



*Biblioteca del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche,  
del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia»  
dell'Università degli Studi del Molise*

*(Biblioteca Ce.S.I.S.)*

*Collana diretta da  
Alberto Barausse*

*La collana è una emanazione del Ce.S.I.S. dell'Università degli Studi del Molise e intende offrire strumenti per una più approfondita conoscenza dei processi culturali e formativi che hanno caratterizzato la storia contemporanea nazionale ed internazionale. In tal senso si propone di valorizzare gli studi, le ricerche e le raccolte di fonti documentarie relative alla storia dell'istruzione, con particolare riferimento alla storia delle istituzioni scolastiche, degli insegnanti e delle pratiche didattiche, alla storia dell'editoria e del libro per la scuola e alla storia dell'editoria e della letteratura per l'infanzia. Inoltre intende pubblicare contributi finalizzati a promuovere le diverse forme di protezione, conservazione, studio e divulgazione museale del patrimonio storico scolastico ed educativo, materiale e immateriale.*

Diretta dal prof. *Alberto Barausse*, è affidata alla supervisione di un Comitato scientifico internazionale del quale fanno parte studiosi provenienti da diversi settori storici di diverse università europee e latino americane: *Georgina Maria Estber Aguirre Lora* (Universidad UNAM – Mexico), *Anna Ascenzi* (Università di Macerata), *Pino Boero* (Università di Genova), *Carmen Betti* (Università di Firenze), *Edoardo Bressan* (Università di Macerata), *Maria Helena Câmara Bastos* (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), *Graciela Maria Carbone* (Universidad Nacional de Lujan), *Antonio Castillo Gomez* (Universidad de Alcalá de Henares), *Giorgio Chiosso* (Università di Torino), *Carmela Covato* (Università di Roma Tre), *Marc Depaep* (Université de Louvain, Belgique), *Augustin Benito Escolano* (Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE, Berlanga de Duero, Spagna), *Carla Ghizzoni* (Università Cattolica del Sacro Cuore), *Antonio Gomes Ferreira* (Universidade de Coimbra, Portogallo), *Cristina Yanes Cabrera* (Universidad de Sevilla), *Miguel Angel Gomez Mendoza* (Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia), *Daniel Lindmark* (University of Umea, Sweden), *Terciane Ângela Luchese* (Universidade Caxias do Sul), *Gary McCulloch* (University of London, Gran Bretagna), *Antonio Novoa* (Universidade de Lisboa, Portogallo), *Gabriela Ossenbach Sauter* (UNED, Spagna), *Michel Ostenc* (Université de Angers, Francia), *Simonetta Polenghi* (Università Cattolica del Sacro Cuore), *Roberto Sani* (Università di Macerata), *Giuseppe Trebisacce* (Università della Calabria), *Antonio Viñao Frago* (Universidad de Murcia, Spagna).

La collana si avvale, inoltre, di un Comitato editoriale coordinato da *Rossella Andreassi* (responsabile delle procedure di peer review) del quale fanno parte: *Florindo Palladino*, *Valeria Miceli*, *Valeria Viola*.

I volumi destinati ad essere pubblicati nella collana sono sottoposti a valutazione attraverso il procedimento del doppio referaggio anonimo (double-blind peer-review process).

La collana è fornita di un International Referee' Comitee che comprende i seguenti membri: *Aughchoel Annamarie* (Università di Bolzano), *Rosanna Alaggio* (Università del Molise), *Gianfranco Bandini* (Università di Firenze), *Paolo Bianchini* (Università di Torino), *Lorenzo Cantatore* (Università di Roma Tre), *Alberto Carli* (Università del Molise), *Giovanni Cerchia* (Università del Molise), *Michelina D'Alessio* (Università della Basilicata), *Mirella D'Ascenzo* (Università di Bologna), *Ines Dussel* (Universidad FLACSO Buenos Aires, Argentina), *Sabrina Fava* (Università Cattolica del Sacro Cuore), *Vera Lucia Gaspar da Silva* (Universidade de S.ta Catarina, Brasile), *Maria Cristina Morandini* (Università di Torino), *Furio Pesci* (Università di Roma "La Sapienza"), *Helois Helena Pimenta Rocha* (Universidade de Campinas, Brasile), *Joaquim Pintassilgo* (Universidade de Lisboa, Portogallo), *Elisa Novi Chavarría* (Università del Molise), *Roberto Parisi* (Università del Molise), *Patrizia Zamperlin* (Università di Padova), *Ilaria Zilli* (Università del Molise).

# Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento

*Itinerari ed esperienze  
tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*

a cura di  
Alberto Barausse, Michela D'Alessio



Il volume è stato pubblicato con il contributo  
del Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione  
dell'Università degli Studi del Molise

e di



(Istituto Regionale per gli Studi Storici del Molise)

ISBN volume 978-88-6760-557-6

ISSN collana 2284-0346



2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)



Scuola diurna dell'Opera contro l'Analfabetismo di S. Giusta, primo Novecento.  
Collezione CeSIS, Fondo Archivio della memoria



# Indice

- VII *Introduzione*  
La storia delle scuole rurali: un campo di ricerca ancora aperto tra dinamiche nazionalizzatrici e prospettive locali  
**Alberto Barausse e Michela D'Alessio**
- 1 Una scuola per i contadini. L'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia e il tentativo di riformare l'istruzione popolare nelle aree agricole nel primo quindicennio dell'Italia unita  
**Anna Ascenzi e Roberto Sani**
- 19 Libri e lettori nel Molise rurale dall'Unità al Secondo Dopoguerra  
**Giorgio Palmieri†**
- 43 «Sotto quella ruvida scorza». Il ritratto letterario delle scuole rurali tra Otto e Novecento  
**Alberto Carli**
- 65 Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali  
**Valeria Viola**
- 93 Le scuole rurali in Molise tra idealismo e fascismo (1922-1938)  
**Alberto Barausse**
- 139 Giuseppe Lombardo Radice e la "scoperta" della scuola rurale  
**Luca Montecchi**
- 147 A scuola di regione: *Gente buona* e il Molise in immagini  
**Letizia Bindi**

- 155 L'ANIMI «per la scuola rurale». Un settennio di attività contro l'analfabetismo in Basilicata (1921-1928)  
**Michela D'Alessio**
- 191 Le fonti storiche per la didattica del patrimonio scolastico: il progetto «Non di solo terra: le scuole rurali in Molise tra fine '800 e '900»  
**Rossella Andreassi**
- 219 Indice dei nomi
- 229 Note biografiche sugli autori

## La storia delle scuole rurali: un campo di ricerca ancora aperto tra dinamiche nazionalizzatrici e prospettive locali

*Alberto Barausse e Michela D'Alessio*

*A Giorgio Palmieri*

Lo studio che oggi vede la luce raccoglie i contributi presentati in occasione del seminario di studio che il CeSIS dell'Università del Molise promosse nel novembre del 2015 e si colloca all'interno di uno scenario storiografico che, tanto a livello nazionale quanto internazionale, è recentemente tornato a prestare una significativa attenzione allo sviluppo dei processi di scolarizzazione nei contesti rurali. Diversi sono gli angoli e le prospettive che hanno solleticato gli storici – e non solo – a dedicare una rinnovata considerazione allo sviluppo delle scuole nei contesti rurali. La ripresa di studi a livello internazionale è testimoniata dalla significativa produzione che ha interessato non solo la storia dell'educazione europea ma anche quella americana tanto settentrionale quanto meridionale. Possiamo, infatti registrare evidenti manifestazioni di interesse non solo da parte della storiografia spagnola<sup>1</sup> o portoghese<sup>2</sup> ma anche

- 1 Per quanto riguarda la Spagna si vedano le osservazioni introduttive di A. Costa Rico, A. Civera Cerecedo, *Desde la historia de la educación: educación y mundo rural* al recente numero monografico dal titolo *Educación y mundo rural* pubblicato nella rivista «Historia y Memoria de la educación», n. 7, 2018, pp. 9-45. Tra i contributi usciti in questi ultimi anni si vedano O. Rodríguez Barreria, *Pupitres vacíos. La escuela rural de postguerra. Almería, 1939-1953*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, 2015; J.A. Díaz y Pérez de La Lastra, *La escuela rural en Cantabria. Aproximación a su origen y evolución desde la investigación de Real Valle de Alfoz de Lloredo y Valle de Valdáliga en el Antiguo Régimen (s. XVI-XIX)*, Santander, Gobierno de Cantabria, 1997; J.A. Díaz y Pérez de La Lastra, *La escuela rural en Cantabria (1937-1953)*, Santander, Festival Cabuérniga Música de los Pueblos del Norte, 1997; Á. Llano Díaz, *Las maestras de nuestros pueblos. Pequeña historia de la maestra rural en Cantabria*, Gobierno de Cantabria Consejería de educación de Cantabria, 2009; M. de La Fuente Meras, *Un estudio sobre el papel de la maestra en la transformación histórica, política y social*, Gobierno de Cantabria Consejería de educación de Cantabria, 2009.
- 2 Per il contesto portoghese si rinvia a J. Magalhaes, *O Rural e a Escolarização em Portugal*, «Educação e Filosofia», 27 n. speciale, 2013, pp. 63-73.

di altri contesti nazionali come quello statunitense<sup>3</sup>, messicano<sup>4</sup>, argentino<sup>5</sup> o brasiliano<sup>6</sup>. Il rinnovamento storiografico in corso, infatti ha spinto gli studio-

- 3 Molteplici gli studi relativi alle scuole e alla educazione rurale negli Stati Uniti come A.J. De Young, *The Status of American Rural Education research: a integrated Review and Commentary*, in «Review of Educational Research», vol. 57, n. 2, Summer 1987, pp. 123-148; W.E. Fuller, *The old country school: the story of rural education in the Middle West*, University of Chicago Press, 1982; P. Theobald, *Call School: Rural Education in the Midwest to 1918*, Southern Illinois University Press, 1995; P.D. Thompson, D.N. Kutach, *Agricultural Ethic in Rural Education*, in «Peabody Journal of Education», vol. 67, n. 4, «A Look at Rural Education in the United States», Summer 1990, pp. 131-153; L. Salvarani, *Nascita di una nazione. Esperienze e modelli dell'educazione nell'America dell'Ottocento*, Roma, Anicia, 2015 specialmente le pp. 115-156.
- 4 Per il Messico si segnalano S. Siguenza Orozco, *Imágenes y símbolos de la escuela rural en Oaxaca*, Mexico, in M. De Giuseppe Massimo, F. Mestas Graciela (eds.), *Scuole, maestri e pedagogie nel Messico prima e dopo la rivoluzione*, in «Annali di Storia della Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 22, 2015, pp. 153-165; A. Civera, *Los libros sobre la educación rural en México publicados en el nuevo siglo: una revisión general*, in María Esther Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*, vol. II, México, COMIES y ANUIES, 2016, pp. 249-271; Pinto Diaz Ivan Alexis, *Los formadores en la Escuela Normal Rural Mactumactza, Chiapas. La configuración de un hacer escuela*, in «Historia de la Educación argentina Anuario», n. 14, n. 2, 2013, pp. 1-5.
- 5 A. Ascolani, *Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940)*, in «Caderno de História da Educação», vol. 14, n. 3, 2015, pp. 853-878; M.C. Zapiola, *Educar para prevenir el mal. Las colonias rurales para menores en el imaginario de sus impulsores, Buenos Aires, comienzos del siglo XX*, in «Historia de la Educación argentina Anuario», vol. 16, n. 1, 2015, pp. 73-96.
- 6 Per il contesto brasiliano numerosa è la produzione storiografica orientata a mettere in evidenza diversi aspetti dell'educazione scolastica nei contesti rurali come le politiche condotte dai diversi stati o specifici corsi istituiti per la formazione delle donne nei contesti rurali o le memorie degli insegnanti rurali. Si vedano i seguenti lavori: J.D. Basso, N.L. Bezerra, *A educação escolar rural no Estado de São Paulo entre 1890 e 1970: breve discussão sobre o ruralismo pedagógico*, in *Educação do Campo*, in «Revista Histedbr-On line», vol. 13, n. 50, 2013, pp. 63-76; N. V. Campos Ferreira, W. Gonçalves Neto, *Organização inicial do ensino profissionalizante feminino em Uberaba/MG: economia rural doméstica (1953-1962)*, in «Revista Histedbr-On line», vol. 13, n. 51, 2013, pp. 252-265; J. E. de Souza, *Civilizar o rural?: memórias de práticas em torno da aula pública municipal no Morro dos Bois – Novo Hamburgo/RS (1933-1952)*, in *Educação do Campo*, in «Revista Histedbr-On line», vol. 13, n. 50, 2013, pp. 18-30; A.R. Schelbauer, W. Gonçalves Neto, *Ensino primário no meio rural paranaense: em foco as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores entre década de 30 e do 50 século XX*, in «Caderno de História da Educação», vol. 12, n. 1, 2013, pp. 83-107; D. Sikora, *A educação e seus condicionantes frente ao êxodo rural*, in *Educação do Campo*, in «Revista Histedbr-On line», vol. 13, n. 50, 2013, pp. 61-80; F. Alves Nunes, *Quando a educação civiliza: proposições sobre a escola rural Pedro II (Para, anos de 1860)*, in «Revista Histedbr», vol. 15, n. 61, 2015, pp.

si ad interrogare più in profondità le forme attraverso le quali le comunità rurali hanno approcciato i processi di scolarizzazione, ci si è avvicinati al tema delle scuole rurali e alcune esperienze di scolarizzazione condotte nei contesti rurali. In Italia una prima isolata incursione nella realtà delle scuole rurali fu svolta in modo indiretto verso la fine degli anni Sessanta quando Giacomo Cives dedicò uno studio specifico all'Ente di Cultura, uno degli enti delegati alla lotta contro l'analfabetismo<sup>7</sup>. Nel corso degli ultimi quindici anni, però, sono state svolte indagini più approfondite per meglio comprendere il contesto nel quale maturarono le esperienze di educazione e istruzione destinate alle popolazioni rurali. Nello scarno quadro delle indagini promosse per far luce sulle iniziative avviate nel secondo Ottocento risalta, ad esempio, il recentissimo studio realizzato da Sani e Ascenzi sulla storia della Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia<sup>8</sup>. L'attenzione della storiografia del-

322-332; M. de Fatima Amante, *A escolha do terreno: ruralidade, familiaridade e reflexividade na construção dos terrenos etnográficos*, in P. Mendes, H. Martins (eds.), *Objetivação participante e escolha do terreno*, in «Análise Social», vol. 50, n. 217, 2015, pp. 810-829; P. Fernandes Sena, S.H. Ximenes Rocha, *Aspectos históricos da criação da escola comunitária casa familiar rural de Belterra*, in «Revista Histedbr», 15 (2015), n. 66, pp. 106-122; T.Â. Luchese, L. Grazziotin Sgarbi, *Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930-1950)*, in M.A. Borges Salvadori (ed.), *Miradas sobre educação e escola: sujeitos, espaços, tempos*, in «Educação e pesquisa: Revista da Universidade de São Paulo [da ora in poi EDUPE]», vol. 41, n. 2, 2015, pp. 341-358; F. Reis dos Santos, L. Bezerra Neto, *Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão a regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária*, in «Revista Histedbr On-line», vol. 15, n. 66, 2015, pp. 178-195; M. Ribeiro, *Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo*, «EDUPE», vol. 41, n. 1, 2015, pp. 79-100; L. Sias Manke, *A presença da cultura escrita no meio rural entre as décadas de 1920 e 1940: o caso de leitores assíduos*, in «Caderno de História da Educação», vol. 14, n. 2, 2015, pp. 651-666; A. Nawroski, D. Hungaro, *A educação rural na imprensa de Joinville, Brasil*, in Hernández Díaz, José María (coord.), *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, pp. 801-813; M. Sonllewa Velasco, *Retrato de una escuela rural femenina de la posguerra*, «CABAS», vol. 7, n. 13, 2015, pp. 160-163.

7 G. Cives, *L'attività dell'Ente di Cultura*, in Ernesto Codignola in *50 anni di battaglie educative*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

8 Sull'esperienza dell'Associazione degli Asili Rurali, oggetto fino a tempi recenti di studi frammentari, si veda ora la documentata ricerca di 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. Cenni bibliografici anche in: L. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, in Sani, Pazzaglia (a cura di), *Scuola e società*, cit., p. 82; G. Calò, *Ottavio Gigli e*

l'educazione è stata volta ad approfondire ulteriori esperienze e profili legati alle iniziative condotte soprattutto nel corso del primo Novecento e rivolte alla istruzione delle popolazioni rurali. Merita ricordare la ricerca condotta da Giovanna Alatri su una delle figure più attive sul fronte della scolarizzazione delle popolazioni contadine, come quella di Alessandro Marcucci<sup>9</sup>, o ancora sulle vicende di alcune espressioni del mondo associativo che durante il primo Novecento dedicarono molta parte delle proprie attività alla istruzione delle popolazioni rurali come quelle rappresentate dal Gruppo d'azione per le scuole del popolo, sorta all'inizio del Novecento per offrire assistenza morale e materiale alle popolazioni contadine del contesto lombardo e, poi, delegata dallo Stato<sup>10</sup>. Uno squarcio ulteriore è stato reso possibile da indagini mirate relative allo studio di un altro sodalizio fortemente legato al contesto rurale, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia<sup>11</sup>. Estremamente povero, tuttavia, è il versante delle ricerche, soprattutto a livello locale, che si sono occupate di esperienze di scuola nei contesti rurali: rare occasioni sono state offerte attraverso alcuni approfondimenti relativi al contesto lucano o a quello savonese o molisano per il quale si è fatto un uso incrociato di fonti orali e scritte<sup>12</sup>.

Un contributo certamente più rilevante è stato offerto, in questi ultimi anni, dalle indagini più sistematiche ed organiche sviluppate da Luca Montec-

*i suoi corrispondenti toscani*, in *Pedagogia del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1965, pp. 616-630; *Gli asili rurali per l'infanzia*, in «Rivista contemporanea nazionale italiana», voll. 50-51, 1867, pp. 269-280.

- 9 G. Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876- 1968)*, Milano, Unicopli, 2006
- 10 M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano (1914- 1941)*, Brescia, La Scuola, 2004.
- 11 B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'Animi. Per una storia dell'educazione nel Mezzogiorno*, Cosenza, Jonia editrice, 2004; F. Mattei, *Animi: il contributo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Roma, Anicia, 2012. M. D'Alessio «Our Schools». *The work of the Association of Southern Italy against illiteracy in Basilicata (1921-1928)*, in «History of Education & Children's Literature», X, n. 2, 2015, pp. 463-480.
- 12 A. Marengo, D. Montino, *Storie magistrali. Maestre e maestri tra Savona e la Valle Bormida nella prima metà del Novecento*, Comunità montana Alta Val Bormida, Millesimo, 2008; A. Barausse, *E non c'era mica la bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica*, in H.A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013, tomo II, pp. 539-560.

chi. Le investigazioni sono state accompagnate da un chiarimento epistemologico che ha permesso di delimitare con maggiore precisione i contorni dell'ambito di indagine. Dal punto di vista euristico estremamente utile è la differenziazione operata da Montecchi tra l'istruzione rurale e l'istruzione agraria, ambito intorno al quale nel corso di questi ultimi anni sono state promosse delle innovative ricerche, non ultime quelle condotte da Rossano Pazzagli<sup>13</sup>. Il giovane studioso umbro, infatti, definisce:

L'istruzione rurale [...] una forma di istruzione primaria e rientra, dunque, a pieno diritto nel campo della scuola elementare; in linea generale essa è finalizzata, cioè, all'alfabetizzazione e alla prima socializzazione dei figli delle popolazioni rurali. Il modo e la misura in cui si dovesse conseguire questo obiettivo è stato poi oggetto di varie interpretazioni, in funzione della stagione politica e culturale<sup>14</sup>.

A partire da tali premesse ha esplorato nuovi itinerari di ricerca sul tema, inizialmente mettendo a fuoco le iniziative promosse da altre figure, proprietari terrieri e filantropi, particolarmente rilevanti nel panorama politico, sociale, culturale ed economico dell'Italia del Novecento, come le scuole dei baroni Franchetti, la scuola di Mezzaselva di Felice Socciarelli, oppure quella di San Gersolè di Maria Maltoni<sup>15</sup>; o ancora l'esperienza della scuola rurale promossa

13 Montecchi infatti, nello stabilire il significato dell'istruzione rurale utilizza il recente studio di Pazzagli per definire l'istruzione agraria come l'insieme di saperi e di istituzioni culturali aventi per oggetto la formazione dal punto di vista professionale dei contadini, dei tecnici e dei proprietari terrieri ai quali fornire un corredo di nozioni teoriche e pratiche con lo scopo di «sostenere lo sviluppo dell'agricoltura come parte del più ampio processo di trasformazione economica del Paese». R. Pazzagli, *Il sapere dell'agricoltura: istruzione, cultura, economia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2008.

14 Cfr. L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM, 2015, pp. 14-15.

15 *Alle origini della «scuola serena»*. Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montecchi, «History of Education & Children's Literature», IV, n. 2, 2009, pp. 307-337; *Una scuola tra mito e realtà. Spontaneismo, metodo didattico e propaganda pedagogica nella scuola di San Gersolè*, «History of Education & Children's Literature», VI, n. 1, 2011, pp. 343-381; *Un'esperienza di istruzione rurale integrale*. David Levi Morenos e le Colonie dei Giovani Lavoratori, «History of Education & Children's Literature», VI, n. 2, 2011, pp. 115-139. L. Montecchi, *Felice Socciarelli: un maestro rurale tra idealismo e realismo pedagogico*, in Cavallera (a cura di), *La*

dal senatore Eugenio Faina, contraddistinta da una significativa modernizzazione tanto nei metodi quanto nella organizzazione e nei contenuti disciplinari<sup>16</sup>. Itinerari di ricerca ai quali ha fatto seguire un lavoro più complessivo e organico focalizzato sullo sviluppo delle scuole rurali in Italia<sup>17</sup>, sulla evoluzione dei loro modelli, e su quelli del maestro e della maestra nelle aree rurali.

