Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, cit., pp. 22-23.

⁵⁸ Cfr. M.C. Morandini, *Metodi e pratiche d'insegnamento della lettura e della scrittura in Italia tra Otto e Novecento*, in Ascenzi, Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, cit., pp. 41-57.

Nigrisoli, il diario di classe ha un posto centrale, ritma l'inizio di ogni giornata e contiene le più disparate questioni: è il notiziario delle novità del giorno, è un foglio d'ordini, uno spunto didattico per l'osservazione dell'ambiente, è spazio di condivisione degli eventi individuali di ciascuno di loro, ed è, infine, strumento di riflessione pedagogica per la stessa maestra:

Viva compiacenza dei bambini nel comporre il loro giornale. Vittore mentre viene ad esporre a me quello che poi scriverà, colorisce il suo dire con l'espressione intelligente del viso, che specchia veramente il lavoro di chi sente e desidera esprimere secondo l'interno movimento ciò che è stato oggetto della sua attenzione, della sua commozione. Le mani pure acquistano una vivezza coloritrice: il bambino prova il godimento del potersi esprimere⁵⁹.

Purtroppo, la centralità assegnata alla produzione linguistica infantile e che emergeva sia nell'attenzione dedicata al comporre sia al progetto del «diario di vita di scuola» avrà vita breve, poiché la progressiva fascistizzazione della scuola occulterà, con i suoi contenuti patriottici e di propaganda, l'autonomia di pensiero dei singoli⁶⁰. Si tratta di ideali educativi che saranno ben presto dimenticati quando Mussolini avvierà il processo di fascistizzazione della scuola snaturando la riforma e trasformando la scuola autoritaria pensata da Gentile, in scuola autoritaria e fascista. Una fascistizzazione che agirà su tre piani, secondo Charnitzky: il disciplinamento degli insegnanti e dei docenti universitari, l'integrazione degli alunni nelle organizzazioni giovanili e l'ideologizzazione dei programmi scolastici⁶¹. Gli stessi programmi della scuola elementare, ben presto, saranno difficilmente realizzabili a causa del dilagare di una retorica fascista che Gentile non si preoccuperà di frenare e che non avrà confini disciplinari. Così, l'interiorità infantile con le sue tensioni psicologiche, affettive e sentimentali, con il suo mondo magico e poetico pregiati da Lombardo Radice, raramente prenderanno corpo nei quaderni di scuola, trasformati per lo più, in strumenti di propaganda del regime.

Conclusioni e considerazioni a margine

Dalla lettura dei diari magistrali qui utilizzati emerge, in prima istanza, la povertà di una scuola rurale che continua a perpetuarsi drammatica anche dentro una riforma come quella del 1923 che, in realtà, realizza un taglio poderoso delle spese rendendo irrealizzabili non solo le tante innovative proposte lombardiane, ma gli stessi millantati progetti di lotta all'analfabetismo;

⁵⁹ Nigrisoli, *La mia scuola*, cit., p. 40.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 83.

⁶¹ J. Charnitzky, *Fascismo e scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 291 e ss.

emergono i disagi economici e culturali delle popolazioni rurali che stentano a sottrarre le braccia infantili dai lavori agricoli e domestici e che hanno un rapporto ambivalente con l'istituzione scolastica e con le maestre in special modo; ancora, la precarietà di una classe insegnante non sempre adeguatamente formata alle novità della riforma, per lo più precaria, soggetta all'autorità di direttori didattici che proprio in virtù della riforma avevano un potere di controllo e sanzionatorio sugli insegnanti più ampio del passato⁶²; non ultimo, il fascismo che avanza e che mostra i suoi primi passi per rendere la scuola un avamposto della propaganda di regime, addomesticando all'obbedienza, alla cultura bellica ed eroica⁶³, al culto della personalità del dittatore. Trasformazioni tutte che, come è noto, contrasteranno fortemente con l'utopia libertaria e di valorizzazione del mondo infantile del pensiero lombardiano, ma che non sempre troveranno agio di realizzazione se proviamo a intercettare la storia della scuola attraverso fonti dirette e dal basso, come gli stessi diari magistrali. Fonti storiche, infatti, che seppure connotate dalla soggettività del filtro della memoria individuale⁶⁴ e dalla presenza di un contesto istituzionale che, in una certa misura, non poteva che condizionare la scrittura del singolo privandola di una piena autenticità di espressione, possono però testimoniare aspetti e indizi di vita scolastica inediti, raccontati da sconosciuti maestri e maestre di campagna le quali, nella solitudine di una scuola rurale spesso dimenticata dal potere centrale, sull'onda di una formazione che si era misurata con gli ideali lombardiani e con le suggestioni di rinnovamento pedagogico che circolavano in quegli anni, a volte riusciva ad operare diversamente dagli obiettivi istituzionali del regime. E tutto questo avveniva certamente sottotraccia e con un andamento carsico in base ai diversi momenti storici⁶⁵.