Nella scia di tale ripresa di interesse da parte della storiografia della educazione si collocano anche i nove contributi di cui si compone il presente volume legati da un filo rosso di attenzione alle dinamiche di scolarizzazione nelle diverse aree rurali d'Italia, abbracciando un arco temporale che a partire dall'Italia postunitaria giunge agli anni Quaranta del Novecento. Lungo questo asse si snodano i diversi saggi che dal punto di vista storico-scolastico, antropologico-letterario ed educativo propongono alcuni affondi significativi per l'osservazione di itinerari ed esperienze intorno al tema d'indagine. Grazie così ad approcci e registri multipli, gli interventi ricompongono un ventaglio dei tempi e delle modalità con cui – tra oblio, rappresentazione, propaganda e vicende reali – l'istruzione nei luoghi lontani dagli ambienti cittadini ha trovato possibilità e resistenze di sviluppo, in circa cento anni di storia nazionale.

All'indomani della nascita dello Stato unitario le statistiche rivelano il carattere profondamente rurale della penisola italiana e, quindi, delle sue scuole. Nel 1863 gli italiani che risiedono nei contesti rurali e in centri con meno di 6.000 abitanti sono poco più di 16 milioni su una popolazione di circa 22 milioni, ossia il 72%. Le scuole elementari sono 29.422, di cui il 79% pubbliche. Ci sono 11 scuole ogni 100 Km, 209 comuni sono totalmente privi di scuole. Ci sono nel 1863, 9.388 centri abitati considerati secondari, di questi sono provvisti di scuola 5.627. La percentuale delle scuole rurali nel 1863 sul totale delle scuole è del 77,3%, un valore che da solo descrive il carattere profondamente rurale del sistema scolastico delle origini. Avendo come base di riferimento 100 mila abitanti per ogni 10 scuole di città ce ne sono 15 di campagna<sup>18</sup>. La scuola rurale in Italia, tra Otto e Novecento, dunque, è quella che

*ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca, cit., vol. I, pp. 405-412.*

16 L. Montecchi, *La Scuola Rurale Faina. Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, EUM, 2012.

17 Si ricordano, in particolare, il volume edito nel 2015 da Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit.

18 Per i dati sulle scuole si fa riferimento a *Statistica del Regno d'Italia. Istruzione Primaria. Istruzione elementare pubblica per comuni. Anno scolastico 1862-1863*, Modena, 1865.

meglio di altre esprime e rappresenta l'Italia scolastica reale. Eppure proprio nei decenni successivi il raggiungimento dell'unificazione la curvatura politica e ideologica degli indirizzi dei ceti dirigenti liberali conduce verso un approccio completamente diverso alla definizione dei contesti scolastici rurali: non sono tanto le differenze topografiche, sociali ed economiche che connotano l'Italia di quei decenni a condizionare il modo di concepire e caratterizzare le scuole rurali quanto l'intento di perseguire una sostanziale uniformità didattica e organizzativa delle scuole in chiave nazionalizzatrice. Le ricostruzioni degli interventi nell'ambito della istruzione rivolta alle popolazioni rurali hanno subito, come è stato messo in luce anche dalle ricerche di Sani, Ascenzi e Montecchi, una serie di condizionamenti di carattere ideologico che non hanno aiutato immediatamente a configurare lo specifico ambito di indagine<sup>19</sup>. La stessa legislazione prodotta dalle classi dirigenti liberali non ha favorito una migliore identificazione della natura e delle caratteristiche delle scuole rurali. Come è noto, infatti, la dizione «scuola rurale» emerse per la prima volta in occasione della legge fondativa del sistema scolastico italiano, la Legge Casati. Il D.L. 13 novembre 1859, n. 3725, distingueva le due tipologie di scuola – «urbana» e quella «rurale» – non tanto per stabilire differenziazioni di natura ambientale, culturale o sociale, quanto per definire le ragioni di carattere economico-amministrativo, che stavano alla base della differenziazione degli stipendi degli insegnanti. Il criterio cardine della distinzione tra le due tipologie di scuola era rappresentato solo dall'«agiatezza del Comune e la popolazione de' luoghi» (art. 338)<sup>20</sup>. Ogni scuola, infatti, era divisa in tre classi in base al numero della popolazione residente. Le regolamentazioni dell'epoca, così, definivano l'esistenza di scuole rurali di I, II o III classe in relazione alla presenza di municipi rispettivamente con 3.000, 2.000 o 500 abitanti. Ad esse si contrapponevano le scuole urbane di I, II o III classe a seconda che venissero istituite in comuni con una popolazione superiore a 40.000, 5.000 o 4.000 abitanti.

Se le scuole urbane si identificavano con quei comuni che risultavano avere una popolazione superiore ai 3.000 abitanti – pur non essendo delle città – le scuole rurali erano quelle che “quantunque appartenenti a un Comune col ti-

19 Cfr. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., p. 26.

20 *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*, Torino, Tipografia Scolastica Sebastiano Franco e Figli, 1861, p. 94.

tolo di città, saranno stabilite in borgate separate e lontane dal centro principale della popolazione” (art. 339). In questo tipo di classificazione non rientrano quelle scuole che sorgevano in comuni o borgate con popolazione inferiore ai 500 abitanti (art. 340)<sup>21</sup>. Erano le condizioni finanziarie dei municipi e il numero degli abitanti, dunque, i criteri prettamente quantitativi che definivano le differenze tra una scuola e l'altra e la divisione delle categorie stipendiali.

Una delle conseguenze più rilevanti delle politiche scolastiche inaugurate dalle classi dirigenti liberali nei primi decenni successivi all'Unità, fu l'assenza di una connotazione delle scuole rurali secondo caratteristiche proprie della realtà contadina, e gli interventi specifici rivolti al mondo contadino furono inquadrati nell'obiettivo più generale di potenziare l'istruzione primaria e popolare nelle campagne con la creazione di scuole festive per i fanciulli e di scuole per gli adulti. Se ne occuparono diverse circolari ministeriali negli anni della Destra storica, il ministro Coppino nel 1877, lo fece il regolamento speciale varato il 18 novembre 1880, e il regolamento unico del 16 febbraio 1888<sup>22</sup>.

Ma sin negli anni successivi all'unificazione iniziarono ad emergere isolate voci critiche nei confronti della Legge Casati in materia di istruzione per i contadini, volte a chiedere una scuola che fosse realmente aderente alla vita dei fanciulli di campagna. Tale auspicio riguardava i più disparati aspetti: dall'ordinamento ai programmi didattici, dai libri al materiale scolastico in uso. Le ricerche condotte in questi ultimi anni hanno iniziato a mettere in luce alcune delle voci dissonanti all'interno della classe dirigente e intellettuale liberale in relazione alla scuole destinate alla popolazione contadina. Tra questi soggetti un posto di rilievo fu occupato dalla Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia.

Il contributo di Anna Ascenzi e Roberto Sani ripercorre attraverso un ampio apparato di fonti archivistiche e a stampa l'impegno, troppo a lungo dimenticato del sodalizio, teso a riformare l'istruzione per i contadini nel primo quindicennio postunitario. Artefice di una stagione di discussione intorno all'esigenza di fondare asili rurali per l'infanzia fu Ottavio Gigli che chiamò a

21 Ivi, p. 95.

22 Per quanto riguarda i provvedimenti adottati in questo periodo si rinvia alla attenta ricostruzione di Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., pp. 299-336.

raccolta alcune delle personalità di maggior spicco del tempo intorno ad un programma che rispondeva alla necessità di rendere “istruite ed educate le genti di campagna” e in funzione di un più ampio programma di costruzione “dell’edificio politico” nazionale. Il *Programma* del 1865 racchiudeva le convinzioni maggiori circa l’avvertita esigenza dell’istruzione del popolo non solo nelle città, ma anche nelle più lontane campagne e sospingeva privati ed enti locali verso la costituzione di una Società promotrice di Asili rurali per l’infanzia. La riflessione riguardava in modo particolare non solo l’urgenza di fronteggiare l’analfabetismo da poco drasticamente fotografato dall’inchiesta Matteucci ma ancor più di prevedere soluzioni adeguate e rispondenti alle peculiarità del contesto contadino. Si manifestò un ampio slancio partecipativo da parte di istituzioni e sostenitori, oltre 4.000, che, come puntualmente documentato, vide il sostegno al progetto realizzato nel 1867 di un compatto sodalizio. Fin dall’inizio erano emerse con chiarezza le esigenze specifiche per i bambini dei borghi e delle campagne che, a differenza di quelli cittadini, avrebbero ricevuto negli asili l’unico insegnamento di tutta una vita. Apprendiamo con puntualità le forme dell’organizzazione e dello svolgimento dell’insegnamento destinato ai bambini, sotto la guida di una maestra direttrice che, al leggere, scrivere e far di conto associava l’attenzione agli aspetti più utili delle “discipline pedagogiche sperimentali”. Le forze in campo solleccitarono l’apertura di Asili-scuola attraverso appositi accordi con le autorità comunali che andassero a sostituirsi alle inadeguate scuole elementari istituite dalla legge Casati. Il contributo ricostruisce pertanto con attenzione i passaggi e le contraddizioni di un modello di supporto privato e associazionistico antagonista al ruolo delle istituzioni pubbliche, entrando nel vivo delle discussioni e delle contrapposizioni allo slancio associazionistico, pervenute da più parti delle file ministeriali. Di qui un quadro complesso e gradualmente sempre più problematico che tra preoccupazioni sollevate e poi ritratte, polemiche e malintesi condusse ad arenare il raggio di manovra dell’Associazione, nelle diverse realtà della penisola, essendo accusata di voler “far le veci della scuola pubblica”. Tra i sostenitori dell’opera meritoria profusa dall’Associazione nelle più sperdute campagne e gli oppositori di un progetto che strideva con la diffusione dell’istruzione pubblica elementare, si dipanano lungo il primo quindicennio dell’Italia unita una serie di posizioni e vicende che frappongono molti ostacoli alla possibilità di realizzare i propositi riformatori della parte privata della società civile. Il saggio esplicita con chiarezza le motivazioni di una politica scolastica vicina all’impianto centralistico della legge Casati e distante dai modelli anglosassoni di coinvolgimento dei privati. Il solo rafforzamento dell’obbligo scolastico di lì a poco sancito dalla legge Coppino precludeva, infatti, la pos-

sibilità di un intervento proveniente da ambienti filantropici o caritatevoli non allineati agli orientamenti governativi, impedendo l'azione congiunta di privati ed enti locali soprattutto nelle aree rurali che maggiormente richiedevano azioni mirate per la “derozzizzazione della plebe”. Malgrado l'ampia battaglia del suo principale promotore Ottavio Gigli, contro lo “statalismo scolastico” e i conseguenti interventi per rafforzare l'obbligo scolastico, il progetto di riforma avanzato dall'Associazione per dare nuove e concrete risposte alla diffusione dell'istruzione soprattutto popolare si insabbiò nelle diffidenze e ostilità degli ambienti garantisti della presenza e del ruolo forte dello Stato nell'istruzione pubblica. Una pagina poco conosciuta che ricostruisce con precisione un tentativo, destinato a fallire, di dare risoluzioni alternative alla piaga dell'analfabetismo delle campagne e che induce a riflettere sulle strade che, malgrado lo sforzo organizzativo, le posizioni liberali private si videro sbarrare da una macchina statale alle sue prime prove di forza nel settore popolare di politica scolastica.

E lungo questa linea di indagine meriterebbero un serio approfondimento tutti gli interventi che nel corso dei trenta anni postunitari furono elaborati per chiedere una scuola che fosse realmente aderente alla vita dei fanciulli di campagna. In questa direzione, sarebbe utile ripercorrere il confronto che nel corso del primo quindicennio accompagnò il dibattito tra coloro che perseguivano un migliore assetto dell'istruzione primaria richiamando i limiti delle politiche scolastiche poste in essere dal ceto liberale moderato. Provveditori, insegnanti, studiosi del settore pedagogico come Pietro Bertazzoni<sup>23</sup> o Sebastiano Gargano<sup>24</sup>, Leonardo Di Berardino, Luigi Pigorini<sup>25</sup>, Casimiro Danna<sup>26</sup> Luigi Boldrini<sup>27</sup> o Michele Calvosa<sup>28</sup> non omisero di intervenire per richiamare l'esigenza di una maggiore attenzione alle scuole rurali e sull'insegnamento agrario. Sarebbe necessario approfondire le diverse voci del mondo

23 P. Bertazzoni, *Ai maestri delle scuole rurali di questa provincia*, Piacenza, Tip. Marchesotti, 1873.

24 S. Gargano, *Avvertimenti ai maestri ed alle maestre delle scuole rurali*, Ascoli Piceno, Tipografia di Emidio, 1864.

25 L. Pigorini, *Le scuole rurali*, s.e., 1872.

26 C. Danna, *La causa delle scuole rurali*, Asti, Tip. Vinassa, 1873.

27 L. Boldrini, *Intorno all'insegnamento agrario nelle scuole rurali. Considerazioni e proposte*, Mantova, Stab. Tip. Lit. Mondovì, 1886.

28 M. Calvosa, *Sull'insegnamento agrario nelle scuole elementari rurali. Discorsi*, Napoli, Tip. F. Mormile, 1984.

associativo – a partire dai congressi pedagogici della Associazione pedagogica italiana – che alimentarono le discussioni sulle problematiche delle scuole nei contesti rurali. È sufficiente ricordare, ad esempio, l'eco suscitata dalle posizioni espresse da studiosi pedagogisti come Vincenzo Garelli intorno a un modo diverso di pensare all'idea di scuola rurale o da quella di Giuseppe Sacchi espresse in occasione dello svolgimento del congresso della Associazione nel 1876 dedicata proprio alle possibili riforme da destinare alle scuole rurali<sup>29</sup>. In quella circostanza la relazione dell'insigne pedagogista lombardo suscitò la reazione vivace di diversi membri del sodalizio producendo una divisione tra coloro che auspicavano un maggiore intervento dello Stato e chi temeva la perdita di importanza dei comuni. L'eco del dibattito favorì in quel periodo altre prese di posizione come quella espressa dal provveditore di Milano Pietro Ravasio il quale, per cercare di assicurare uno sviluppo più fiorente delle scuole nei contesti rurali, suggerì di introdurre una radicale revisione della gestione amministrativa delle scuole attraverso un maggior intervento diretto dello Stato, una vera e propria avocazione<sup>30</sup>. Le considerazioni dei due tra i più significativi rappresentanti della pedagogia e dell'amministrazione scolastica italiana non furono isolate ma registrarono una certa risonanza tra i molteplici interventi di altre figure della scuola. Potrebbe essere utile esplorare più sistematicamente le pagine dei periodici scolastici che, in più di una occasione, si fecero promotori di un vivace dibattito proprio intorno alle esigenze di approntare misure più adeguate per la scolarizzazione nei contesti rurali, sui metodi di insegnamento, i libri di testo, la formazione degli insegnanti.

La ricerca storico educativa, tuttavia, soprattutto nell'ambito delle esperienze di scolarizzazione nelle aree rurali deve misurarsi con una realtà estremamente variegata e frastagliata che, per essere riportata alla luce in modo più complessivo, deve adottare un approccio locale<sup>31</sup>. Come ci ha ricordato Mon-

29 La relazione di Giuseppe Sacchi, che non fu presente al Congresso, e venne presentata dal segretario generale Emanuele Latino si intitolava: "Quali riforme si debbano introdurre nelle scuole rurali perchè meglio raggiungano il loro scopo". Si veda la discussione in *Atti del X Congresso Pedagogico Italiano pubblicati a spese del municipio e per curadel Prof. Emanuele Latino*, Palermo, 1877, pp. 104-115.

30 P. Ravasio, *Dell'istruzione primaria e delle scuole rurali. Osservazioni e proposte all'Associazione Pedagogica Italiana*, Milano, Stab. G. Civelli, 1877.

31 Sulla importanza di un approccio locale della ricerca storico educativa si vedano le considerazioni svolte nella recente sezione monografica della «Rivista Italiana di Storia dell'E-

tino la scuola italiana è ancora una scuola fortemente legata alle comunità territoriali. E delle dinamiche del territorio ne riflette “i tempi del lavoro, l’organizzazione sociale, la cultura e le tradizioni, le consuetudini e gli usi”<sup>32</sup>. Nei piccoli centri, nelle borgate sparse, spesso difficilmente raggiungibili, le caratteristiche delle scuole assumono connotazioni molto diverse da quelle che l’ideologia unformatrice del ceto liberale pretende inseguire. L’attenzione alla dimensione locale resta la prospettiva che più di altre può aiutare a meglio comprendere le caratteristiche e le dinamiche che accompagnarono lo sviluppo dell’istruzione nei contesti rurali. Scavi più sistematici focalizzati sui contesti locali, attraverso l’uso di fonti molto poco utilizzate, possono risultare euristicamente molto fecondi. Il panorama potrebbe risultare sicuramente molto più articolato di quanto possiamo disporre se solo si esaminassero con più circospezione le relazioni degli ispettori provinciali che erano molto attente a esplorare le problematiche dell’istruzione nei contesti rurali, come si può rilevare, ad esempio, da quella puntualmente redatta negli ultimi decenni del secolo dall’ispettore Mormile per descrivere il circondario di Isernia:

Il Circondario di Isernia, con una popolazione di oltre 140 mila abitanti, sopra un’estensione di 2.119, 82 chilometri quadrati, ha 57 comuni ed un considerevole numero di borgate, delle quali 22 con le scuole regolarmente istituite. Riguardo alla popolazione dei comuni, uno solo (Agnone) supera i 10 mila abitanti, 4 sono da 4 a 10 mila, 46 da 1.000 a 4.000, 6 di sotto ai mille abitanti. Il Consiglio Provinciale Scolastico, con decreto del 24 agosto 1886 assegnava tre comuni alla categoria urbana di terza classe; 7 alla categoria rurale di prima; 20 alla rurale di seconda; e 27 alla rurale di terza. Il Circondario è tutto montuoso, ed i comuni stanno ad una considerevole altezza dal livello del mare: (sei tra i 1.000 e 1.400 metri; 43 da 500 a 1.000; 8 al di sotto dei 500 metri). Onde, sia per la mancanza di strade rotabili in molti di essi, o di comodi per viaggiare in altri; sia per la ripidezza di strade mulattiere, inaccessibili di inverno anche ai più coraggiosi viandanti; sia per la frequente caduta delle nevi, che, per molti mesi coprono la più parte di queste con-

ducazione» da A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda, «*Il campanile scolastico*». *Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, in «Rivista di Storia dell’Educazione», vol. 5, n. 1, 2018, p. 7-14.

32 D. Montino, *La storia della scuola e delle istituzioni educative in una prospettiva locale*, in D. Montino (a cura di), *La storia dietro l’angolo: luoghi e percorsi della ricerca locale*, Millesimo-Savona, Istituto Internazionale di Studi Liguri / Sezione Valbormida – Società Savonese di Storia Patria, p. 126.

trade; l'ispezione, nei mesi di inverno si rende assai difficile e pericolosa [...] Credo anche mio debito far notare all'E.V. che, ad eccezione di pochi comuni di Agnone, Boiano, Frosolone, Isernia, Venafro, quasi tutti gli altri sono in condizioni eminentemente agricole: i cui abitanti sono, la più parte, dedicati ai lavori campestri e alla pastorizia. Tale condizione trae seco delle conseguenze poco o punto favorevoli al buon funzionamento della scuola. E prima tra esse (dico delle conseguenze) è la poca assiduità dei fanciulli nei mesi della buona stagione. La povera gente di campagna, ora soprattutto che l'emigrazione toglie all'agricoltura le braccia dei migliori operai, è costretta fare assegnamento anche sulla piccola parte di lavoro, cui può dare un fanciullo di otto, nove o dieci anni. Forse non potrà adoperarlo che nei piccoli servizi, come per guidare al pascolo la pecorella, magari, per cullare il bambino: eppure, quella povera gente, tratta più da quella meschina comodità materiale, che dalla nobile idea di educazione, trova nel fanciullo un benefico aiuto, e lo toglie volentieri alla scuola. E più volte, co' miei propri orecchi, mentre facevo l'ispezione, ho dovuto sentire la voce insistente di tale e di tal altro babbo, che chiamando a consiglio tutti i santi del paradiso, facevano ressa davanti alla porta di scuola, per avere presto i loro figliuoli. Ed io a pregarli che fossero buoni, che avessero pazienza di aspettare, che non togliesser a' loro figliuoli il pane dell'istruzione: ma era tutto fiato buttato via. Di un malanno così fatto altra causa potentissima è la miseria, in cui versano quasi tutti i contadini di questa regione: donde la continua e sempre crescente emigrazione pei Paesi di America. Terre, in gran parte, poco produttive, sia per la misera qualità di esse, sia per la rigidezza del clima, sia per la instabilità della temperatura; manodopera poco o punto compensata; ed aggiungi il terribile flagello della grandine, che spesso devasta intere contrade: la miseria batte alle porte, e la lotta per l'esistenza, non di rado, è causa di quell'altra più orribile miseria, che è l'ignoranza<sup>33</sup>.

Solo attraverso una disamina molto più concentrata sui contesti locali, più di quanto sia stato fatto fino ad oggi, sarà possibile arricchire il quadro delle considerazioni, delle valutazioni, degli interventi e delle proposte che accompagnarono lo sviluppo dei processi di scolarizzazione profondamente condi-

33 Provincia di Campobasso. R. Ispettorato Scolastico del Circondario di Isernia. Relazione sull'andamento dell'istruzione primaria nel 1886-87 per l'ispettore scolastico Alfonso Mormile in Archivio centrale dello Stato [da ora in poi ACS], Ministero della Pubblica Istruzione [da ora in poi MPI], Direzione Generale Istruzione Primaria e Popolare [da ora in poi DGIPP], Div. Primaria e Normale 1860-1896, b. 271 bis, f. Isernia.

zionati dai contesti territoriali come è possibile desumere ancora dalle osservazioni dell'ispettore che agiva nel piccolo scenario della provincia molisana:

Or io, veduto che, al cominciare della stagione estiva, le scuole si fanno deserte, ho indotto parecchie amministrazioni comunali a stabilire un orario più comodo alle popolazioni agricole. Quindi ho consigliato: 1) anticipare la riapertura e la chiusura delle scuole, fissando l'anno scolastico dal 1° ottobre al 31 luglio, o dal 15 settembre al 15 luglio, e in certi comuni, perfino dal 1 settembre al 30 giugno; 2) nei mesi estivi, e propriamente quando la terra chiama a maggior cura i suoi coltivatori, stabilire il seguente orario: a) una lezione all'alba, della durata di due ore o di due ore e mezza e un'altra la sera, quando tutti ritornano dal lavoro: b) oppure, una sola lezione mattutina, a sezioni separate, insegnando nelle prime ore alla seconda e terza sezione, e nel resto dell'orario, ai fanciulli della sezione inferiore: c) oppure, una lezione mattutina di buon'ora agli alunni della II e III sezione, e un'altra vespertina a quelli della sezione prima<sup>34</sup>.

Proposte e interventi che sarebbero stati ripresi in esame anche dal successivo ispettore sette anni dopo le osservazioni di Mormile. Il successore Ruggiero, avrebbe osservato:

Ma per quanto si sia più volte modificato l'orario, lo scopo far frequentare assiduamente le scuole non si è interamente ottenuto, giacchè nei comunelli rurali molti fanciulli vanno in campagna allo spuntar del sole e ne tornano sull'imbrunire; per essi quindi la scuola dovrebbe farsi sempre di notte, e non tutti i maestri, specialmente se vecchi, sono disposti a fare un così grande sacrificio, né tutti i municipii a rimetterci le spese per l'illuminazione<sup>35</sup>.

È all'interno di questo scenario che il quadro restituito dal contributo di Giorgio Palmieri registra le condizioni culturali attardate e contrassegnate da una inerzia diffusa del Molise rurale, dagli anni a cavallo dell'Unità fino al Se-

34 Relazione sull'andamento dell'istruzione primaria nel 1886-87 per l'ispettore scolastico Alfonso Mormile in ACS, MPI, DGIPP, Div. Primaria e Normale 1860-1896, b. 271 bis, f. *Campobasso*.

35 Provincia di Campobasso. R. Ispettorato Scolastico del Circondario di Isernia. Relazione sull'andamento dell'istruzione primaria nel 1893-94 per l'ispettore scolastico O. Ruggiero in ACS, MPI, DGIPP, Div. Primaria e Normale 1860-1896, b. 613 bis, f. Isernia.

condo Dopoguerra. Le fonti di analisi ci riconducono alle pagine letterarie dello scrittore molisano Jovine per cogliere attraverso alcune pagine del suo romanzo più noto *Signora Ava* il clima del tempo e trarre alcune sollecitazioni intorno alla presenza spesso trascurata di piccole, talvolta minute intraprese tipografiche nei centri minori del Mezzogiorno, che tuttavia agirono in modo sensibile, sebbene per lo più nella sfera “di servizio” alle amministrazioni e alle istituzioni locali, sulla circolazione della cultura in senso lato. Lontano quasi sempre da logiche e strategie segnatamente editoriali – ponendosi quali tipografi per la impressione e riproduzione di esemplari e non avveduti imprenditori editoriali attenti alle scelte ed al pubblico dei lettori – le poche sigle locali alimentarono in modo ridotto un circuito del piombo e del libro che, dinanzi alla puntuale radiografia di numeri e presenze riportate, mostra limiti evidenti da cui l’A. prende avvio per una disamina di alcuni processi che attraversarono il Molise rurale. Palmieri porta alla ribalta i casi di tre aziende tipografiche-editoriali che nelle loro esperienze si pongono quali casi per alcuni versi esemplari delle dinamiche culturali allargate nella regione tra Otto e Novecento: la matesina “L’Italia Moderna” di Florindo Scasserra; la longeva sigla di Agnone “Sammartino-Ricci” e la campobassana Colitti, che per quantità e qualità della produzione acquista una riconosciuta posizione di avamposto nei confronti delle esperienze parallele. Palmieri procede con una attenta ricostruzione dei tre itinerari delle sigle presentate, per declinare le diverse peculiarità della loro produzione, a cominciare dall’ “istituzione arte e lavoro” di un versatile uomo di cultura – giornalista, letterato, filosofo ed attivo operatore quale si rilevò lo Scasserra, anche nel settore editoriale nel breve lasso di tempo tra il 1903 ed il 1906 nel piccolo centro di Roccamandolfi. A più tratti Palmieri insiste sullo stretto collegamento tra cultura e attività editoriale, conclamato dal noto assunto di Garin in proposito, proprio sul piano dell’influenza esercitata in un contesto rurale quale quello del Molise. Qui l’arrivo di “macchinari sceltissimi” in piccolissimi centri, insieme a “caratteri e fregi delle prime fonderie” accompagna il processo di modernizzazione tecnica che da sempre è fattore imprescindibile di sviluppo culturale, sebbene poi frenato da esigenze di tipo più propriamente commerciale e finanziario che decretarono la fine della “sprintazione editoriale” dello Scasserra. La parabola longeva della sigla Sammartino e Ricci di Agnone – nelle tre fasi dal suo primo avvio sotto l’autorità del suo nume tutelare Luigi Gamberale, nel decennio postbellico e nel ripiegio dell’ultima stagione fino al 1946 – è inseguita anche qui per delineare i tratti identitari dell’attività altomolisana – promotori, quantità dei testi dati alle stampe, caratteristiche della variegata e qualificata produzione di argomenti e formati editoriali. Diverse le ragioni del declino successivo dell’azienda che,

come annota Palmieri, nel 1935 aveva ormai esaurito le sue energie. La preminenza infine dei tipografi-editori Colitti nel panorama tipografico molisano negli ultimi vent'anni dell'Ottocento è disegnata a tutto tondo nell'ultimo tassello fornito da Palmieri sulle vicende delle aziende locali, restate per lo più in bilico tra officina tipografica ed azienda editoriale: in un confine indistinto anche per la più solida esperienza del capoluogo, per impianto e mezzi tecnici, catalogo di autori, personale (la guida è affidata all'ottimo Angelo Marinelli) e produzione (tra cui spicca la *Collana Conferenze e Discorsi* legata al tema bellico) immessa sul mercato regionale tra il 1865 ed il 1940. La ditta non si spinse fino a un salto di qualità che la trasformasse "da (grande) tipografia a (vera e propria) casa editrice" a causa di una difficile congiuntura sul piano economico e sociale successiva alla guerra, ponendola "per genesi, svolgimento, conclusione, un caso purtroppo emblematico di gran parte della vicenda (non solo) molisana". Negli anni successivi un lento Molise finalmente avviato verso "una tardiva e fragile modernità" farà ancora i conti con le carenze delle infrastrutture culturali e la diaspora dei suoi intellettuali, consegnando queste aree a forte impronta rurale ad una limitante vita sociale. Lo sguardo di Palmieri aiuta così a interrogare i canali – tra cui quello della editoria si palesa strumento non trascurabile di avvicinamento alla carta stampata, al libro, alla cultura e quindi all'alfabeto – attraverso i quali s'imboccarono alcuni percorsi di crescita civile e sociale in una piccola regione del Meridione d'Italia, nel passaggio tra Otto e Novecento, a cominciare dai suoi lettori.

Rispetto al quadro storico-culturale offerto dai primi due contributi, Alberto Carli propone una prospettiva attenta a restituire la rappresentazione data della scuola rurale in vari luoghi letterari passati in rassegna, tra Otto e Novecento. Tale sguardo si rivela certamente utile a prelevare il "ritratto letterario" che della scuola dei contadini e dei suoi maestri si diffondeva nell'Italia del tempo, non solo quindi individuando una sorta di filone letterario ricco di esiti ulteriori di attenzione, ma fornendo le tinte letterarie, e di riflesso sociali, che accompagnarono le vicende quotidiane delle scuiolette rurali, tra valli, monti e borgate. Il momento di abbrivio è dato dalla riproposizione di una esperienza educativa di cui si fece protagonista nella Toscana risorgimentale Gesualda Pozzolini, nel podere di Bisigliano dove furono aperte alcune scuole per bambini e fanciulle, serali e festive. Varie sono le testimonianze e le fonti a cui attinge l'A. per presentare la tavolozza di tinte letterarie emergenti dalle pagine e dalle colonne di molte riviste del tempo, specie grazie alle penne femminili che si andavano all'epoca affermando nel lavoro redazionale. In bilico tra descrizione degli ambienti rurali e della cultura che li circondava, da un la-

to, e la stratificazione di alcuni luoghi comuni e stereotipati, dall'altro, tra cui il classico *topos* della contrapposizione tra città e campagna, gli scritti presi in esame restituiscono, per un verso, la conoscenza dei circuiti borghesi e liberali della filantropia toscana postunitaria a favore dei luoghi rurali "dove l'istruzione era lettera morta", sulla scia della tradizione educativa e popolare antecedente; per l'altro, sviluppano alcuni interessanti riflessioni sull'adozione del registro letterario nella visione e rappresentazione della campagna, oscillante spesso tra quella di *loco amoenus* e quella di *loco selvaticus*. Carli ricostruisce l'atmosfera che si respirava nei salotti borghesi toscani attorno alla Pozzolini, accanto a cui troviamo altre personalità impegnate nel sociale e nelle lettere, tra cui la Fuà Fusinato e Giannina Milli, testimoni di una vivace presenza femminile nel campo della promozione della dignità morale e spirituale delle fasce contadine, entro il più largo filantropismo scolastico manifestatosi nella regione. Un registro pertanto letterario che scaturisce da un impegno civile e da preoccupazioni di segno scolastico riversate in forme narrativamente organizzate nelle pagine di romanzi e articoli dei giornali, tra cui quelli ad esempio di Ida Baccini, meglio nota per la sua produzione per l'infanzia che per il giornalismo di taglio educativo che la vide attiva con maggiore persuasione sulle pagine non solo del giornale «Cordelia» da lei a lungo diretto, quasi trent'anni, ma anche dell'inserito tenuto su «I Diritti della Scuola». Il "fervore pedagogico dell'Italia unita" appare il riflesso di un allargato "agire sociale del Risorgimento" proprio attraverso le elaborazioni poetiche e narrative, funzionali in qualche modo al processo di nazionalizzazione condotto attraverso il sistema di valori trasmesso nella mentalità collettiva dalla letteratura per l'infanzia e per il popolo, a ridosso del processo unitario. Un filone precipuo in tale raggio narrativo è rappresentato dai romanzi non solo dedicati alla scuola rurale ma soprattutto alle condizioni dei maestri e soprattutto delle maestre in quegli ambienti, difficili da raggiungere e ostici per le superstizioni e i pregiudizi nutriti verso la figura della maestra, proveniente da costumi più evoluti cittadini, non sempre apprezzati. Occorre fare un rapido riferimento al supporto letterario a cui fino ad alcuni decenni fa aveva attinto la storiografia scolastico-educativa per tratteggiare il profilo dei maestri con "colletto bianco e grembiule nero" nell'Italia unita. La realtà e rappresentazione dei maestri offerti dalle pagine narrative continua a fornire spunti e luoghi ancora insondati sui racconti della professione magistrale, malgrado la prevalenza del registro letterario abbia nel tempo ceduto il passo ad un approccio storicamente fondato nella ricostruzione di singoli casi o della formazione, carriera e vicende dell'intera classe docente. Il contributo di Carli aiuta pertanto ad aggiungere alcuni tasselli originali ad un approccio letterariamente impostato – fino al caso del romanzo sto-

rico moderno di Carla Maria Russo *Monluè* – sulle visioni e rappresentazioni poetiche e letterarie degli spazi rurali e degli alunni di campagna, imprimendo uno stimolo al reperimento dei diversi e ancora inediti spaccati letterari e sociali, di cui si porta un campione ben rappresentativo, da incrociare opportunamente con lo sguardo più propriamente storico-educativo.

Un tema fin qui poco toccato dalla storiografia storico-educativa è posto al centro del contributo che Valeria Viola dedica all'importanza del settore edilizio scolastico, nelle vicende della scolarizzazione nei contesti rurali. Attraverso un fitto ricorso a fonti archivistiche e a stampa, Viola restituisce alcune puntuali indicazioni sull'evoluzione dello spazio scolastico, e specificamente di quello di tipo rurale, ripercorrendo le vicende della piccola edilizia rurale sul piano normativo snodatosi dalla fase unitaria fino al fascismo. Partendo dal ridotto grado di attenzione rivolto dalla politica scolastica postunitaria alle sedi delle scuole di campagna, rispetto a quelle delle città, il quadro ricomposto illustra alcuni passaggi significativi del modo con cui i vari governi saliti al potere affrontarono tale tema in risposta alle emergenze scolastiche e culturali del Paese. In particolare, opera un affondo nel programma di ruralizzazione del fascismo che operò con convinzione nel campo per l'appunto dell'edilizia delle scuole rurali, aderendo ad un preciso programma di propagazione della missione politica e pedagogica, maturato principalmente sotto il dicastero di Bottai. Favorendo una messa a fuoco dell'oggetto d'indagine, Viola coniuga lo sguardo agli sviluppi nazionali con quello concentrato sulla realtà locale del Molise quale caso esemplare della dimensione meridionale, a forte vocazione agricola. Partendo dalla difficile situazione che contrassegnava negli anni unitari le zone di campagna, caratterizzata da ritardi atavici e persistenti resistenze dell'ignoranza e povertà, le amministrazioni comunali si mostravano reticenti nell'applicazione delle indicazioni ministeriali sulla necessità di aprire nuove scuole, gravando queste sui già ridotti bilanci finanziari. Gli interventi della Sinistra storica promossero e agevolarono le costruzioni scolastiche, ma restarono incerti nelle direttive specifiche al riguardo. Malgrado le indicazioni puntuali sulla costruzione materiale ed educativa dei luoghi di scuola delle campagne offerta da successivi regolamenti e istruzioni specificamente tecnico-igieniche, insieme a mirati sussidi per i Comuni minori, ancora alla fine dell'Ottocento nelle scuole rurali perdurava una situazione spesso drammatica: adattate in locali malsani, angusti e inospitali per i piccoli alunni, per lo più privi di luce e di riscaldamento, spesso vere e proprie stamberghes o stalle. Il riformismo dell'età giolittiana investì anche il settore edilizio delle scuole, soprattutto in ragione del fosco quadro restituito dalla nota inchiesta Corradini relativa all'anno scolastico 1907-1908, attraverso il ricorso a mutui agevolati

specie per i comuni rurali, a riprova della volontà più matura dello Stato di garantire la sua presenza negli interventi riguardanti l'istruzione popolare e primaria, tra cui quelli specifici a favore dell'Italia meridionale e insulare. Il nuovo secolo pertanto fornisce alcune risposte concrete alla cultura edilizia in formazione, che viene a coniugare preoccupazioni di tipo costruttivo a quelle di tipo educativo e pedagogico degli spazi, fino alla legge del 1911 per l'istruzione elementare che rafforzò con larghezza il sostegno finanziario a comuni e province, per le fasi costruttive delle nuove sedi scolastiche, rese ora obbligatorie. Dopo la ferita inferta dalla guerra al comparto edilizio scolastico, il fascismo ripartì da una nuova inchiesta per registrare un'allarmante situazione delle aule esistenti ma inadeguate. Diversi provvedimenti del regime, di natura spesso tecnica, documentano l'impegno speso nell'affrontare la situazione e favorire la costruzione e ancor più l'adattamento degli edifici scolastici. In tale spettro d'azione Viola rivolge attenzione all'opera degli enti delegati per la lotta contro l'analfabetismo soprattutto negli spazi rurali, tra cui il Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro in Puglia e in Molise. Qui in particolare le scuole poi cedute dall'Ente all'Opera Nazionale Balilla sono tenute al rispetto di norme uniformi di costruzione, secondo lo stile razionalista di partito. Le evidenze documentali emerse dagli archivi locali molisani restituiscono informazioni circostanziate sull'adozione dei modelli della campagna edilizia delle scuole rurali dell'ONB. Allo stesso tempo, una ricca produzione editoriale di natura specialistica proprio sul tema dell'edilizia scolastica comprova i progressi raggiunti nel 1930 con un risultato di circa 10.000 nuove aule costruite e un fabbisogno quasi dimezzatosi. La falange di educatori e politici operante intorno a Bottai sancirà nel 1939 tutti i criteri di una vera casa della scuola che risponderà in tutto alle direttive politiche ed educative del regime, rinunciando alla logica dell'adattamento e inglobandola nel tessuto urbano e sociale della nuova *borgata rurale*, con ampio spazio al terreno per le esercitazioni agricole. I progressi raggiunti furono di lì a poco segnati dalla nuova e tragica pagina bellica della storia nazionale.

Lo sviluppo delle scuole rurali in Molise, in linea di continuità con il contributo precedente, costituisce il tema conduttore del saggio di Alberto Barausse interessatosi nello specifico agli anni di passaggio dall'idealismo al fascismo, nella parabola che corre dal 1922 al 1938. L'ampio quadro proposto delinea il contesto problematico in cui andavano evolvendo i processi di alfabetizzazione nella piccola regione del Mezzogiorno d'Italia, alle prese con le difficili condizioni sociali ed economiche del territorio. Non solo i dati quantitativi ma anche quelli riguardanti la disomogenea distribuzione delle scuole e degli insegnanti determinavano un quadro cupo della situazione delle aule e

del rispetto dell'obbligo della frequenza. Sulla scorta di analitici dati statistici e documentali, la trattazione si focalizza sul ruolo svolto, tra gli enti delegati per la lotta contro l'analfabetismo, dal Consorzio Emigrazione e Lavoro, nello specifico in Molise. L'opera del Consorzio sorto nel 1916 per fornire supporto tanto nel campo dell'emigrazione che in quello del contrasto all'analfabetismo rappresenta un varco d'indagine fin qui poco frequentato che restituisce utili notizie storiche su un'ampia, libera e autonoma iniziativa svolta a favore soprattutto delle fasce popolari delle campagne molisane. La preparazione degli emigranti così come dei contadini analfabeti rientrava tra gli scopi maggiori perseguiti dall'ente, per la maturazione di una coscienza diffusa del valore dell'istruzione in patria e fuori dai suoi confini. Molti furono gli interventi in campo educativo ed assistenziale posti in campo dall'Ente in Molise, nel passaggio alla fase contrassegnata dalla disposizioni del Ministro Gentile che operava una nuova distinzione tra "scuole classificate" e scuole "non classificate" in base al numero dei soggetti obbligati alla frequenza. Il margine di azione degli enti in questo lasso temporale e normativo si amplia: nel 1924-25 il Consorzio arriverà infatti a gestire 50 scuole, con un incremento significativo che portò nel 1933-34 all'apertura con l'Opera Nazionale Balilla di 144 scuole rurali e circa 4.500 iscritti, in piena sintonia con il processo di intensificazione della scolarizzazione condotto dal fascismo specie nelle aree rurali. Il saggio illustra nel dettaglio alcuni aspetti organizzativi che influirono sensibilmente sullo sviluppo delle scuole rurali e del numero delle iscrizioni, nel rispetto dei particolari bisogni dell'ambiente, a cominciare dalla specificità del calendario e degli orari rispetto alla vita ed ai lavori nelle campagne. L'avocazione nel 1934 all'Opera Nazionale Balilla rispondeva all'evoluzione del fascismo ormai divenuto regime accentratore anche nel campo dell'istruzione nelle campagne, secondo un disegno uniformatore e di controllo di quelle aree e dei suoi contadini, futuro bacino di consenso nazionalista. Tra le modalità organizzative nella gestione delle numerose scuole rurali, fino al provvedimento del 1942 con cui furono in seguito soppresse, un piano d'interesse proviene dalle forme di reclutamento del personale docente, attraverso una disamina attenta dei profili dei docenti. Ampio spazio fu pertanto dato dal Consorzio alla formazione dei "suoi" insegnanti speciali per le zone rurali ed alla promozione presso il Ministero e l'opinione pubblica del riconoscimento degli stessi diritti e della stessa considerazione riservata ai maestri urbani. In tale direzione l'Ente bandì alcuni concorsi destinati specificamente ai propri maestri rurali, tra il 1926 ed il 1933, che fossero "particolarmente adatti e intonati alla vita rurale". Si registrò una crescita significativa del corpo docente delle campagne anche in Molise, negli anni in cui il regime assegnava proprio al maestro rurale il ruolo fon-

damentale “di cerniera tra il popolo contadino e la dimensione imperiale del fascismo” incarnando il modello “dell’apostolato, dell’educatore, del propagandista”. Andando tuttavia al di là della retorica fascista, occorre registrare una certa disomogeneità tra le fila dello stesso corpo magistrale rurale: alcuni maestri al primo incarico, maestre che iniziano in età avanzata la carriera, provenienti talvolta da regioni lontane, in più casi arrivati alle rurali per una scelta di ripiego rispetto a migliori collocazioni, talvolta giunti all’incarico dopo anni di attesa. Tutte le attività del Consorzio riflettevano, in ogni modo, il suo ruolo di fiancheggiamento alle pratiche di irreggimentazione delle scuole rurali. Negli anni Trenta matura quindi il processo di fascistizzazione nelle campagne, nell’Italia nuova e “ruralissima”. Un interesse piuttosto fin qui trascurato è quello ripreso da Barausse nell’ultima parte del lavoro, concentrato sulla funzione delle stesse scuole rurali quali luoghi di produzione di memoria pubblica collettiva ed esemplificato dal caso delle 136 scuole rurali molisane che furono tutte dedicate ai caduti in guerra e ai martiri del fascismo, nelle loro intitolazioni. Si tratta di una strategia di uso pubblico della memoria dai considerevoli riflessi, a partire da una vera “consacrazione” simbolica celebrata in momenti dalla forte valenza educativa e propagandistica nelle scuole.