Abbiamo riscontrato solo il caso di una maestra – che si intuisce essere vicina all'ideologia fascista sia per i contenuti del suo programma, sia per la richiesta avanzata nei confronti di alcuni squadristi di sorvegliare il tragitto dei bambini dopo la scuola per impedire che si disperdano nei giochi di stra-

⁶² Un aspetto che è presente nei diari in modo molto evidente perché il direttore chiosa sistematicamente la narrazione dei maestri con le sue considerazioni, mostrando la sua intenzione di svolgere un ruolo attivo e di guida in relazione all'applicazione della Riforma a cui non tutti gli insegnanti sono formati. Ecco che suggerisce soluzioni didattiche, commenta gli errori, loda le scelte degli insegnanti assolvendo così ad un ruolo di guida culturale, certamente sancito dalla legge, ma che si scontra con la sensibilità di alcuni insegnanti rivelando, al contempo, l'emergere di un clima relazionale certamente più autoritario rispetto ad un recente passato. Mi permetto di rimandare a F. Borruso, *School Life and Teachers' Diaries. Echoes of the Gentile Reform in the Archivio Didattico Lombardo Radice Diaries: Educational Theories and Educational Practice*, in in Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and its Many Pasts*, cit., Vol. 4, *Individual Memories of School*, pp. 871-880.

⁶³ Cfr. G. Seveso, *Piccoli eroi e grandi destini. L'educazione dei bambini e delle bambine nei quaderni dell'Italia fascista*, in Covato, Olivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, cit., pp. 283-298.

⁶⁴ Cfr. Ph. Lejeune, *Il patto autobiografico*, Bologna, il Mulino, 1986.

⁶⁵ Cfr. G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori, 2022.

da – che esercita pressione sulle famiglie affinché iscrivano i figli all'ONB. Un suggerimento che non viene raccolto dalle popolazioni rurali e, si comprende, non solo per ragioni economiche; mentre l'episodio relativo all'attentato subito da Mussolini nel 1926 è condiviso con gli studenti, con la consueta retorica fascista, solo in 2 diari magistrali su 17 (mi riferisco ai diari del circolo didattico Morciano di Romagna)⁶⁶. Ecco un esempio di storia dal basso che ci consente di introdurre un elemento di valutazione, forse utile, sul tema della permeabilità della scuola all'ideologia fascista e, attraverso essa, delle stesse comunità. Una permeabilità in passato negata da alcuni studiosi⁶⁷, sostenuta invece da tanti altri, ma che gli studi rivelano essere sempre più composita, proprio perché su di essa «incidono i personalismi e i localismi della società italiana»⁶⁸.

In conclusione, questo piccolo nucleo di diari di scuola permettono di disvelare che anche nella poverissima scuola rurale esistevano maestre e maestri orientati ad un rinnovamento didattico autentico sull'onda degli ideali lombardiani e attivistici, seppure caratterizzati da incertezze socio-culturali, da fragilità professionali e politiche e presto silenziati dalla propaganda di regime. Idee e prassi innovative, però, che scorrono come un fiume ad andamento carsico, e che riemergeranno, dopo la fine del secondo conflitto mondiale, vivificate da nuove aspirazioni ideali volte, questa volta, alla realizzazione di una scuola democratica.

⁶⁶ «5 novembre 1926. Per la quarta volta in un anno è stato attentato alla vita di Benito Mussolini. L'indignazione prorompe dai nostri animi pertanto viltà. Ne ho parlato i fanciulli ed ho fatto rivolgere una preghiera di ringraziamento a Dio, che ha salvato il Duce e con lui l'Italia». Maestra Pia, cit.

⁶⁷ M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981, p. 273.

⁶⁸ Galfrè, *Tutti a scuola*, cit., p. 57.