Invertendo sotto alcuni aspetti la rappresentazione del contesto rurale emersa dai contributi precedenti, per molti versi non solo contrapposta ma anche colta in posizione inferiore rispetto ai circuiti scolastici e culturali cittadini, il saggio di Luca Montecchi esplora e documenta il diverso valore attribuito all’altezza degli anni Venti del Novecento all’istruzione nelle campagne. Valore non di natura politica quanto piuttosto pedagogica, legato in primo luogo alla visione di Lombardo Radice che ne riscontra tutte le potenzialità sul piano educativo e di sperimentazione didattica. Il contributo fa luce sulla “scoperta” per l’appunto della scuola rurale, provenuta nella riflessione di Lombardo Radice da alcune esperienze con cui era venuto in contatto nelle sue peregrinazioni pedagogiche. Il riferimento è alle innovazioni educative maturate nelle scuole de La Montesca e in quelle di Rovigliano dei baroni Franchetti, insieme alle scuole ticinesi di Maria Boschetti Alberti e a quelle dell’Agro romano. Sulla scorta di tali sperimentazioni si propaga una forma nuova di attenzione al tema della scuola rurale, capovolgendo rapidamente lo sguardo critico con cui si era fino a quel momento parlato dell’istruzione dei contadini quale problema e fattore di ritardo, nel processo di scolarizzazione nazionale. Secondo una delle posizioni già ricordate da Carli con riguardo alle prove narrative delle scrittrici interessate al tema, la campagna si qualifica nella visione di Lombardo Radice, infatti, quale *luogo amoenus* ideale sul piano educativo per la realizzazione di una crescita armoniosa e libera dei bambini, se-

condo il noto concetto di “scuola serena” del Direttore dell’Istruzione Elementare dell’epoca. Dopo le visite pedagogiche nelle scuole della Montesca, Lombardo Radice trae conferma non solo della qualità delle pratiche didattiche lì affermatesi, a cominciare da particolari sussidi quali il noto “Calendario” realizzato dagli alunni ed esportato si potrebbe dire quale modello di lavoro in molte altre scuole della penisola, ma ancor più della validità degli insegnamenti artistici, a partire da quello del disegno che ben presto avrebbe introdotto tra le nuove materie previste nelle classi elementari. Montecchi rileva come tale scoperta” del mondo rurale si protrae oltre la morte del pedagogista siciliano, attraverso soprattutto le pagine delle riviste che continuano a portare in colonna descrizioni e resoconti di esperienze innovative condotte sul piano educativo e didattico, per l’appunto nei contesti rurali. La ricostruzione già offerta dagli interventi di Viola e Barausse sull’uso in seguito anche politico della scolarizzazione rurale è qui poi ripresa da Montecchi che estende l’attenzione iniziale di tipo pedagogico rivolta alle forme d’istruzione nelle campagne all’interessamento di segno più propriamente conservatore, ideologico e poi propagandistico condotto dal regime negli anni Trenta. Una fitta produzione pubblicistica si accompagna alla valorizzazione ed esaltazione del “piccolo mondo sereno” delle esperienze d’istruzione rurale, da quella della scuola toscana di San Gersolè e del suo “mito” propagatosi a partire dagli anni Quaranta grazie all’opera della maestra Maria Maltoni a quella della Boschetti Alberti nel Canton Ticino negli anni Cinquanta, senza dimenticare l’esperimento che aveva preso vita a Mezzaselva, su iniziativa del maestro Socciarelli, a favore dei contadini nell’Agro romano. Montecchi rimarca la diffusione e rilevanza della visione di Lombardo Radice, in un processo di rivisitazione e valorizzazione di sperimentazioni didattiche ed educative che riescono a riscattare “l’ipoteca negativa, in cui fino ad allora, erano state tenute le scuole di campagna”: pur nella consapevolezza della eccezionalità delle scuole rurali modello, rispetto alla più diffusa tenuta dell’istruzione nelle disperse borgate e contrade di campagna, disseminate sull’intero territorio nazionale.

Letizia Bindi dedica un approfondimento, nel clima culturale successivo alla Riforma Gentile, alle forme di attenzione a un certo “regionalismo delle masse” introdotto nei programmi dalla visione neoidealista di Lombardo Radice. Il *focus* d’interesse si concentra in particolare sul sussidiario regionale dato alle stampe presso l’editore Carabba di Lanciano dal poeta dialettale molisano, ma anche personalità di punta tra i ranghi scolastici, Eugenio Cirese, cogliendo il ruolo di mediazione culturale e poi propagandistica svolto dal regime nei primi gradini della scuola elementare proprio attraverso opere attente al rapporto tra dimensione nazionale e locale. Il volume fornisce una serie di

informazioni ed elementi riguardanti la *gente buona* molisana, restituendo alcuni elementi del “clima patriottico” del tempo e le intonazioni della missione educatrice del fascismo nelle nuove colonie. La Bindi sottolinea le caratteristiche proprie alla scrittura del Cirese, in bilico tra la dimensione poetica e quella più informativa degli usi e delle tradizioni folkloriche del Molise, secondo il nuovo sguardo assicurato dai programmi lombardo-radiciani al contributo dato dalle singole culture regionali alla costruzione dell’edificio nazionale. La “regionalità molisana” viene ricostruita sul filo della vicenda storica e per altri versi mitologica del popolo sannita unitamente all’immagine dei molisani per l’appunto “gente buona” semplice, schiva, capace comunque di impegno civile. L’idea di Nazione quale “patria immaginata” si pone sullo sfondo del volume, nel passaggio “dalla piccola” alla grande patria favorito dalla nuova tipologia di manualistica introdotta tra i banchi elementari, ma caratterizzata nelle pagine di Cirese da una particolare forma di sensibilità per i paesaggi, le passeggiate istruttive, l’attenzione al territorio. La premessa di Francesco D’Ovidio indirizzata “ai Molisani” suggerisce alcune delle convinzioni consegnate al sussidiario regionale, verso la formazione di uno spirito di appartenenza ad una realtà locale e allo stesso tempo di condivisione nazionale. Le parole di D’Ovidio, nelle riflessioni della Bindi, assumono una sorta di posizione critica intorno ad un processo in qualche modo imposto dall’alto dell’idea di patria, cui si contrappone l’esigenza di una conoscenza diretta della cultura e dei luoghi regionali da parte delle nuove generazioni. Il contributo consente quindi di avvicinare le modalità attraverso cui si proponeva la visione della gente rurale molisana, principalmente nell’attenzione alle tradizioni e ai costumi locali in un testo scolastico che si rivela “educativo e poetico” allo stesso tempo, secondo la cifra propria del suo stesso autore, peraltro da sempre interessato ai “prodotti culturali delle popolazioni rurali” (ricordiamo la sua raccolta di canti popolari in Molise). Grande spazio trovano pertanto nelle pagine del sussidiario i riferimenti alle tradizioni popolari ed alle occorrenze cerimoniali delle varie aree regionali, senza tralasciare le minoranze linguistiche, e per le descrizioni dei principali luoghi di pellegrinaggio delle popolazioni locali. Un aspetto di particolare interesse proviene infine dall’importanza attribuita da Cirese, grazie peraltro alla sua amicizia con il fotografo campobassano Alfredo Trombetta, agli archivi di immagini delle località portate in rassegna in diversi momenti pubblici e che anticipa la successiva valorizzazione anche cinematografica del Molise. In particolare, la prassi didattica delle lezioni all’aperto e delle successive visioni delle “proiezioni luminose” di cui dà conto il testo di Cirese mostra, nelle valutazioni della Bindi, una certa disponibilità verso i nuovi mezzi di comunicazione nella gestione della didattica, al tempo in fase iniziale

di affermazione, secondo una precoce opera di “patrimonializzazione” e “valorizzazione del locale”.

Il saggio di Michela D'Alessio ricostruisce il largo esperimento “per la scuola rurale”, rivolto dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla “cura intensiva” del problema scolastico delle fasce contadine in Basilicata, tra il 1921 ed il 1928. L'intervento getta luce sull'imponente attività educativa svolta dall'Ente nelle regioni per le quali ebbe la delega per l'opera contro l'analfabetismo e la gestione delle scuole, la Basilicata, la Calabria, la Sicilia e la Sardegna, attingendo in particolare ai preziosi materiali conservati nell'archivio storico dell'ANIMI nella Biblioteca di Studi Meridionali “Giustino Fortunato”. Lo sguardo d'indagine si focalizza sullo “spirito che animò tutto questo lavoro”, incrociando due fattori caratterizzanti il programma educativo e culturale: in primo luogo, l'azione nel campo scolastico indirizzata, a partire da un piano programmato di indagini socio-culturali (dall'apertura iniziale di un ufficio economico-sociale a Potenza nel 1921, affidato all'esperto Ernesto Rossi), agli adulti privi dell'alfabeto; in secondo luogo, la presa in carico della specificità dell'ambiente rurale, anche con riguardo alle scuole “a scarso rendimento” cedute successivamente dallo Stato all'Associazione, insieme alle serali e festive, nelle scuolette diurne per i contadini. Lungo l'arco di un intenso quanto ostico lavoro nelle campagne e tra le montagne, l'Ente vedrà crescere in Basilicata le scuole rurali dalle 4 del 1921-22 alle 106 del 1927-28: su una popolazione di 10.231 alunni iscritti, 5.932 saranno i promossi. Lo spettro di attenzioni attinge copiosamente all'attività di corrispondenza raccolta nelle pratiche tra la sede centrale dell'ente e gli uffici regionali, per rilevare tutta l'“operosità veramente ammirevole e proficua nel campo educativo” dell'ANIMI: in ordine alla lotta contro l'analfabetismo; al superamento della condizione di ignoranza e malattia, superstizione e malaria, pregiudizio e anemia che aveva segnato in un solco di povertà e digiuno dell'alfabeto le più disperse contrade lucane. L'ANIMI svolse attraverso i suoi direttori regionali un'azione continua di assistenza e di stimolo ai comuni e alle popolazioni per il miglioramento dei locali scolastici, degli arredi e delle suppellettili. Il fascicolo contenente, in particolare, la corrispondenza del Direttore dell'Ufficio regionale dell'ANIMI per la Basilicata Domiziano Viola documenta in maniera puntuale e ricca di notizie inedite il funzionamento dell'ufficio regionale. Attraverso l'opera e la minuta ricostruzione dell'intensa, quotidiana dedizione alle sorti dell'istruzione quale emerge dalle lettere, dalle relazioni e dai resoconti, è possibile seguire passo per passo le aperture di asili infantili, di scuole diurne, serali, festive, le modalità di reclutamento degli insegnanti, il funzionamento delle biblioteche scolastiche, l'organizzazione e la

realizzazione di corsi di cultura finalizzati alla preparazione dei maestri (tra cui quello d'igiene per le maestre rurali a Maratea). Un compito essenziale fu svolto nell'assistenza nazionale ai maestri che lavoravano nei lontani villaggi e nei piccoli borghi sperduti tra le vallate e le creste dei monti. Proprio la cura nella scelta degli insegnanti – che accettavano incarichi e condizioni di lavoro fortemente disagiate, con riguardo ai luoghi, agli strumenti e alle possibilità didattiche – rappresentò uno dei principali fattori di successo nell'opera di “propaganda educativa ed igienica” loro affidata. La preferenza accordata alle maestre, accolte con fiducia e stima dalle famiglie contadine, maggiormente disposte a risiedere vicino o spesso accanto all'aula della scuoletta rurale dà prova di quella vicinanza ai maestri, nella predisposizione di orari flessibili, nella cura per l'andamento dell'insegnamento, attraverso le costanti relazioni epistolari. La diffusione della cultura, pertanto, insieme all'incremento delle opere educative per “la redenzione del popolo meridionale” passava attraverso una perfetta aderenza alla vita ed agli interessi del Mezzogiorno rurale ed alle condizioni d'ambiente, grazie al meglio dell'esperienza dato da uomini della statura di Lombardo Radice, Zanotti-Bianco, Saraz, Marcucci e molti altri. Il merito fondamentale di questo febbrile lavoro fu quello di accrescere una coscienza scolastica nelle popolazioni rurali, facendo della scuola “il centro della vita civile” nei borghi minori dei Comuni, nelle frazioni più popolari ed anche nei piccoli raggruppamenti di case coloniche. Tra i fattori portanti di tale intenso lavoro scolastico-educativo, merita porre in risalto la capacità tecnica ed organizzativa dispiegata dall'Associazione, perfettamente adeguata alla specificità attribuita alle nuove scuole ed alla valutazione delle condizioni di vita ambientali e culturali del mondo meridionale. Si trattò di una breve stagione di un “libero laboratorio” sperimentale tra i contadini meridionali, a cui, sopravvenendo un'invadenza intollerabile nelle sfere della libertà e dell'autonomia gestionale dell'ente, fece seguito nel 1928 la rinuncia definitiva alla delega statale da parte dell'ANIMI.

L'ultimo saggio del volume propone una riflessione di Rossella Andreassi sull'uso delle fonti storiche per la didattica del patrimonio scolastico. A tale fine, viene illustrato il progetto “Non di solo terra: le scuole rurali in Molise tra fine '800 e '900” realizzato dal Museo della scuola e dell'educazione popolare e dal CeSIS Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università degli Studi del Molise, in collaborazione con l'Istituto Regionale Studi Storici del Molise. Il progetto è stato sviluppato in circa trenta mesi su un doppio binario: un'indagine storica di ricostruzione delle vicende relative alle scuole rurali in Molise; una successiva fase di progettualità didattica a carattere labora-

toriale e ludico per sollecitare la partecipazione attiva degli allievi delle scuole primarie e secondarie di primo grado e per favorire l'acquisizione di concetti storici di una certa complessità. L'intervento prospetta pertanto gli esiti di una pratica progettuale che sul piano didattico fa proprie le recenti acquisizioni sviluppate nell'ambito storico-educativo sui beni culturali della scuola e sul patrimonio storico educativo, in relazione al tema della educazione al patrimonio. Andreassi ripercorre le diverse fasi del lavoro, partendo dalle premesse di taglio metodologico della ricerca storica condotta, attenta a bilanciare la dimensione nazionale, attingendo alla letteratura sul tema dei processi di scolarizzazione nei contesti rurali a partire dal periodo successivo l'Unità d'Italia, con quella locale. In tale direzione ha utilizzato con dovizia i fondi documentali conservati presso gli archivi storici dei piccoli comuni del Molise e l'uso di fonti sia a stampa, sia archivistiche. Nel recupero di esperienze di scuola rurale nel Mezzogiorno d'Italia, a chiusura del progetto, è stata organizzata nel mese di novembre 2015 la Giornata di studio "Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà" i cui risultati vengono qui presentati. La lettura dei dati raccolti è stata supportata da un *corpus* di immagini costituito da materiale fotografico di antica e più recente acquisizione documentante gli edifici e i locali presso cui erano collocate le scuole e le relative scolaresche. Le ricerche archivistiche sono state inoltre accompagnate anche da sopralluoghi di natura più archeologico-scolastica, nelle aree individuate di presenza di edifici destinati a scuole rurali in diversi comuni molisani. Andreassi sottolinea la rilevanza e la ricchezza ed originalità che, solo in tempi recenti, la storiografia dell'educazione sta opportunamente riconoscendo all'uso delle fonti orali che per quanto "imperfette" e nella consapevolezza dei problemi metodologici che sollevano, sono certamente utili e "vive", sebbene da intrecciare attentamente con fonti di altra natura. Tra i risultati principali di questa fase di lavoro si pone la realizzazione di un archivio sonoro digitale presso il CeSIS dove sono confluite più di 50 interviste, nella collezione "Memorie di scuola". Le fonti orali risultano essenziali, in particolare, per la ricostruzione di elementi legati allo spazio della scuola rurale da correlare con le fonti di archivio. Le memorie di scuola dei maestri intervistati presentano vissuti comuni: la difficoltà nel raggiungere le scuole; la precarietà delle aule scolastiche; gli spazi angusti e poco illuminati, la mancanza di elettricità, la presenza di un caminetto o una stufa come riscaldamento e la carenza del combustibile; la presenza di banchi di seconda o terza mano già utilizzati e eliminati dalle scuole di paese, o anche semplici panche. Nella seconda parte del suo contributo, Andreassi illustra le diverse fasi del lavoro progettuale didattico, sviluppato a partire dalle sugge-

stioni teoriche innescate dagli studi sull'approccio operativo ed esplorativo, subentrato ad una didattica di tipo illustrativo, favorendo negli utenti un approccio attivo. In questa prospettiva sono state realizzate le attività laboratoriali dapprima presso il Museo della scuola e dell'educazione popolare per un contatto diretto con materiali scolastici riguardanti le scuole rurali molisane e la visione di video con interviste a maestri e allievi della scuola rurale; quindi direttamente nelle scuole partecipanti al progetto attraverso la metodologia ludica di immedesimazione in allievi delle scuole rurali della prima metà del secolo grazie al gioco didattico "Piccoli rurali in formazione" e infine l'ultimo, ambientato nuovamente al Museo, dove i partecipanti sono stati invitati a risolvere quali piccoli investigatori della storia, un giallo de "La valigia del maestro rurale", attraverso l'ascolto delle fonti orali e l'uso di quelle materiali, in un percorso di conoscenza complesso. Ha fatto seguito la valutazione delle attività svolte, che hanno ottenuto un altro gradimento da parte degli stessi insegnanti che sottolineano l'aspetto altamente educativo dei laboratori, insieme a quello degli alunni partecipanti. L'ottima ricaduta del progetto storico-didattico suggerisce le nuove strade attraverso cui avvicinare i ragazzi a percorsi storici di conoscenza e sensibilizzazione verso il patrimonio storico-educativo, nella condivisione dei risultati dell'indagine scientifica in forme aggiornate di attività laboratoriali e didattiche. I Musei della scuola, in particolare, sono oggi aperti alle comunità di riferimento, propulsori di forme sempre più democratiche di crescita consapevole, a partire dalla storia individuale e collettiva della scuola del passato.

Il contributo di Andreassi chiude così il cerchio dei raggi di attenzione, riflessione e acquisizione di nuove conoscenze sui processi di scolarizzazione nei contesti rurali d'Italia tra Otto e Novecento. I saggi raccolti in questo volume, grazie ad una pluralità di sguardi, hanno prospettato alcuni utili risultati della ricerca interessata alle vicende e ai protagonisti dell'istruzione rurale. Ne derivano molti spunti e sollecitazioni a dissodare questo specifico filone tematico, fin qui poco indagato dalla storiografia del settore, ma ricco di promettenti sviluppi futuri.

Al momento di licenziare il volume desideriamo ringraziare tutti coloro che hanno favorito la realizzazione del lavoro e, in particolare, l'Istituto Regionale per gli Studi Storici del Molise (IRESMO) che sin dall'inizio ha con convinzione sostenuto la proposta di dedicare una indagine specifica a una parte minore e dimenticata, ma non meno significativa, della storia della piccola regione per la comprensione delle vicende che ne hanno accompagnato lo sviluppo in termini di scolarizzazione.

Non possiamo chiudere queste pagine introduttive senza dedicare il libro a

uno degli autori, Giorgio Palmieri, che, purtroppo, ci ha prematuramente lasciati. La sua passione per le ricerche storiche e, in particolare, per il suo amato Molise, vissuta come un impegno etico civile, costituisce un esempio per tutti coloro che credono ancora nel valore conoscitivo della storia. Noi non dimenticheremo le tante e ricche discussioni grazie alle quali Giorgio ha contribuito a promuovere molteplici iniziative nell'Università e ad arricchire culturalmente il Molise nonché la cultura storiografica italiana attraverso una dedizione costante e un rigore metodologico esemplari attestati dalle sue opere.

# Una scuola per i contadini. L'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia e il tentativo di riformare l'istruzione popolare nelle aree agricole nel primo quindicennio dell'Italia unita<sup>1</sup>

*Anna Ascenzi e Roberto Sani*

Sul finire del 1865 il letterato ed educatore romano Ottavio Gigli<sup>2</sup>, trasferitosi a Firenze fin dal principio degli anni Cinquanta, si faceva promotore di un ambizioso *Programma per la fondazione di Asili rurali per l'Infanzia*, attorno al quale chiamava a raccolta talune tra le più insigni personalità della vita politica

<sup>1</sup> Fondi archivistici e abbreviazioni: ACS = Archivio Centrale dello Stato (Roma); AMCR = Archivio del Museo Centrale del Risorgimento (Roma); ASIF = Archivio Storico dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Firenze); BNCf = Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze (Fondo manoscritti e rari); BCF = Biblioteca Comunale «Aurelio Saffi» di Forlì (Fondo Piancastelli); BNBM = Biblioteca Nazionale Braidense di Milano (Fondo manoscritti e rari); BNCR = Biblioteca Nazionale Centrale di Roma (Fondo manoscritti e rari); BOP = Biblioteca Oliveriana di Pesaro (Fondo Mamiani); MI = Ministero dell'Interno; MPI = Ministero della Pubblica Istruzione; CSPI = Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione; b./bb. = busta/buste; doc./docc. = documento/documenti; f./ff. = fascicolo/fascicoli.

<sup>2</sup> Sulla biografia e sull'operato di Ottavio Gigli si vedano in particolare: G. Calò, *Ottavio Gigli e i suoi corrispondenti toscani*, in «Bulettno senese di storia patria», X-XI, n. 1, 1951-1952, pp. 2-16 (poi riedito in Id., *Pedagogia del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1965, pp. 616-630); A. Gambaro, *Carteggio inedito Ferrante Aporti-Ottavio Gigli*, in A. Gambaro, G. Calò, A. Agazzi, *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte, con documenti e carteggi inediti*, Brescia, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, 1962, pp. 169-195; R. Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, in G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 147-170; Id., *Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia (1815-1870)*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 707-771; R. Sani, *Le Scuole notturne per gli artigiani nella Roma pontificia (1818-1870)*, in R.M. Borraccini, G. Borri (a cura

e culturale del neonato Stato unitario, tra le quali i due ex ministri della Pubblica Istruzione Terenzio Mamiani<sup>3</sup> e Carlo Matteucci<sup>4</sup>, gli scrittori ed educatori Gino Capponi<sup>5</sup> e Niccolò Tommaseo<sup>6</sup>, e infine Bettino Ricasoli, colui che aveva assunto le redini del Paese dopo la prematura scomparsa di Cavour e che, di lì a poco, sarebbe stato nuovamente chiamato a guidare il governo nazionale<sup>7</sup>:

Uno dei precipui bisogni d'Italia – si leggeva nel *Programma* messo a punto da Ottavio Gigli – è quella redenzione delle plebi, che dee formar parte del suo nazionale rinnovamento. Le istituzioni civili costituiscono il fondamento più saldo dell'edificio politico, ogni Governo non essendo fine a se stesso, ma moderatore superiore dei diritti e degli interessi sociali. Fra questi diritti ed interessi è senza dubbio principale la educazione e la istruzione di tutte le classi, specialmente di quelle che dell'una e dell'altra difettano grandemente o del tutto. È una dolorosa verità che l'Italia conti nelle sue campagne 13.110,027 analfabeti, ed è ancor vero

di), *Virtute et Labore. Studi offerti a Giuseppe Avarucci per i suoi settant'anni*, Spoleto, Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo, 2008, 2 voll., II, pp. 939-984. Con specifico riferimento alla vicenda dell'Associazione nazionale per la fondazione degli asili rurali per l'infanzia, infine, si veda ora 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, 2015.

<sup>3</sup> Cfr. Terenzio Mamiani a Ottavio Gigli, Firenze 20 febbraio 1866, in ASIF, Fondo «Ottavio Gigli», b. 15 (Lettere autografe ad Ottavio Gigli), Lettere di Terenzio Mamiani (1799-1885). Terenzio Mamiani, com'è noto, era stato ministro della Pubblica Istruzione nel III ministero presieduto da Camillo Benso di Cavour, dal 21 gennaio 1860 al 23 marzo 1861.

<sup>4</sup> Cfr. Carlo Matteucci a Ottavio Gigli, Firenze 28 dicembre 1865, in ASIF, Fondo «Ottavio Gigli», b. 15 (Lettere autografe ad Ottavio Gigli), Lettere di Carlo Matteucci (1811-1868). Carlo Matteucci, com'è noto, era stato ministro della Pubblica Istruzione nel I ministero presieduto da Urbano Rattazzi, dal 31 marzo all'8 dicembre 1862.

<sup>5</sup> Cfr. Gino Capponi a Ottavio Gigli, Firenze 30 dicembre 1865, in ASIF, Fondo «Ottavio Gigli», b. 15 (Lettere autografe ad Ottavio Gigli), Lettere di Gino Capponi (1792-1876).

<sup>6</sup> Cfr. Niccolò Tommaseo a Ottavio Gigli, Firenze 26 settembre 1866, in ASIF, Fondo «Ottavio Gigli», b. 15 (Lettere autografe ad Ottavio Gigli), Lettere di Niccolò Tommaseo (1802-1874).

<sup>7</sup> Cfr. Bettino Ricasoli a Ottavio Gigli, Firenze 1° agosto 1866, in ASIF, Fondo «Ottavio Gigli», b. 15 (Lettere autografe ad Ottavio Gigli), Lettere di Bettino Ricasoli (1809-1880). Il Ricasoli, che era stato chiamato una prima volta alla guida del governo nazionale dopo la scomparsa del Conte di Cavour, dal 12 giugno 1861 al 3 marzo 1862, avrebbe ricoperto nuovamente la carica di presidente del Consiglio dal 20 giugno 1866 al 10 aprile 1867.

che non bisogna né attender tutto dai reggitor dello Stato, né agitarsi senza posa in questioni politiche, trascurando le opere eminentemente morali e sociali, che debbono esser promosse anche più, o almeno egualmente che la costituzione politica della nazione.

Il *Programma*, che vedeva la luce pochi mesi dopo la pubblicazione dei risultati dell'*Inchiesta Matteucci* sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia<sup>8</sup>, sottolineava con vigore la necessità di affiancare all'opera del «Governo italiano» un'iniziativa di largo respiro che vedesse protagonisti «tutti i cittadini amanti di amore operoso la patria loro», e che avesse come primario obiettivo quello della «istituzione di asili e di scuole rurali» per rendere «istruite ed educate le genti di campagna», ossia per diffondere l'alfabeto e l'istruzione elementare tra le popolazioni delle aree agricole<sup>9</sup>.

Sottoscritto, oltre che da Ottavio Gigli, anche dai già ricordati Gino Capponi, Carlo Matteucci, Terenzio Mamiani e Bettino Ricasoli, il *Programma per la fondazione di Asili rurali per l'Infanzia* venne reso pubblico attraverso la stampa e rappresentò il manifesto attorno a cui si costituì, nelle settimane immediatamente successive, la Società promotrice di Asili rurali per l'Infanzia la quale, oltre ad operare come organismo di raccordo e di coordinamento tra gli aderenti e i simpatizzanti, s'impegnò a rilanciare l'appello alla mobilitazione e al diretto coinvolgimento dei privati e degli enti locali nell'iniziativa:

L'istruzione del popolo – si affermava al riguardo in un manifesto diffuso dalla Società promotrice nell'estate del 1866 – è da tutti riconosciuta come il primo bisogno dell'Italia libera. Ma se a diffonderla si procede abbastanza bene e celermente nelle città, non così accade nella campagna, cioè tra la grande maggioranza della popolazione. Una legge generale, un decreto, un regolamento emanato dal Ministero non bastano a creare l'istruzione popolare nelle campagne. Ci vuole per questo l'iniziativa spontanea, la cura costante e l'azione locale di tutte le perso-

<sup>8</sup> Cfr. *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia Reale, 1865.

<sup>9</sup> *Programma per la fondazione di Asili rurali per l'Infanzia*, in *Associazione Nazionale per la fondazione di asili rurali per l'Infanzia*, Firenze, Tip. Mariani, 1866, pp. 13-14. La versione definitiva del *Programma* fatta circolare ed edita sui principali quotidiani e periodici nazionali era sottoscritta da Gino Capponi, Bettino Ricasoli, Carlo Matteucci, Terenzio Mamiani e Ottavio Gigli.

ne più illuminate, e più patriottiche, le quali si associno a promuovere quest'opera redentrica.

Il riferimento privilegiato, da parte della Società promotrice, ad un'istituzione come gli «asili rurali per l'infanzia» era motivato alla luce della scarsa funzionalità e della generale inefficacia riscontrate nei piccoli borghi e nelle aree agricole dalle scuole elementari di grado inferiore istituite ai sensi della legge Casati:

Nelle campagne – si affermava ancora nel manifesto della Società promotrice – è più utile l'asilo infantile, che prenda i bambini dai quattro agli otto anni, che non la scuola per quelli da dieci a dodici, alla quale i genitori non mandano di buon animo i loro figliuoli, vedendo in essi tanti piccoli operai tolti alle opere campestri. Aprite un asilo pei bambini in ogni villaggio, in ogni gruppo di abitazioni, e voi vedrete non soltanto i genitori contentissimi che ivi siano custoditi i loro bambini, ma pronti anche a contribuire una data quota in prodotti de' campi pel mantenimento dei bambini e degli asili<sup>10</sup>.

E che le scuole elementari inferiori istituite nelle aree agricole si fossero rivelate del tutto inadatte a fronteggiare l'analfabetismo e a soddisfare le peculiari esigenze di istruzione ed educazione delle popolazioni contadine era emerso in modo inequivocabile, nei mesi precedenti, dalle risposte ai «Quesiti riguardanti l'insegnamento e l'educazione popolare» formulate dagli ispettori scolastici provinciali nell'ambito della già ricordata *Inchiesta Matteucci* (1864), le quali, com'è noto, fornivano un quadro decisamente drammatico della condizione in cui versavano «l'insegnamento e l'educazione popolare» nelle zone rurali, non soltanto del Meridione, ma un po' di tutta la penisola<sup>11</sup>.

Se questa, dunque, era la drammatica situazione che caratterizzava la penisola occorreva rompere gli indugi e suscitare la più larga partecipazione di singoli cittadini, amministratori locali, enti e istituzioni attorno ad un progetto al contempo «semplice» e «ambizioso», quello di «fondare e promuovere asili rurali ove non sono», per diffondere «l'istruzione intellettuale e l'educazione

<sup>10</sup> Società promotrice della fondazione di Asili rurali per l'Infanzia. Avvertenza, in *Associazione Nazionale per la fondazione di asili rurali per l'Infanzia*, cit., pp. 7-9.

<sup>11</sup> Cfr. *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, cit., pp. 418-419 e 421-422.

morale della crescente generazione, [...] aumentando così la forza e con la forza la ricchezza della nazione»<sup>12</sup>.

Costituito nell'arco di pochi mesi, in virtù delle numerose e qualificate adesioni giunte da tutta la penisola, il Comitato dei sostenitori dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia annoverava, all'inizio del 1866, oltre 250 componenti, tra i quali figuravano ben 25 tra deputati e senatori, numerosi esponenti dell'aristocrazia terriera e della borghesia urbana dei commerci e delle professioni, nonché un'ampia schiera di letterati, studiosi, educatori e uomini di scuola: da Aleardo Aleardi a Iacopo Bernardi e a Vincenzo De Castro, da Angelo De Gubernatis a Francesco De Sanctis e a Pietro Fanfani, da Cesare Guasti a Mauro Macchi e ad Achille Mauri, da Enrico Mayer a Anna Maria Mozzoni e a Luisa Amalia Paladini, da Giuseppe Sacchi a Pietro Siciliani a Carlo Tenca e a Giuseppe Vago, per citare solo i più noti<sup>13</sup>.

Nel momento in cui, alla metà di aprile del 1867, venivano diramate le convocazioni per la prima adunanza del Comitato centrale, la quale si sarebbe tenuta a Firenze il 2 giugno 1867, la nascente Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia poteva già contare sul sostegno di uomini e istituzioni, e su un discreto radicamento nelle diverse province della penisola. I soci sottoscrittori ammontavano a 4.361, per un totale di 8.587 azioni, alle quali andavano aggiunte le 500 sottoscritte dal re Vittorio Emanuele II, le 100 di «S.A.R. il Principe di Carignano» e, infine, le 400 acquisite dal ministero degli Interni.

Dei 4.361 soci che avevano sottoscritto azioni, 235 erano comuni rurali, prevalentemente dell'Italia settentrionale e centrale<sup>14</sup>; 389 erano parroci, anch'essi residenti prevalentemente nelle regioni del nord e del centro della penisola<sup>15</sup>; ben 3.664, infine, erano benefattori privati (proprietari terrieri, com-

<sup>12</sup> *Società promotrice della fondazione di Asili rurali per l'Infanzia. Avvertenza*, cit., pp. 10-11.

<sup>13</sup> Se ne veda l'elenco completo in *Associazione Nazionale per la fondazione di Asili Rurali per l'Infanzia*, cit., pp. 3-4.

<sup>14</sup> Dei 235 complessivi, 176 erano piccoli comuni dell'Italia settentrionale, 46 dell'Italia centrale e 13 di quella meridionale e insulare.

<sup>15</sup> Dei 389 parroci sottoscrittori, 163 svolgevano il loro ministero pastorale nell'Italia settentrionale, 147 nell'Italia centrale e 79 in quella meridionale e insulare. Oltre la metà dei parroci proveniva da tre sole regioni: la Toscana (89), il Piemonte (62) e la Lombardia (51). Va segnalato, infine, che anche sette vescovi italiani – gli ordinari delle diocesi e arcidiocesi di Alessandria, Cremona, Pavia, Siracusa, Sassari, Verona e Vicenza – avevano sottoscritto un certo numero di azioni.

mercianti, liberi professionisti, alti dirigenti e funzionari statali ecc.), i quali risultavano equamente distribuiti sull'intero territorio nazionale<sup>16</sup>.

Ben 109, inoltre, erano i locali messi a disposizione gratuitamente per la fondazione di asili rurali da parte di municipi o privati, mentre altri 256 avrebbero potuto essere adibiti allo stesso uso «con un modico affitto». In 211 località era stata segnalata la presenza di «Direttrici già istruite» e pronte ad assumere «la guida degli Asili rurali», mentre in altre 237 risultavano esserci «Direttrici disponibili ma ancora da istruire». Infine, in ben 166 località, anche queste distribuite equamente sull'intero territorio nazionale, si era registrata la presenza di «Benefattori che si sono detti disponibili a fondare Asili»<sup>17</sup>.

Il 2 giugno 1867, presso l'aula magna del R. Museo di Fisica del capoluogo toscano si teneva la prima adunanza del Comitato centrale dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia. A presiederla era stato chiamato Carlo Matteucci il quale, ripercorrendo nel suo discorso introduttivo le tappe che avevano portato alla nascita del sodalizio, poneva in luce il crescente e unanime sostegno che esso aveva incontrato, fin dagli esordi, nelle istituzioni e nell'opinione pubblica del paese e gli straordinari progressi compiuti nell'arco di pochi mesi.

Nel seguito del suo discorso Carlo Matteucci, che di lì a qualche giorno sarebbe stato eletto alla presidenza dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia, oltre ad informare il Comitato centrale della costituzione, nelle diverse aree della penisola, di un elevato numero di Comitati filiali («si sono istituiti qua e là per eccitamento nostro 118 Comitati filiali, composti delle persone le più rispettabili, e più influenti nei paesi»), si soffermava ad illustrare il programma dell'Associazione, fornendo una serie di importanti precisazioni riguardo alla particolare tipologia degli asili rurali e alla complessa e ambiziosa funzione che essi avrebbero dovuto esercitare nelle aree agricole del paese:

Cosa vogliamo fare con questa Associazione? – egli si domandava – L'asilo rurale, come l'intende il comitato promotore, non è precisamente l'asilo comune, quello che già esiste in varie provincie italiane, e principalmente di Lombardia e di Piemonte dove il benemerito Aporti co-

<sup>16</sup> Dei 3.664 benefattori privati che avevano sottoscritto azioni, infatti, 1.580 provenivano dal nord, 1.083 dal centro e 1.001 dal sud e dalle isole.

<sup>17</sup> *Riassunto delle forze economiche e morali dell'Associazione Nazionale degli asili Rurali per l'Infanzia dal 1° ottobre 1866 al 15 aprile 1867*, in «Il Progresso dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia», a. I, n. 1, 19 giugno 1867, pp. 12-16.

minciò dal fondarlo a sue spese, quell'asilo dove i bambini dei poveri vanno a passare la giornata. Però l'asilo così fatto non è l'asilo rurale, non è l'asilo delle campagne e dei borghi, non è insomma l'asilo dove i bambini dei tre quarti della nostra popolazione, che è di agricoltori, di braccianti, di lavoranti, possano restare dai quattro o cinque anni fino ai nove ricevendovi tutta quella educazione e istruzione che è per la massima parte di essi tutto il patrimonio intellettuale che possono ricevere in vita loro. È questo l'Asilo che il Comitato ha voluto, e vuole promuovere, e che è insomma una scuola primaria per i bambini del popolo delle campagne e delle borgate. È questa combinazione d'asilo e scuola primaria, che oggi si estende e con tutta quella varietà di modi di cui è suscettibile, in Inghilterra, in Germania, in Svizzera di cui si è già molto parlato anche tra noi e che ha questi grandissimi vantaggi<sup>18</sup>.

Nella successiva adunanza del 23 giugno 1867, la Direzione approvava le *Norme e istruzioni per l'istituzione di Asili rurali per l'infanzia*<sup>19</sup>, alle quali avrebbero dovuto ispirarsi i Comitati filiali dell'Associazione che si andavano costituendo nelle diverse provincie della penisola. Nell'importante documento si precisava innanzi tutto che l'Associazione avrebbe istituito gli asili «nei casali, nei borghi, nelle borgate, e nei villaggi», ma a condizione che si fosse registrato un numero di «almeno 30 bambini» disponibili a frequentarli. I bambini vi sarebbero stati accolti a partire «dai 3 ai 4 anni» e «fino ai 9».

L'insegnamento impartito in tali istituzioni avrebbe dovuto comprendere «il leggere e lo scrivere, l'aritmetica sugli interi e decimali, le cognizioni dei pesi e misure, le prime cognizioni di Geografia, di Storia Sacra, di Storia d'Italia, di Storia Naturale e di Agronomia». Negli asili sarebbero stati mantenuti «i metodi e le discipline pedagogiche sperimentati utili, fra le quali è da raccomandarsi principalmente la ginnastica e il canto».

La direzione interna, l'istruzione e l'educazione dei bambini avrebbero dovuto essere affidate «ad una maestra direttrice scelta dal Comitato filiale»<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> *Resoconto dell'adunanza tenuta nell'aula del R. Museo di Fisica in Firenze il 2 giugno 1867 dal Comitato Centrale dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia*, ivi, pp. 1-4.

<sup>19</sup> *Norme e istruzioni per l'istituzione di Asili rurali per l'infanzia*, Firenze, Tip. Mariani, 1867. La versione definitiva delle *Norme e istruzioni per l'istituzione di Asili rurali per l'infanzia*, approvata dalla Direzione nell'adunanza del 23 giugno 1867, dopo essere stata stampata, fu trasmessa a tutti i Comitati filiali dell'Associazione.

<sup>20</sup> *Ibidem*, artt. 1-3 e 14-15.

Aperti «tutti i giorni dell'anno non festivi», con un orario di funzionamento pensato per venire incontro alle esigenze delle famiglie, gli asili rurali dovevano impartire un insegnamento «variato e da esercizi fisici interrotto, in guisa che rimanga nel bambino non affaticata la mente e con l'attenzione sempre viva possa accogliere e ritenere ogni cosa insegnata». Il locale destinato ad accogliere l'asilo avrebbe dovuto essere «arioso, asciutto e illuminato, con un prato o giardino ove i bambini possano correre e ricrearsi».

Una Deputazione costituita da «5 persone di ambo i sessi» e nominata «per cura del Comitato locale e delle Autorità comunali» era tenuta a visitare frequentemente l'asilo, controllando l'andamento dell'attività educativa e operando affinché crescesse «nei genitori il desiderio di mandarvi i loro bambini»<sup>21</sup>.

A seguito della prematura morte di Carlo Matteucci, il 24 giugno 1868, il gruppo dirigente dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia eleggeva a nuovo presidente del sodalizio Terenzio Mamiani. Nel messaggio inviato ai Comitati filiali pochi giorni dopo la sua elezione, l'esponente politico pesarese forniva un lusinghiero bilancio dell'attività svolta dall'Associazione, tramite proprio i numerosi Comitati sorti nelle diverse province della penisola, e dei risultati conseguiti nel corso dell'ultimo anno:

Eletto da pochi giorni a Presidente di questa Associazione dai miei onorandi colleghi – egli scriveva –, rivolgo affettuosamente a voi la parola come faceva spesso il mio compianto ed illustre predecessore, per ringraziarvi della cordiale e costante opera vostra nell'adempimento del fine che ci siamo proposti. [...] Noi confidiamo di ridestare l'affetto e la liberalità dei privati e dei municipi verso la nostra Istituzione; i quali, sapendo di avere per compagni 220 Comitati filiali e 2.000 persone le più elette d'ogni Provincia, vorranno certamente far sua l'Istituzione, moltiplicando e trasformando le loro scuole inferiori rurali. [...] Ma mentre l'Associazione studia il presente e cerca di dare all'Italia un migliore avvenire per questa parte della pubblica istruzione, in ogni parte d'Italia gli Asili che essa promuove sono già pervenuti al numero di 380, come dimostra lo Stato nominativo, che ho voluto facesse parte di questo mio atto<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> *Ibidem*, artt. 4-7 e 9-10.

<sup>22</sup> *Messaggio del Presidente Terenzio Mamiani ai Comitati filiali dell'Associazione Nazionale degli Asili rurali per l'Infanzia* (Firenze, 2 marzo 1869), Firenze, Tip. dell'Associazione, 1869.

Con una successiva circolare indirizzata ai sindaci e ai prefetti del Regno, il neopresidente proponeva la stipula di appositi accordi tra l'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia e le autorità municipali al fine di rendere possibile nelle campagne la fondazione di Asili-scuola in sostituzione delle Scuole elementari inferiori istituite ai sensi della legge Casati. Al riguardo, la circolare faceva riferimento all'art. 14 del *Regolamento per l'istruzione elementare* emanato il 15 settembre 1860 (Regolamento Mamiani), il quale stabiliva, com'è noto, che «Le scuole fondate da particolari corporazioni, da associazioni private o da privati individui a beneficio del pubblico saranno tenute in conto ed a sgravio totale o parziale degli obblighi del Comune, sempreché siano mantenute in conformità delle leggi»<sup>23</sup>.

Sulla base di una simile disposizione, l'Associazione proponeva ai sindaci dei comuni rurali la sottoscrizione di un vero e proprio accordo per l'istituzione, in luogo delle Scuole elementari inferiori previste dalla legge Casati, di appositi Asili-scuola, i quali, fra l'altro, avrebbero esercitato la duplice funzione di scuole diurne per l'istruzione ed educazione dei fanciulli dai 3 ai 9 anni e di scuole serali e domenicali per l'alfabetizzazione degli adulti<sup>24</sup>.

Proprio la proposta rivolta ai sindaci era destinata a suscitare una serie di preoccupazioni in seno al ministero della Pubblica Istruzione e a far registrare i primi contrasti tra i Comitati filiali dell'Associazione e le autorità scolastiche locali. Un'eco delle inattese quanto gravi difficoltà sopraggiunte nel rapporto con il ministero e del crescente disagio vissuto all'interno dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia può essere colta nella lettera inviata il 27 ottobre 1869 da Ottavio Gigli a Niccolò Tommaseo, nella quale il segretario forniva un quadro decisamente problematico della situazione venutasi a creare:

In mezzo a questo lavoro – scriveva il Gigli – che non mi lascia tempo di pensare a' miei affari, pur sono amareggiato dalla corrispondenza de' duecento e più nostri Comitati Filiali, i quali mi narrano gli impedimenti che loro si fanno incontro, non de' soliti, ossia dell'ignoranza e dell'ignavia; e non me ne meraviglio: ma ciò che mi fa dolore vero e

<sup>23</sup> R.D. 15 settembre 1860, n. 4336 – *Regolamento per l'istruzione elementare*, in *Raccolta degli Atti Ufficiali, delle Leggi, dei Decreti, delle Circolari ec. ec.*, Milano, coi tipi di Luigi di Giacomo Pirola, 1860, pp. 1379-1396.

<sup>24</sup> La Direzione, *Circolare ai Sindaci di tutti i Comuni del Regno*, Firenze 26 marzo 1868, copia a stampa in ASIF, *Fondo Ottavio Gigli*, b. 7 (Associazione Nazionale degli Asili Rurali).

grande sono le autorità scolastiche, che, per avere avuto la parola d'ordine dal Ministero della Istruzione Pubblica, ormai a schiera calata ci combattono, salvo rare e onorevoli eccezioni, e sviano o distruggono l'opera nostra. Essi presero per pretesto che, proponendo di trasformare le scuole inferiori rurali in Asili-Scuole, vogliamo sconvolgere e annullare l'ordinamento scolastico<sup>25</sup>.

Nelle settimane successive, per rimediare ai «malintesi sorti fra la Società e il Ministero, i quali recarono un danno non lieve al concorde procedere di queste due istituzioni che erano nate l'una per l'altra», il presidente Terenzio Mamiani giudicò necessario addivenire ad un chiarimento con il titolare della Pubblica Istruzione Angelo Bargoni<sup>26</sup>, anche al fine di «rimettere i fatti nella loro verità e mostrare quanto indebitamente la nostra Associazione fosse sospettata di ciò che non ebbe mai intenzione di fare». A questo scopo, il 3 novembre 1869, Mamiani incontrava sia il provveditore centrale per l'istruzione primaria e popolare Pasquale Villari, sia il ministro, a cui consegnava un ampio memoriale<sup>27</sup>, nel quale, dopo aver ripercorso le origini e l'operato dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia e averne ampiamente illustrato le finalità, si fornivano precise indicazioni in ordine alla proposta di sostituire nelle campagne le poco funzionali Scuole elementari inferiori istituite ai sensi della legge Casati con gli Asili-scuola<sup>28</sup>.

La risposta del ministro della Pubblica Istruzione Angelo Bargoni, conte-

<sup>25</sup> Lettera di Ottavio Gigli a Niccolò Tommaseo, Firenze 27 ottobre 1869, in BNCF, Fondo manoscritti e rari, *Carteggi Niccolò Tommaseo*, 86-67. Ma si vedano anche il polemico articolo, pubblicato anonimo, ma direttamente ispirato dagli ambienti ministeriali, su *Gli Asili d'Infanzia e gli Asili-Scuole*, in «La Perseveranza», XI, 26 settembre 1869, p. 8; e la lettera di Ottavio Gigli a Terenzio Mamiani, Firenze 12 ottobre 1869, in BOP, Fondo Mamiani, n. 6623.

<sup>26</sup> Angelo Bargoni fu ministro della Pubblica Istruzione nel III governo Menabrea, dal 13 maggio al 14 dicembre 1869. Su di lui G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 58-59.

<sup>27</sup> Su questo memoriale, predisposto dal segretario dell'Associazione e modificato in alcune parti dallo stesso Mamiani, si vedano la lettera di Ottavio Gigli a Terenzio Mamiani, Firenze 26 ottobre 1869, in BOP, Fondo Mamiani, n. 6626; e quella di risposta del Mamiani al Gigli, Firenze s.d. (ma fine ottobre 1869), in ASIF, Fondo «Ottavio Gigli», b. 15 (Lettere autografe ad Ottavio Gigli), Lettere di Terenzio Mamiani (1799-1885).

<sup>28</sup> Una copia del memoriale, datato 4 novembre 1869, fatto pervenire dal presidente Terenzio Mamiani al ministro della Pubblica Istruzione Angelo Bargoni è conservata in ASIF, Fondo Ottavio Gigli, b. 7 (Associazione Nazionale degli Asili Rurali).

nuta in una lettera inviata al presidente Mamiani il 19 novembre 1869<sup>29</sup>, appariva animata dalla volontà di minimizzare ogni polemica e di favorire la ripresa della collaborazione tra le parti, come testimoniava la stessa decisione di liquidare come semplici malintesi i rilievi a suo tempo formulati nei confronti dell'operato dell'Associazione<sup>30</sup>.

In realtà, nelle settimane seguenti, il tono conciliante e lo spirito collaborativo manifestati dal ministro Bargoni avrebbero ceduto il passo ad un atteggiamento di crescente polemica.

Con l'avvento di Cesare Correnti alla guida della Pubblica Istruzione, il 14 dicembre 1869<sup>31</sup>, infatti, il contrasto tra il ministero e l'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia era destinato ad accentuarsi e a sfociare in una vera e propria rottura. Deve essere ricordato, a questo proposito, che proprio lo stesso giorno dell'insediamento del nuovo governo, ossia il 14 dicembre 1869, il provveditore centrale per l'istruzione primaria e popolare Pasquale Villari inviava a nome del ministro una lettera al presidente dell'Associazione Terenzio Mamiani nella quale, pur esprimendo i più vivi apprezzamenti per l'opera esercitata fino a quel momento dall'Associazione, sulla base di un'interpretazione decisamente restrittiva del già più volte ricordato art. 14 del *Regolamento per l'istruzione elementare* emanato il 15 settembre 1860, stabiliva limiti rigidissimi in ordine all'istituzione degli Asili-scuola nelle località rurali, restringendo notevolmente l'ambito operativo dell'Associazione stessa<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> Lettera di Angelo Bargoni a Terenzio Mamiani, Firenze 19 novembre 1869, in ASIF, Fondo Ottavio Gigli, b. 7 (Associazione Nazionale degli Asili Rurali).

<sup>30</sup> *Il progresso dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia nel suo primo quinquennio. Relazione del segretario Ottavio Gigli*, Firenze, Tip. Pellas, 1873, p. 52.

<sup>31</sup> Sulle scelte di politica scolastica di Cesare Correnti, il quale, com'è noto, dopo essere stato una prima volta ministro della Pubblica Istruzione nel II governo presieduto da Bettino Ricasoli, dal 17 febbraio al 10 aprile 1867, tornò a guidare il medesimo dicastero nel governo presieduto da Giovanni Lanza, dal 14 dicembre 1869 al 5 agosto 1872, si vedano: T. Massarani, *Cesare Correnti nella vita e nelle opere*, Firenze, Le Monnier, 1907; D. Visconti, *L'opera di Cesare Correnti come ministro*, in «Nuova Rivista Storica», a. XXXVIII, n. 2, 1954, pp. 162-181; P. Scoppola, *Laicismo e anticlericalismo*, in *Chiesa e religosità in Italia dopo l'Unità (1861-1878)*, Atti del IV Convegno di Storia della Chiesa (La Mendola, 31 agosto-5 settembre 1871), *Relazioni, II*, Milano, Vita e Pensiero, 1973, pp. 225-274; B. Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, in «Rassegna Storica del Risorgimento», a. LXII, n. 2, 1975, pp. 212-229; M. Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, in «Studium», a. LXXIII, f. 4, 1977, pp. 447-466.

<sup>32</sup> Lettera di Pasquale Villari a Terenzio Mamiani, Firenze 14 dicembre 1869, in ASIF, Fondo Ottavio Gigli, b. 7 (Associazione Nazionale degli Asili Rurali).

In una successiva lettera inviata dal Correnti al Mamiani il 20 gennaio 1870, inoltre, il ministro, facendo propria un'interpretazione meramente letterale della norma in oggetto, giungeva a rimettere in discussione che essa, riferita esplicitamente alle «scuole», potesse applicarsi correttamente ad istituzioni di diversa natura quali erano gli «Asili infantili rurali»:

L'art. 14 del Regolamento che la S.V. Ill.ma allega nella sua lettera – scriveva il ministro Cesare Correnti al presidente Mamiani in data 20 gennaio 1870 –, ammette certamente che possano o in parte o in tutto far le veci della scuola pubblica elementare le scuole fondate a beneficio del pubblico da particolari associazioni private o da privati individui. Ma, come è detto espressamente in esso articolo, sempreché sieno mantenute in conformità di legge. Ora gli Asili non sono scuole mantenute in conformità di legge, il che è tanto vero, che neppure dipendono dal Ministero della Pubblica Istruzione, ma da quello dell'Interno come opere pie<sup>33</sup>.

La replica del presidente Mamiani, seppur pacata nei toni, risultava essere durissima nella sostanza, specie laddove, confutando assai agevolmente, attraverso il ricorso alla normativa scolastica e alla storia degli asili apertiani, la discutibile distinzione tra «scuole» e «asili infantili» fatta propria dal ministro Correnti, finiva per accusare implicitamente il titolare della Pubblica Istruzione di non disporre di un quadro chiaro ed esaustivo della situazione<sup>34</sup>.

In realtà, il 29 febbraio 1870, con una mossa un po' a sorpresa, il provveditore centrale per l'istruzione primaria e popolare, Pasquale Villari, sollecitava a nome del ministro il parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione «in ordine alla trasformazione delle scuole elementari rurali in asili-scuole»<sup>35</sup>.

Una simile decisione, alla base della quale si collocava probabilmente la volontà del ministro Correnti di non esasperare ulteriormente la polemica e di

<sup>33</sup> Lettera di Cesare Correnti a Terenzio Mamiani, Firenze 20 gennaio 1870, in ASIF, *Fondo Ottavio Gigli*, b. 7 (Associazione Nazionale degli Asili Rurali).

<sup>34</sup> Copia della lettera di Terenzio Mamiani a Cesare Correnti, Firenze 7 febbraio 1870, in ASIF, *Fondo Ottavio Gigli*, b. 7 (Associazione Nazionale degli Asili Rurali).

<sup>35</sup> Cfr. *Quesiti sottoposti dal Provveditore Centrale per l'istruzione primaria e popolare, Pasquale Villari, al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione in ordine alla trasformazione delle scuole elementari rurali in asili-scuole*, Firenze 29 febbraio 1870, in ACS, MPI, CSPI 1849-1903, Processi verbali, 1870, 1, pp. 1333-1334 bis.

tenere al riparo il ministero dall'accusa di ostacolare senza un reale motivo l'opera altamente meritoria esercitata nelle campagne dall'Associazione, era destinata a suscitare un profondo disagio tra i membri della Direzione, in particolare nel Mamiani, che in seno al Consiglio Scolastico della Pubblica Istruzione ricopriva, com'è noto, la carica di vicepresidente, e nel Ricasoli:

Ieri – notava al riguardo Gigli in una lettera inviata l'8 marzo 1870 al Mamiani – venne da me il Barone Ricasoli ed oggi sono andato io da lui, e ho saputo tutto ciò che è avvenuto nel Consiglio Superiore; poiché il Villari, scrivendogli di altre cose, gliene aveva toccato. È rimasto meravigliatissimo e non sa intendere come il Ministero ci possa venire contro<sup>36</sup>.

In seno al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, i consiglieri Carlo Tenca e Michele Amari erano stati incaricati di predisporre la relazione in vista dell'adunanza del 4 giugno 1870<sup>37</sup>. Il testo messo a punto da costoro, a questo riguardo, al di là del riconoscimento formale della bontà dell'opera esercitata dall'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia, sposava appieno le tesi del ministero della Pubblica Istruzione, respingendo *in toto* le argomentazioni avanzate dal sodalizio presieduto da Terenzio Mamiani<sup>38</sup>.

Nel corso dell'adunanza del 4 giugno 1870, presieduta fra l'altro proprio dal vicepresidente Terenzio Mamiani, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione approvò e fece proprie le argomentazioni e i giudizi espressi nella loro relazione dall'Amari e dal Tenca.

Le conclusioni cui perveniva il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, e che sarebbero state presentare al ministero in risposta ai quesiti da esso formulati, a questo riguardo, erano del tutto avverse alle tesi sostenute dall'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia:

<sup>36</sup> Lettera di Ottavio Gigli a Terenzio Mamiani, Firenze 8 marzo 1870, in BOP, Fondo Mamiani, n. 6641.

<sup>37</sup> Relativamente alla nomina dei due relatori Carlo Tenca e Michele Amari, in una lettera inviata al presidente Mamiani il 20 aprile 1870, Ottavio Gigli affermava: «Confido poco nel Tenca, amico dell'Ing. Ministro Correnti; e poi, a dirla, ha un certo viso il Tenca che non vi ho potuto mai legger dentro» (Ottavio Gigli a Terenzio Mamiani, Firenze 20 aprile 1870, in BOP, Fondo Mamiani, n. 6647).

<sup>38</sup> *Relazione letta in Adunanza del dì 4 giugno 1870*, in ACS, MPI, CSPI 1849-1903, Processi verbali, 1870, 1, pp. 1335-1342.

In conseguenza delle indicate considerazioni i due relatori propongono doversi rispondere ai tre quesiti all'oggetto promossi dal Ministero ne' seguenti sensi: 1°. Che, stante la esplicita prescrizione della legge, e l'ultimo c[apo]linea dell'art. 14 del regolamento 15 settembre 1860, non si può allargare la interpretazione del citato articolo, secondo bramerebbe la Società degli Asili-rurali, in modo da permettere che i comuni popolati da oltre a 500 abitanti sieno facoltati a non tenere le loro scuole elem[entar]i d'obbligo ordinate a norma di legge, a meno che condizioni estremamente eccezionali rendano necessario uno speciale provvedimento; 2°. Che, non essendo gli asili-scuole ordinati secondo che la legge prescrive debbono esserlo le scuole elementari, non può ammettersi che quelli possano surrogare queste ne' comuni posti in condizioni normali di popolazione e di censo, salvo i rari casi eccezionali da indicare volta a volta<sup>39</sup>.

Ora, se era senz'altro vero, come avevano sottolineato nella parte conclusiva della loro relazione Carlo Tenca e Michele Amari, che «anche così circoscritto, è vasto assai il campo aperto all'operosità dell'Associazione degli Asili rurali»<sup>40</sup>, era altrettanto vero che una simile presa di posizione, recepita e assunta dall'intero Consiglio Superiore, e *fatta propria successivamente dal ministero della Pubblica Istruzione*, era destinata a vanificare, o almeno a ridimensionare fortemente, l'impegno profuso fino a quel momento dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia<sup>41</sup>.

Lo sottolineava con amarezza Ottavio Gigli tracciando un bilancio *in itinere* dell'opera compiuta dall'Associazione nel suo primo quinquennio di attività: «Gli impedimenti che si levarono contro di noi», egli affermava, «se non ci tolsero il lento progredire e la certezza che saremmo riusciti nello scopo che fin dai primordi ci eravamo proposti, dolorosamente impedirono questa riforma da noi con tanto studio, e continue cure iniziata»<sup>42</sup>.

<sup>39</sup> Consiglio Superiore di Pubblica Istruzione – Adunanza del dì 4 giugno 1870, in ACS, MPI, CSPI 1849-1903, Processi verbali, 1870, 1, pp. 1317-1320 (il verbale dell'intera seduta comprende le pp. 1317-1327).

<sup>40</sup> Relazione letta in Adunanza del dì 4 giugno 1870, cit., p. 1342.

<sup>41</sup> O. Gigli, *L'istruzione ufficiale nelle Scuole elementari rurali*, in *Studi e propositi dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia. Il dirozzamento delle plebi agricole e l'Asilo-Scuola, scritti editi e inediti di Carlo Matteucci, Gino Capponi, Terenzio Mamiani, Bettino Ricasoli, Niccolò Tommaseo, Ottavio Gigli*, Firenze, Tip. di Giovanni Polizzi e C., 1870, p. VII.

<sup>42</sup> *Il progresso dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia nel suo primo quinquennio. Relazione del segretario Ottavio Gigli*, cit., p. 46.

Le considerazioni formulate da Ottavio Gigli costituivano un vero e proprio *j'accuse* nei confronti del titolare della Pubblica Istruzione, reo di avere contrastato con ogni mezzo i «propositi riformatori» dell'Associazione e di aver «distrutto quei primi germi di virtuosa cooperazione» dei benefattori privati e di larghi settori della società civile nella promozione dell'istruzione ed educazione del popolo che tale sodalizio era riuscito a «suscitare in ogni parte d'Italia»<sup>43</sup>.

E che il risoluto atteggiamento manifestato dal ministro Correnti nei confronti dei «propositi riformatori» dell'Associazione non fosse fine a se stesso, ma s'inscriveva nel quadro di una determinata strategia di politica scolastica, per nulla sensibile e, anzi, fondamentalmente ostile sia all'ipotesi di una rimessa in discussione dell'ordinamento centralistico e uniforme della legge Casati, sia a quella – di chiara matrice anglosassone – di un diretto e massiccio coinvolgimento dei privati, al fianco dello Stato e degli enti locali, nella lotta all'analfabetismo e nell'organizzazione e gestione dell'istruzione elementare e popolare, lo avrebbero testimoniato, nei mesi seguenti, talune delle scelte operate dal titolare della Pubblica Istruzione, prima fra tutte quella di puntare in via esclusiva sull'introduzione dell'obbligo scolastico come mezzo per favorire l'innalzamento dei livelli di scolarizzazione e la più larga diffusione dell'alfabeto nelle campagne.

Intendiamo riferirci, a questo proposito, al progetto di legge sull'obbligo scolastico presentato dal ministro Correnti alla Camera dei Deputati il 17 aprile 1872, il quale, com'è noto, pur non avendo superato il vaglio parlamentare, sarebbe stato poi ripreso e ripresentato con alcune modifiche dal nuovo responsabile della Pubblica Istruzione Michele Coppino nel 1877, divenendo, a seguito dell'approvazione dei due rami del Parlamento, la legge 15 luglio 1877, n. 3725<sup>44</sup>.

In conclusione, estranea e assolutamente non riconducibile ai numerosi sodalizi di carattere meramente filantropico e caritativo impegnati sul versante scolastico all'indomani dell'unificazione della penisola, l'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia, come si è visto, si era proposta fin dalle origini di coinvolgere le *élites* aristocratico-borghesi e l'opinione pubblica mo-

<sup>43</sup> Ivi, pp. 61-62.

<sup>44</sup> Cfr. Visconti, *L'opera di Cesare Correnti come ministro*, cit., pp. 162-181; Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, cit., pp. 212-229; Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, cit., pp. 447-466; e R. Sani, *State, Church and school in Italy from 1861 to 1870*, in «History of Education & Children's Literature», VI, n. 2, 2011, pp. 109-112.

derata attorno ad un grande progetto di diffusione dell'istruzione ed educazione popolare, il quale avrebbe dovuto declinarsi secondo una duplice prospettiva: promuovere, attraverso il contributo dei privati e degli enti locali, istituzioni scolastiche maggiormente capaci di contrastare l'analfabetismo nelle aree rurali e di favorire «la rigenerazione» e il «dirozzamento delle plebi agricole» – gli *asili rurali* o *asili-scuola*, appunto – e, nel contempo, operare affinché anche in Italia, come già avveniva nei paesi anglosassoni, l'istruzione e la scuola, lungi dal costituire una competenza esclusiva o anche solo prevalente dello Stato, vedessero protagonisti l'iniziativa privata e le associazioni spontaneamente costituite in seno alla società civile.

Relativamente a quest'ultimo punto, facendo proprie le posizioni già da tempo sostenute da Carlo Matteucci<sup>45</sup> e da numerosi altri esponenti del liberalismo moderato<sup>46</sup>, il Gigli si era proposto di portare avanti una vera e propria battaglia contro lo «statalismo scolastico» e la «funesta e ruinosa centralizzazione dell'istruzione» introdotta nella penisola con la legge Casati, persuaso com'era che «l'esempio inglese» di un'«istruzione lasciata completamente libe-

<sup>45</sup> Cfr. C. Matteucci, *Raccolta di scritti politici e sulla pubblica istruzione. Con lettera a Gino Capponi*, Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1963; Id., *Raccolta di alcune proposte di leggi e di varii scritti sulla pubblica istruzione*, Torino, Tip. Scolastica di Sebastiano Franco, 1865; Id., *Raccolta di scritti varii intorno all'istruzione pubblica*, Prato, Tip. Alberghetti, 1867, 2 voll. Sugli orientamenti in materia scolastica ed educativa del Matteucci, si vedano: A. Carrannante, *Carlo Matteucci (1811-1868) e la pubblica istruzione*, in «Cultura e Scuola», n. 126, 1993, pp. 125-135; e M. Moretti, *Note sugli scritti e sulla politica scolastica di Carlo Matteucci*, in «Nuova Civiltà delle Macchine», a. XVII, n. 68, 1999, pp. 18-24.

<sup>46</sup> Cfr. U. Carpi, *Egemonia moderata e intellettuali nel Risorgimento*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 4. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 431-471; e M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario 1848-1861*, Milano, Vita e Pensiero, 2003. Con specifico riferimento alla realtà toscana, si veda anche il vecchio ma ancora utile A. Salvestrini, *I moderati toscani e la classe dirigente italiana*, Firenze, Olschki, 1965. Emblematica dell'atteggiamento vigorosamente antistatalista in materia scolastica degli ambienti vicini all'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia è una lettera inviata nel maggio 1867 da Diomede Pantaleoni ad uno dei principali esponenti del sodalizio, Bettino Ricasoli: «Il giorno che l'Italia rinnegherà l'accentramento francese degli studi – scriveva Pantaleoni –, [...] sarà un giorno il più fausto per l'Italia; ma non è coi Coppino e col Consiglio dell'Istruzione pubblica che tali riforme si conducono. Le aiuti Ella, Barone, di sua potente influenza, ed aggiungerà di molto alla riconoscenza che l'Italia le deve» (Diomede Pantaleoni a Bettino Ricasoli, Nizza 9 maggio 1867, in S. Camerani (a cura di), *Carteggi di Bettino Ricasoli, vol. 26: 12 aprile 1867-27 dicembre 1869*, Roma, Istituto storico italiano per l'età moderna e contemporanea, 1972, p. 28).

ra» e affidata principalmente alle «provvide cure delle comuni e dei privati» fosse «il più adatto a [...] riuscire bene, come avviene in Inghilterra», e l'unico realmente in grado di «rendere più sano, morale, istruito il popolo» e di assicurare «alla patria utili cittadini»<sup>47</sup>.

Si collocano in questo scenario tanto la netta e costante opposizione dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia nei riguardi dell'introduzione dell'obbligo scolastico, giudicato senza mezzi termini come il culmine dell'«arbitrio e della invadenza dello Stato in materia d'istruzione», quanto l'impegno in favore di un sempre maggiore ricorso, ai fini della lotta all'analfabetismo e della diffusione dell'istruzione ed educazione popolare nelle campagne, al già più volte ricordato art. 14 del *Regolamento per l'istruzione elementare* emanato il 15 settembre 1860 dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Terenzio Mamiani<sup>48</sup>.

Non stupiscono, a questo riguardo, le diffidenze suscitate dall'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia negli ambienti pedagogici e scolastici ostili ad ogni forma di ridimensionamento della presenza statale nell'istruzione pubblica; così come non sorprende la vera e propria 'guerra aperta' mossa a tale sodalizio dal ministero della Pubblica Istruzione al principio degli anni Settanta, ossia dopo l'avvento alla sua guida di Cesare Correnti, tra i più convinti sostenitori, specie dopo lo scoppio della cosiddetta *Questione romana* e della radicalizzazione dello scontro tra lo Stato e la Chiesa<sup>49</sup>, della necessità di rafforzare il ruolo dello Stato in ambito scolastico, con particolare riferimento all'istruzione primaria e popolare<sup>50</sup>.

<sup>47</sup> O. Gigli, *Letture serali pel popolo. Giornale di educazione e istruzione morale e civile. Programma*, Firenze, Tip. Le Monnier, 1862, pp. 1-4. Tali convincimenti erano riproposti dal Gigli qualche anno più tardi: «Grave è in Italia il difetto d'istruzione, gravissimo quello dell'educazione; della quale l'istruzione non è che una parte. [...] E se, giusta l'avviso di alcuni savi Italiani, per rimediare all'universale ignoranza, l'opera dei privati è tanto necessaria ed utile quanto quella del governo; non v'ha dubbio alcuno che in fatto di educazione, quasi tutto si debba aspettare dai privati, poco o nulla dal governo. Il quale può indirettamente coadiuvare all'impresa, ma non può mettersene a capo, essendo la spontaneità, il sentimento, la fiducia, i caratteri e le basi dell'opera educatrice» (O. Gigli, *La famiglia di educazione casalinga per le fanciulle in Firenze*, Firenze, Tip. Editrice dell'Associazione, 1869, p. 5).

<sup>48</sup> R.D. 15 settembre 1860, n. 4336 – *Regolamento per l'istruzione elementare*, cit., pp. 1379-1396.

<sup>49</sup> Cfr. Sani, *State, Church and school in Italy from 1861 to 1870*, cit., pp. 81-114.

<sup>50</sup> Si veda al riguardo Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, cit., pp. 212-229.

La vera e propria svolta impressa alla politica ministeriale da Cesare Correnti e dai suoi successori produsse inevitabilmente il rapido quanto inesorabile declino dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia, la quale, infatti, nei primi anni Settanta, accantonava definitivamente ogni ambizione ad esercitare un ruolo politico e ogni residua velleità di riformare l'impianto centralistico e statalista dell'ordinamento scolastico italiano attraverso l'adozione di un sistema fondato sull'integrazione pubblico-privato di matrice anglosassone.

In modo ancora più incisivo, i successivi provvedimenti adottati dal ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino dopo l'avvento al potere della Sinistra di Depretis<sup>51</sup>, in primo luogo la legge sull'obbligo scolastico (1877), avrebbero attestato la ormai definitiva assenza di condizioni culturali e politiche per un'iniziativa volta a rimettere in discussione l'ordinamento casatiano e a rilanciare la proposta di un coinvolgimento crescente dei privati e della società civile nel settore dell'istruzione primaria e popolare.

<sup>51</sup> Cfr. Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, cit., pp. 447-466.

# Libri e lettori nel Molise rurale dall'Unità al Secondo Dopoguerra

*Giorgio Palmieri†*

## 1. Lo studio del “Colonnello” e la vita culturale in Molise

Lo studio del Colonnello era una grandissima stanza con la volta a botte e le pareti coperte di scaffali custoditi da una rete metallica polverosa, attraverso la quale si vedevano le costole dei libri rilegati in pergamena o in carta fiorata. Libri erano accatastati dappertutto, sfogliati, intonsi, ma tutti polverosi e in disordine.

Sul tavolo c'era un volume del *L'Esprit de l'Encyclopédie* pubblicato dal Didot, l'Aritmetica del Caravita, e alcune copie della *Strenna* del '57 pubblicata a Campobasso con versi suoi e di altri poeti del contado di Molise.

Il brano è tratto da *Signora Ava* di Francesco Jovine<sup>1</sup>: quello descritto è lo studio di uno dei protagonisti del romanzo, Giovannino de Risio, precettore, erudito, poeta, nonché colonnello della Guardia Nazionale. Poche pagine dopo, nel corso della narrazione, vi è un ulteriore riferimento alla vita culturale del Molise, questa volta relativo all'attività tipografica. Don Matteo Tridone, un altro dei personaggi del romanzo, manifestando entusiasmo nei confronti dei versi composti dal Colonnello, esclama: «Ne facciamo fare mille copie allo stampatore di Lupara»<sup>2</sup>. In effetti, alla vigilia dell'unificazione nazionale, pe-

<sup>1</sup> La citazione è tratta dalla recente edizione F. Jovine, *Signora Ava*. Prefazione di G. Fofi, Postfazione e cura di F. D'Episcopo, Roma, Donzelli, 2010, p. 29 (la prima edizione è del 1942).

<sup>2</sup> Ivi, p. 32.

riodo in cui sono ambientate queste scene, il piccolo centro molisano di Lupara ancora non ospita una tipografia, ma la “finzione” letteraria di Jovine ha un fondamento storico perché, negli anni Ottanta dell'Ottocento, la Tipografia “G. Garibaldi”, con sede a Lupara, diventerà effettivamente l'azienda tipografica di riferimento per i comuni del circondario, fra i quali Guardialfiera, paese natio di Jovine e luogo di ambientazione del suo romanzo<sup>3</sup>.

Le suggestive scene di *Signora Ava*, nell'offrire le immagini di un Molise popolato da biblioteche, libri, tipografie già prima dell'Unità, non devono far dimenticare quali fossero le reali condizioni della vita culturale della regione, a iniziare dai livelli di scolarizzazione e, ancor più, dagli indici di possesso delle elementari competenze alfabetiche da parte della popolazione. Nel 1861, mentre quasi la metà dei piemontesi e dei lombardi è in grado di leggere e scrivere, in Molise la percentuale è inferiore al sesto degli abitanti; nel 1901, se quasi un molisano su tre può finalmente non considerarsi più analfabeta, sono oltre quattro su cinque i piemontesi o i lombardi che sanno leggere e scrivere; nel 1951, infine, in Piemonte e in Lombardia l'analfabetismo è inferiore al 3%, mentre in Molise interessa ancora poco meno del 20% della popolazione<sup>4</sup>.

Se rileggesimo le immagini offerte da Jovine attraverso una lente formata da queste cifre, molto probabilmente conferiremmo maggiore importanza all'aggettivo “polveroso” che ricorre nella descrizione dello studio del Colonnello. Non casualmente, l'aggettivo viene utilizzato da Jovine per simboleggiare il carattere elitario e la tendenza all'inerzia di una cultura appannaggio di pochi o di pochissimi e, per estensione, la ancora inadeguata diffusione fra più ampi strati di popolazione di strumenti e conoscenze basilari.

Anche il secondo riferimento “culturale” di Jovine, quello allo “stampatore di Lupara”, deve essere adeguatamente interpretato e contestualizzato. Lo sviluppo delle attività tipografiche nei centri minori del Mezzogiorno nei decen-

<sup>3</sup> Si confronti G. Palmieri, *La mediazione difficile. Tipografie, biblioteche, bibliografie nell'Italia meridionale fra '800 e '900*. Introduzione di V. Trombetta, a cura di M. Gatta, Macerata, Biblohaus, 2015, in particolare alle pp. 33-44.

<sup>4</sup> Dati circostanziati sui livelli di alfabetizzazione in Molise fra gli ultimi decenni dell'Ottocento e i primi del Novecento sono riportati da A. Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo (1861-1933)*, in R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri (a cura di), *Campobasso capoluogo del Molise. Funzione urbana. Cultura*, 2 voll., Campobasso, Comune di Campobasso/Palladino Editore, 2008, vol. II, pp. 67-106, in particolare a p. 87. Per una visione d'insieme del fenomeno si veda G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2011.

ni postunitari, come ha evidenziato Gabriele Turi, deve senz'altro essere considerato una manifestazione «della nuova e più vivace articolazione della vita locale, civile, amministrativa, in qualche misura culturale», sebbene, ed è lo stesso Turi a puntualizzarlo, essa si presenti soprattutto «come 'attività di servizio' [svolta] nei confronti dell'ambiente locale, con la produzione di opuscoli, fogli volanti, strenne, testi amministrativi religiosi e politici, oltre che di giornali»<sup>5</sup>, e non come una vera e propria attività editoriale.

In altri termini, nella maggioranza di questi casi, il tipografo non interviene nella selezione dei testi da pubblicare, né nelle scelte relative alla destinazione e alla distribuzione delle opere, ma svolge una funzione essenzialmente 'tecnica' di composizione di testi, impressione e riproduzione di esemplari, spesso condotta con buoni o ottimi esiti, comunque sempre lontana dall'idea di iniziativa editoriale intesa quale risultato dell'azione combinata di opzioni culturali, impegno finanziario e scelte di mercato, oltre che di operazioni tecniche.

Le indagini sistematiche finora condotte sulla produzione tipografica e editoriale molisana, relative al periodo che va dal 1808 (anno di inizio di una stabile e duratura attività tipografica nella regione) al 1970<sup>6</sup>, confermano pienamente anche per il Molise le caratteristiche emergenti dal quadro generale tratteggiato da Gabriele Turi. Le circa 4.000 pubblicazioni monografiche censite risultano realizzate da 118 aziende dislocate in 22 località della regione. Tuttavia, fra le 118 sigle, solo 8 hanno prodotto più di 100 titoli (totalizzando oltre l'80% della produzione complessiva), mentre le rimanenti 110 sigle hanno pubblicato in tutto circa 1.000 opere (in media meno di dieci ad azienda), mostrando così con la sola schiacciante evidenza dei numeri i limiti della loro potenzialità produttiva e commerciale.

Altre indicazioni utili, tanto sulla specifica attività tipografico-editoriale, quanto sull'intera vita culturale della regione, possono però scaturire da un'analisi approfondita di tre fra le aziende che maggiormente hanno inciso nel settore: "L'Italia Moderna", singolare iniziativa matesina intrapresa dall'intellettuale Florindo Scasserra agli inizi del Novecento; la "Sammartino-Ricci",

<sup>5</sup> G. Turi, *Geografia editoriale nell'Italia del XIX secolo*, in «La Fabbrica del libro», a. V, n. 2, 2001, pp. 4-14 (cit. da p. 9).

<sup>6</sup> Sulla produzione editoriale molisana si vedano: L. Casmiro, C. Dardone, G. Palmieri, *Annali della tipografia molisana dell'Ottocento*, Campobasso, Iresmo/Tipografia Lampo, 1995 e G. Palmieri, *Libri molisani del Novecento. Volume I. 1901-1970*, Campobasso, Palladino, 2013.

longeva azienda attiva per quasi un quarantennio nell'importante centro di Agnone; la campobassana Colitti, per la parabola quasi secolare decritta, per quantità e qualità della produzione, senza dubbio la sigla di maggior rilievo operante in regione fino ad oggi. Una pur sintetica ricostruzione dei loro profili e una rapida analisi della loro produzione consentiranno di evidenziare le innumerevoli sfaccettature e le molteplici implicazioni che presentano le attività tipografiche e editoriali, anche quando sono di modeste dimensioni e vengono svolte in provincia<sup>7</sup>. Nello stesso tempo, si avrà la possibilità di guardare e di valutare da un'ottica inusuale momenti e passaggi fondamentali della vita culturale e sociale del Molise in decenni nodali, quali quelli a cavaliere fra Otto e Novecento.

## 2. L'«istituzione d'arte e lavoro» di Florindo Scasserra

Nel panorama tipografico del Molise di inizi secolo, un posto a sé stante è senza dubbio ricoperto dalla singolare iniziativa cui ha dato vita, fra il 1903 e il 1906, Florindo Scasserra, poliedrico intellettuale di Roccamandolfi. L'intensissimo impegno profuso da Scasserra durante la sua breve esistenza (1881-1907) è rivolto in più direzioni<sup>8</sup>: egli è giornalista (fonda e dirige due interessanti riviste, l'«Italia Moderna» e il «Giornale del Sannio»), letterato (è autore di studi critici e componimenti in prosa), filosofo (propugna l'idea del “cristismo”, sorta di commistione tra cristianesimo, spiritualismo e popolarismo, maturata sotto l'influsso di Ernest Renan e dell'agnonese Baldassarre Labanca) e editore. Nei diversi articoli apparsi su giornali e riviste dell'intera penisola nelle settimane successive alla prematura morte, mentre sono variamente ricordati tutti gli altri campi di interesse, alla sua attività editoriale non è fatto il minimo cenno. Eppure, Florindo Scasserra individua e pratica fin da giovanissimo una dimensione “editoriale” nel suo multiforme impegno culturale. Già nel 1901 inaugura la collana “Biblioteca dell'Italia Moderna”, al cui inter-

<sup>7</sup> Sull'importanza dello studio della storia dell'editoria per la comprensione della storia della cultura, ancora ineludibile è il ricorso alle osservazioni di E. Garin, *Editori italiani fra Ottocento e Novecento*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1991.

<sup>8</sup> Si confronti S. Martelli, *Protagonisti e fermenti della cultura locale*, in Comune di Roccamandolfi, Archivio di Stato di Campobasso, *Fonti per la storia di una comunità molisana. Roccamandolfi fra il XII e il XX secolo*, Campobasso, Centro Stampa Archivio di Stato, 1991, pp. 128-134, in particolare pp. 132-134.

no sono ospitate opere stampate, oltre che a Palermo e a Ragusa, a Lanciano, dalla rinomata tipografia editrice di Rocco Carabba, e ad Agnone, dalla Tipografia Sannitica<sup>9</sup>.

Per le sue iniziative editoriali, quindi, Scasserra si avvale di buone o ottime tipografie – fra l'altro, sempre più vicine a Roccamandolfi, suo centro di residenza – ma evidentemente non è soddisfatto, e non solo per ragioni economiche o logistiche. Fine intellettuale dotato di grande sensibilità estetica, egli ha ben presenti sia il delicato legame che unisce un *testo all'opera* che ne è la realizzazione materiale, sia le trasformazioni che il primo subisce assumendo le forme della seconda<sup>10</sup>. Di conseguenza, per poter incidere meglio sui processi di stampa e per poter “confezionare” prodotti editoriali – e quindi culturali – rispondenti alle caratteristiche richieste, decide di operare direttamente impiantando una tipografia a Roccamandolfi, della cui inaugurazione il «Giornale del Sannio» dà notizia con una partecipe corrispondenza<sup>11</sup>.

Con l'iniziativa, Scasserra intende assumere un impegno sociale e civile: egli mira a ottenere risultati sul piano culturale, piuttosto che su quello commerciale, come emerge nitidamente dalla *reclame* riportata dalla quarta pagina di copertina del medesimo numero del «Giornale del Sannio». Ricordato che la Casa Editrice “Italia Moderna”, con sede a Roccamandolfi e succursale a Bojano, è «fornita d'un sceltissimo macchinario e di caratteri e fregi delle prime fonderie, estere e nazionali», si precisa che «l'Italia Moderna non è una spe-

<sup>9</sup> Archivio di Stato di Campobasso, *Fonti per la storia di una comunità molisana. Roccamandolfi fra il XII e il XX secolo*, cit., pp. 96-98.

<sup>10</sup> In proposito si vedano gli imprescindibili lavori di D.F. McKenzie, *Bibliografia e sociologia dei testi*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 1999 (ed. orig. 1986); Id., *Il passato è il prologo. Due saggi di sociologia dei testi*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2002 (ed. orig. 1984, 1993); Id., *Stampatori della mente ed altri saggi*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2003 (ed. orig. 1969, 1992); Id., *Di Shakespeare e Congrave*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2004 (ed. orig. 2003). Gli studi di McKenzie hanno mostrato come le forme attraverso le quali un testo viene trasmesso condizionino il processo di costruzione dei significati attribuiti allo stesso («le forme determinano il senso», *Bibliografia e sociologia dei testi*, cit., p. 23).

<sup>11</sup> «Domenica 27 dicembre [1903] si fece una bellissima e intima festa [...]. Florindo Scasserra, tanto noto per il suo impegno e il suo cuore, inaugurava la Casa Editrice “Italia Moderna” [...]. La splendida macchina tipografica fu benedetta da suo fratello Canonico Cesare Scasserra e quindi battezzata dalla gentile e colta Signora del Nostro Direttore [Maria D'Aragona Piccolomini]. Dopo che la tradizionale bottiglia di champagne ebbe innaffiato la macchina poderosa [...]» («Giornale del Sannio», 20 gennaio 1904).

culazione commerciale, ma un'istituzione d'arte e lavoro», suffragando l'affermazione con l'annuncio di un bando di concorso «per la pubblicazione di un'opera *gratis* scelta tra i volumi che pervengono»<sup>12</sup>.

I nobili propositi che inizialmente improntano l'attività editoriale di Florindo Scasserra non possono non scontrarsi con la realtà. A meno da un anno dall'inaugurazione, nell'ottobre 1904, la tipografia-editrice è costretta a lasciare la piccola e isolata Roccamandolfi, improbabile "centro" editoriale, e a trasferirsi nella più grande e dinamica Bojano dove, accanto all'oggettivo vantaggio di una migliore condizione logistica, Scasserra può avvalersi dell'appoggio del fratello Cesare, all'epoca vice-rettore del locale Seminario Vescovile, di finanziamenti provenienti da alcune ditte del luogo e, soprattutto, della fattiva collaborazione della Cartoleria dei Fratelli Spina<sup>13</sup>. La casa editrice è anche costretta a darsi obiettivi meno "alti" e più concreti. Nella *reclame* pubblicata sul «Giornale del Sannio» del 1° gennaio 1905, i prodotti ai quali viene conferito maggior rilievo sono registri, stampati, moduli, buste, biglietti da visita; una tipologia produttiva che allontana inesorabilmente l'"Italia Moderna" dall'idealistica «istituzione d'arte» cui aspirava Florindo Scasserra, e più realisticamente l'avvicina al prototipo delle piccole tipografie molisane degli inizi del Novecento delineato in precedenza.

Indipendentemente dalla necessaria riconversione di parte della produzione, in poco meno di tre anni di vita (il 31 luglio 1906, per l'aggravarsi delle condizioni di salute, Scasserra è costretto a cedere l'azienda ai Fratelli Spina), l'"Italia Moderna" lascia un piccolo, ma tangibile segno del suo passaggio nell'ambito più strettamente editoriale. Le 11 pubblicazioni monografiche rinvenute<sup>14</sup>, anche per le caratteristiche estrinseche che presentano (l'equilibrio, nella pagina, fra spazio impresso e margini, l'uso attento dei fregi, alcune non banali soluzioni grafiche), testimoniano la costante ricerca di cifra estetica improntata a una elegante sobrietà che colloca la sperimentazione editoriale di Florindo Scasserra nel novero delle più interessanti iniziative del settore nel Molise degli inizi del Novecento.

<sup>12</sup>*Ibidem*.

<sup>13</sup> Si confronti Archivio di Stato di Campobasso, *Fonti per la storia di una comunità molisana. Roccamandolfi fra il XII e il XX secolo*, cit., p. 96.

<sup>14</sup> Fra le quali, oltre agli scritti di argomento filosofico dello stesso Scasserra, rinveniamo raccolte di versi, novelle, biografie, studi di carattere religioso; in proposito si veda Palmieri, *Libri molisani del Novecento*, cit., p. 30, con i relativi riferimenti.

### 3. Il “libro paesano” della Sammartino-Ricci

La parabola produttiva descritta dalla Tipografia Sammartino-Ricci (36 anni di attività, dal 1910 al 1946)<sup>15</sup> può essere funzionalmente suddivisa in tre frazioni. Un breve periodo iniziale (dalla nascita alla Prima guerra mondiale), in cui la tipografia si impone rapidamente sul mercato locale grazie soprattutto alla spinta impressa dalla fattiva collaborazione di Luigi Gamberale<sup>16</sup> che, come si avrà modo di vedere, è l'artefice principale di questa iniziativa. La fase centrale (che va dall'immediato dopoguerra al 1927) nella quale la tipografia esplica al meglio le proprie potenzialità, raggiungendo i livelli più alti sotto il duplice profilo della quantità e della qualità della produzione. Il terzo, lungo periodo (dagli ultimi anni Venti al 1945) in cui si registrano la progressiva diminuzione e un sostanziale impoverimento dell'attività tipografica.

Si è accennato al ruolo ricoperto da Gamberale nell'installazione della tipografia. In una lettera indirizzata a Giustino Fortunato nel giugno del 1922, l'intellettuale agnonese scrive:

Questa tipografia la volli io, ci misi metà e più del capitale occorrente – al quale ho rinunciato poi – e la diressi, amministrativamente fino al 1915. Poi la lasciai alla perspicacia dei due soci che la tengono su e la fanno prosperare<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Per una visione d'insieme della produzione della tipografia si rinvia a C. Dardone, *La produzione della Tipografia Sammartino-Ricci di Agnone*, in G. Palmieri, T. Scimone (a cura di), *Tipografia, piccola editoria e cultura in Molise dall'Unità alla seconda guerra mondiale*. Atti delle giornate di studio (Campobasso, 14-15 dicembre 2000). Presentazione di I. Zilli, Campobasso, Università degli Studi del Molise. Biblioteca Centrale, 2002, pp. 169-174.

<sup>16</sup> Sull'importante ruolo svolto da Luigi Gamberale nel panorama culturale non solo agnonese, ma anche molisano e nazionale, si vedano soprattutto A. Iannucci, *Luigi Gamberale e la cultura italiana ed europea tra Otto e Novecento. Biografia attraverso le lettere*, Roma, Bulzoni, 1997 e S. Martelli, *Introduzione* a L. Gamberale, *Il mio libro paesano. Ricordi di maestri e scuole agnesi*, Campobasso, Palladino, 2010 [ristampa anastatica dell'edizione di Sammartino-Ricci, 1915, di cui si dirà in seguito].

<sup>17</sup> Lettera di Luigi Gamberale a Giustino Fortunato, del 2 giugno 1922, riportata in *La civiltà delle lettere. I corrispondenti di Giustino Fortunato*, Rionero in Vulture, Calice Editore, 1993, pp. 114-115 (cit. da p. 114). A. Labanca, *Cinque periodici agnesi nelle lotte politiche del Molise nel primo Novecento (1900-1913)*, Campobasso, Tipografia L'Economica, 1984, p. 28, riferisce quanto segue: «L'agnonese Feliceandrea Cerimele afferma che il Gamberale partecipò all'acquisto del materiale dell'Officina tipografica per dar lavoro al figlio naturale Tullio Ricci, avuto dalla governante e mai da lui riconosciuto».

Fondata nel 1910<sup>18</sup>, ubicata al numero civico 64 di Corso Vittorio Emanuele, Palazzo Iannicelli<sup>19</sup>, la tipografia di Serafino Sammartino e Tullio Ricci si avvale di una moderna e efficiente attrezzatura tecnica essendo dotata, dal 1912, di «nuovi caratteri Elzeviri, Italiani e Greci, [...] forniti dalla rinomata Casa Augusta di Torino [che consentono] di eseguire lavori di qualsiasi genere»<sup>20</sup>.

Nel 1922, anno della lettera di Gamberale a Fortunato, l'azienda ha già all'attivo numerose pubblicazioni, alcune delle quali, di indubbio rilievo e interesse, dovute all'intensa attività di studioso e traduttore dello stesso Gamberale. Nel volgere di breve tempo, dal 1911 al 1915, questi dà alle stampe un'edizione delle *Fonti del Clitunno* di Giosuè Carducci con una sua prefazione, un corposo volume di *Scritti vari* nel quale raccoglie lavori apparsi in precedenza, una nuova versione delle *Foglie di erba* di Walt Whitman, di cui era stato il primo traduttore in Italia<sup>21</sup>, un componimento drammaturgico, una silloge di traduzioni da poeti inglesi e tedeschi, le memorie *Il mio libro paesano. Ricordi di maestri e di scuole agnesi*.

Un'analisi più approfondita delle modalità e del significato di quest'ultima pubblicazione consente di svolgere alcune riflessioni. Proposta prima a Rocco Carabba, che ne rifiuta la stampa<sup>22</sup>, per la notorietà dell'autore e per il contenuto che si preannuncia interessante, l'opera viene "promossa" dalla tipografia senza difficoltà. Attraverso le colonne del locale «Eco del Sannio» è possibile seguire i progressi ottenuti nella sottoscrizione del libro: 104 copie al 19 gen-

<sup>18</sup> In proposito: *La nostra Tipografia Editrice Sammartino-Ricci fondata nel 1910*, in «Eco del Sannio», a. XLI, n. 1, 18 febbraio 1934, p. 3; *La Tipografia Sammartino-Ricci nel suo XXV anno 1910-1935*, in «Eco del Sannio», a. XLII, n. 8, 18 settembre 1935 (articolo siglato n. m.).

<sup>19</sup> Si confronti «Il Rinascimento», a. II, n. 18, 25 maggio 1913, p. 4.

<sup>20</sup> *Tipografia Sammartino-Ricci Agnone*, in «Il Rinascimento», a. I, n. 29-30, 1° agosto 1912, p. 4.

<sup>21</sup> «Di questa traduzione [*Foglie d'erba*] si sono fatte tre edizioni; ma nell'ultima, economica, sono stati omessi alcuni canti per renderla più adatta alla classe operaia», in «L'Emulazione», a. XX, n. 2, marzo 1912, p. 4. Si ricorda che la prima traduzione dell'opera in lingua italiana è stata realizzata da Gamberale, per l'Editore Sandron di Palermo, nel 1907.

<sup>22</sup> «Il 10 marzo [1915] Gamberale scrisse alla casa editrice lancianese di Rocco Carabba per proporgliene la stampa [de *Il mio libro paesano*]. Ma l'Editore rispose con lettera del 17 marzo, opponendo un gentile ma fermo rifiuto e adducendo a motivo il fatto che la crisi generale non rende[va] convenienti le 'pubblicazioni di cultura': v. Iannucci, *Luigi Gamberale e la cultura italiana ed europea tra Otto e Novecento*, cit., p. 187.

naio 1915<sup>23</sup>, 235 copie al 6 febbraio<sup>24</sup>, 260 copie al 25 febbraio<sup>25</sup>, 287 copie al 30 marzo<sup>26</sup>, per giungere alle 340 copie del 17 aprile: «Sottoscritte 340 copie: in Agnone 203; concittadini dell'America del Sud 41; Stati Uniti 4; amici dell'Autore nel resto d'Italia 97. Finanziariamente è un successo»<sup>27</sup>. Anche sotto il profilo della fattura materiale, l'elegante volume di oltre duecentocinquanta pagine, corredato di fotografie, è senz'altro un prodotto di qualità e costituisce uno dei lavori che meglio rappresenta l'arte tipografica agnonese e molisana dei primi decenni del Novecento. Tuttavia, il fregiato colophon che lo suggella riconduce agli àmbiti entro i quali gravita l'intera operazione: le puntualizzazioni «il libro è stato pubblicato a spese dell'autore», «il ricavato della vendita è devoluto, senza deduzione alcuna, in beneficio della Sala delle Conferenze», «cominciato di stampare il 15 febbraio, [il libro] è finito di stampare il 12 aprile dello stesso anno», riepilogano indirettamente i tratti che connotano la realizzazione dell'opera (stampa su commissione, sottoscrizioni, tempi "artigianali" di lavorazione, ai quali si può aggiungere la bassa tiratura) e che collocano la stessa all'interno di un'orbita essenzialmente "tipografica", anche se redditizia e di qualità, ancora molto distante da una dimensione effettivamente "editoriale".

Il buon momento della tipografia – in poco più di un lustro, oltre alle pubblicazioni di Gamberale, vengono realizzate alcune decine di opuscoli di vario argomento, anche se in prevalenza si tratta di scritti religiosi, amministrativi o d'occasione – è bruscamente interrotto dallo scoppio della Prima guerra mondiale e dalla conseguente chiamata alle armi dei due giovani proprietari. L'«Eco del Sannio» testimonia le difficoltà causate dalla chiusura dell'azienda:

Chiusasi la Tipografia Sammartino-Ricci che stampava il nostro giornale, l'unica esistente in Agnone, ci siamo trovati in vero imbarazzo [...]

<sup>23</sup> *La sottoscrizione al libro del prof. Gamberale*, in «Eco del Sannio», a. XXII, n. 1, 19 gennaio 1915, p. 2.

<sup>24</sup> *La sottoscrizione al libro del prof. Gamberale*, in «Eco del Sannio», a. XXII, n. 2, 6 febbraio 1915, p. 2.

<sup>25</sup> *La sottoscrizione al libro del prof. Gamberale*, in «Eco del Sannio», a. XXII, n. 3, 25 febbraio 1915, p. 1.

<sup>26</sup> «Sarà pubblicato in anticipazione, pel 15 aprile al più tardi. Hanno sottoscritto 192 persone: le copie prenotate, e in gran parte pagate, sono 287. La tiratura è di copie 400; ma si è quasi sicuri di collocarne un centinaio nell'America del Sud»: *Il libro paesano del prof. Gamberale*, in «Eco del Sannio», a. XXII, n. 5, 30 marzo 1915, p. 2.

<sup>27</sup> *Il libro del prof. Gamberale*, in «Eco del Sannio», a. XXII, n. 6, 17 aprile 1915, p. 2.

]. Scrivemmo a Isernia, Castel di Sangro, Campobasso, Napoli, Roma ecc. ma ogni risposta fu negativa, giustificata dalla mancanza di personale e specie da quella della carta [...]. Rinnovammo la nostra preghiera alla tipografia dei fratelli signori Colitti di Isernia [...]<sup>28</sup>.

La tipografia isernina stampa il periodico fino al dicembre del 1919: nel maggio di quello stesso anno, congedatisi dal servizio militare, Sammartino e Ricci possono riprendere l'attività<sup>29</sup> e, dal febbraio del 1920, anche l'«Eco», specchio particolarmente apprezzato della vita cittadina, è finalmente di nuovo impresso ad Agnone<sup>30</sup>.

La seconda delle frazioni individuate nel diagramma produttivo della Tipografia Sammartino-Ricci (gli anni che vanno dal 1919 al 1927) si caratterizza innanzi tutto per la quantità di titoli impressi. Nella fase iniziale (dal 1910 al 1916) la tipografia dà alle stampe 44 titoli (con una media di poco più di 6 titoli annui); nell'arco temporale qui preso in considerazione i titoli rinvenuti sono ben 102 (con una media di oltre 11 l'anno), dei quali 41 pubblicati nel solo triennio 1922-1924. Si tratta, per il Molise, di una media molto alta, inferiore solo a quella fatta registrare dalla Colitti di Campobasso nel secondo decennio del Novecento, quando l'azienda, come si avrà modo di vedere, produce i suoi sforzi maggiori.

Altro elemento di distinzione, in questo momento, è costituito dall'ampia gamma di pubblicazioni prodotte, sia dal punto di vista contenutistico che formale. Il vasto spettro di argomenti presenti nei titoli impressi dalla Sammartino-Ricci è l'evidente riflesso della molteplicità e della varietà di protagonisti e di settori della vita cittadina che credevano nell'utilità (e che avevano la possibilità) di manifestare e comunicare la loro presenza e le loro istanze attraverso la stampa. Fra la produzione di quegli anni rinveniamo altre importanti traduzioni di Luigi Gamberale, quali quelle delle tragedie di John Webster o di Francis Beaumont e John Flecher, studi di letteratura italiana, greca, spagnola ad opera di Rodolfo Amicarelli e di Oreste Ricciardelli, una

<sup>28</sup> *Ai nostri abbonati*, in «Eco del Sannio», a. XXIII, n. 11-12, 10 ottobre 1916, p. 1.

<sup>29</sup> «In seguito al congedamento dal servizio militare dei proprietari questo stabilimento ha riaperto le sue porte al pubblico, corredato di carta e di nuovo e moderno materiale tipografico in modo da poter eseguire qualunque lavoro»: *Tipografia Sammartino-Ricci*, in «Il Popolo Molisano», a. II, 12 maggio 1919, p. 3.

<sup>30</sup> «Da questo numero, l'Eco sarà nuovamente stampato nella nostra solerte e nota tipografia Sammartino-Ricci», in «Eco del Sannio», a. XXVII, n. 12, 3 febbraio 1920, p. 1.

serie di regolamenti, programmi e annuari scolastici<sup>31</sup> – tutti lavori riconducibili alla vitalità culturale e alla consolidata tradizione degli istituti scolastici, costanti di lungo periodo della società agnonese – ma troviamo anche alcune pubblicazioni su Mussolini, su la marcia su Roma, sul fascismo che, rispetto alle prime, rappresentano un contraltare di evidente attualità politica. Allo stesso modo, i numerosi componimenti di argomento religioso (dei quali è da ricordare almeno il volume di Nicola Marinelli su *Agnone francescana*) e i numerosi scritti d'occasione sono affiancati dai periodici resoconti forniti dalle due banche attive ad Agnone<sup>32</sup>, da alcune pubblicazioni su questioni infrastrutturali o su lavori pubblici (le ferrovie, la sistemazione della rete idrica) che offrono significativi elementi di conoscenza in relazione a diversi aspetti dell'economia locale.

A una gamma di pubblicazioni vasta sotto il profilo contenutistico, corrisponde una gamma di pubblicazioni altrettanto ampia sotto il profilo materiale: fogli volanti, fascicoli di poche pagine, opuscoli, volumetti, volumi veri e propri sono tutte tipologie ben rappresentate negli "annali" della Sammartino-Ricci per gli anni 1919-1927, a conferma della versatilità e della maturità complessiva raggiunta nella produzione. Alla metà degli anni Venti, i miglioramenti dell'azienda sono ulteriormente confermati da un ampliamento della sede con l'acquisizione di nuovi locali<sup>33</sup> e dalla stampa di un *Campionario* di caratteri, fregi e vignette che testimonia varietà e eleganza dell'offerta garantita dalla tipografia<sup>34</sup>.

Nel periodo appena analizzato, la produzione della Sammartino-Ricci caratterizza per quantità, differenziazione, qualità intrinseca. Il primo di questi valori viene decisamente meno nel terzo e ultimo dei segmenti in cui è stato idealmente frazionato l'arco di attività della tipografia: per i diciotto anni intercorrenti dal 1928 al 1945 sono stati rinvenuti nel complesso solo 80 ti-

<sup>31</sup> Sulla produzione scolastica della tipografia si veda la scheda redatta da A. Barausse, *Sammartino-Ricci, tipografia*, in G. Chiosso (dir.), *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. 473-474.

<sup>32</sup> In proposito, si confronti V. Ferrandino, *Banche ed emigranti nel Molise. Credito e rimesse ad Agnone fra Ottocento e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2011.

<sup>33</sup> Si veda la *reclame* in «Eco del Sannio», a. XXXII, n. 7, 3 agosto 1925, p. 6: «Tipografia editrice e cartoleria Sammartino-Ricci ampliata nei nuovi locali [...]. Corso Vittorio Emanuele 62-64, Palazzo Iannicelli».

<sup>34</sup> Il colophon dell'opuscolo recita: «Stampato con macchina Rapida Commerciale della rinomata Società Nebiolo di Torino - Anche i caratteri [e i] fregi sono della Nebiolo di Torino».

toli (con una media di 4,4 l'anno); nei primi diciotto anni di vita, la tipografia ne aveva impressi ben 146 (con una media di oltre 8 l'anno) nonostante la cesura imposta dalla Prima guerra mondiale (durante la seconda, la tipografia non interrompe le attività). La drastica diminuzione della quantità si riflette sull'articolazione della produzione: in questo lungo periodo, la Sammartino-Ricci imprime numerosi brevi scritti di argomento religioso (ne sono autori, fra gli altri, Giovanni Busico, Michele Sammartino, Giovanni Giorgis, Antonio Di Pasquo) e, in misura nettamente minore, lavori di contenuto scientifico o pedagogico, relazioni e resoconti amministrativi, volumi di memorie o di argomento storico (fra questi ultimi, sono da ricordare almeno le monografie di Emilio Ambrogio Paterno su Montenero di Bisaccia e di Michele Colozza su Frosolone<sup>35</sup>). In ogni caso, sebbene risulti ridotta nella quantità e limitata nella varietà, la produzione della tipografia agnonese continua ad assestarsi su un livello qualitativo elevato, nuovamente riconosciute in diverse circostanze<sup>36</sup>.

Nel 1935 la Tipografia Sammartino-Ricci compie 25 anni di vita. L'«Eco del Sannio» celebra l'avvenimento in un articolo nel quale si sottolineano i progressi compiuti dall'azienda nel corso degli anni e il rilievo dei risultati raggiunti<sup>37</sup>, si propone un nutrito florilegio dei lusinghieri giudizi da più parte

<sup>35</sup> E.A. Paterno, *Ricordi storici molisani. I. I secoli XIX e XX in Montenero di Bisaccia*, Tipografia Sammartino-Ricci, 1928; M. Colozza, *Frosolone dalle origini all'eversione del feudalesimo*, Tipografia Editrice Sammartino-Ricci, 1931.

<sup>36</sup> «Il n. 12 dell'Eco esce con un po' di ritardo a causa di vari impegni da parte della nostra Tipografia Editrice Sammartino-Ricci. Abbiamo infatti avuto occasione di ammirare il magnifico lavoro tipografico in francese *Elements de pratique et de nomenclature commerciale*, del Prof. Rag. Attilio Russo, professore nel Regio Istituto Nautico di Napoli», in «Eco del Sannio», a. XXXV, n. 12, 14 gennaio 1929, p. 1. «Nel novembre scorso, per mezzo della Tipografia Sammartino-Ricci, è stato pubblicato un opuscolo intitolato *La Croce sul Monte Gonfalone a Frosolone*, opuscolo che per nitidezza di caratteri, sapiente disposizione della materia, è stato vivamente ammirato». *La nostra Tipografia Editrice Sammartino-Ricci fondata nel 1910*, in «Eco del Sannio», a. XLI, n. 1, 18 febbraio 1934, p. 3.

<sup>37</sup> «La Tipografia Sammartino-Ricci di Agnone ha compiuto quest'anno il suo XXV anno di vita: ha compiuto perciò un notevole cammino. Tale periodo di florida vita è legittimo motivo di compiacenza per la Tipografia Agnonese e anche per Agnone. Infatti il fermo volere, la perseveranza, l'attività intelligente dei nostri Tipografi, specialmente del Sammartino, hanno fatto della Tipografia Agnonese un organismo vivo, in continuo, costante, magnifico sviluppo. Un confronto fra i primi lavori di anni fa e i lavori recentissimi dimostra eloquentemente la perizia sempre più e sempre meglio conquistata e accresciuta». *La Tipografia Sammartino-Ricci nel suo XXV anno 1910-1935*, in «Eco del Sannio», a. XLII, n. 8, 18 settembre 1935.

espressi sulla produzione, si formula l'augurio che possano essere conquistate «mete maggiori». In realtà, nel 1935 la tipografia aveva esaurito gran parte della sue energie. Da quel momento al 1945, l'azienda avrebbe pubblicato appena altri 40 titoli: un numero esiguo, certamente non compensato dal potenziamento della complementare attività di cartolibreria<sup>38</sup>.

Diverse le ragioni del declino: alcune specifiche, endogene; altre di carattere generale, esogene. Fra le prime è da ascrivere innanzitutto, con apparente paradosso, il ruolo ricoperto da Luigi Gamberale nelle vicende dell'azienda. Gamberale è senza dubbio l'autore più conosciuto e apprezzato nel catalogo della Sammartino-Ricci, l'unico la cui fama varchi i confini regionali: sono le sue opere a dare visibilità e fare da traino a gran parte della rimanente produzione dell'azienda. È inevitabile che con la morte di Gamberale (avvenuta nel 1929) venga meno il pilastro portante della Sammartino-Ricci e che l'azienda ne risenta sensibilmente. Ciò soprattutto perché – e questa è ragione non secondaria del declino – l'azienda non era riuscita a costruirsi una fisionomia, una identità autonoma, svincolata dalla “protezione” e dalla “promozione” di Gamberale. In altri termini, non era riuscita a prefiggersi obiettivi che le consentissero di provare ad allontanarsi dal prototipo della mera officina tipografica e di avvicinarsi a quello di una azienda editoriale. Tuttavia, la possibilità di intraprendere una virtuosa linea evolutiva (indipendentemente dalle intenzioni e dalle capacità) era fortemente condizionata dal contesto storico e geografico di riferimento: gli anni Trenta e la provincia molisana non costituivano certo il momento e l'ambiente ideale per tentare di trasformare una tipografia in casa editrice. Quando, nel secondo dopoguerra, Serafino Sammartino continuerà a svolgere da solo l'attività<sup>39</sup>, per ricoprire ancora a lungo un posto importante nella vita del centro alto-molisano<sup>40</sup>, si troverà ad operare in un contesto sostanzialmente diverso.

<sup>38</sup> «All'inizio degli anni '30 l'attività tipografica fu affiancata da una libreria incaricata della fornitura locale del libro di stato alle scuole elementari»: v. Barausse, *Sammartino-Ricci, tipografia*, cit., p. 473. Già alcuni anni prima, venivano reclamizzati sia la «esposizione permanente di un grande assortimento di oggetti di cartoleria» (in «Eco del Sannio», a. XXXII, n. 7, 3 agosto 1925, p. 6), sia un deposito di libri R. Bemporad» (in «Eco del Sannio», a. XXXIV, n. 6, 13 luglio 1927, p. 4).

<sup>39</sup> Le ultime due edizioni Sammartino-Ricci appaiono nel 1945. Sulla pubblicazione *Monte Totila. Effemeride democristiana*, di quello stesso anno, si rinviene la precisazione: Agnone, Tipografia Sammartino (già Sammartino-Ricci).

<sup>40</sup> Si veda R. De Ciocchis, *Agnone. La cittadina e il suo agro*, Roma, Ars Nova, 1966, p. 82.

#### 4. I Colitti, tipografi-editori

Impiantata a Campobasso nel 1865 dai fratelli Giovanni e Nicola Colitti<sup>41</sup>, nei primissimi anni la tipografia si avvale di una dotazione tecnica assai modesta, con la quale comunque vengono prodotte diverse monografie e alcune pubblicazioni periodiche. Dopo il 1871, grazie a nuove e più moderne attrezzature, l'azienda inizia a conquistare sempre maggiori quote di mercato, segnatamente nel campo della modulistica, in cui ben presto si afferma anche al di fuori dei confini regionali. Nell'ultimo ventennio dell'Ottocento, la preminenza della Colitti all'interno del panorama tipografico molisano è ormai assoluta: la produzione complessiva è progressivamente aumentata, la ditta impegna stabilmente alcune decine di operai, Giovanni Colitti è funzionalmente inserito all'interno della classe dirigente cittadina (Nicola muore prematuramente nel 1887), il 'catalogo' della tipografia può vantare le firme di molte fra le maggiori personalità della cultura molisana dell'epoca (Pasquale Albino, Domenico Bellini, Leonardo Girardi, Luigi Gamberale, Luigi Alberto Trotta, Alfonso Perrella)<sup>42</sup>.

Ulteriori ammodernamenti nelle attrezzature produttive consentono ai Colitti, agli inizi del Novecento, di garantire gli «stampati ad oltre 500 comuni e quasi altrettante Opere Pie»<sup>43</sup>. Negli stessi anni, vengono loro conferiti importanti riconoscimenti a livello nazionale: un brevetto di S.M. la Regina Madre, nel 1905, una medaglia speciale del Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, nel 1911<sup>44</sup>. Con l'obiettivo di ottenere anche nel settore librario

<sup>41</sup> Una attenta ricostruzione della nascita e delle vicende ottocentesche della azienda Colitti è offerta da A. Santoriello, *Tipografie e tipografi nell'Ottocento*, in Lalli, Lombardi, Palmieri (a cura di), *Campobasso capoluogo del Molise*. vol. II, cit., pp. 363-395, in particolare pp. 380-394. Notizie sulle vicende novecentesche dei Colitti sono in Palmieri, *Libri molisani del Novecento*, cit., pp. 32-35. In entrambi i lavori sono rinvenibili altre indicazioni bibliografiche sull'attività e sulla produzione della tipografia. Per un rapido profilo dell'azienda, si veda M. Gatta, G. Palmieri, A. Santoriello, *Dal piombo alla cultura. La Casa tipografico-editrice Colitti di Campobasso*, in «PreText. Libri & periodici, del loro passato del loro futuro», n. 3, 2015, pp. 29-33 ed ora il volume di M. D'Alessio, M. Gatta, G. Palmieri, A. Santoriello, *I Colitti di Campobasso. Tipografi e editori tra '800 e '900*, Milano, Franco Angeli, 2016.

<sup>42</sup> Si confronti Casmiro, Dardone, Palmieri, *Annali della tipografia molisana dell'Ottocento*, cit.

<sup>43</sup> *La Casa tipografico-editrice Cav. Uff. Giovanni Colitti e figlio di Campobasso*, in «Nuovo Convito», a. I, n. 2, 1916, pp. 30-33 (cit. da p. 30).

<sup>44</sup> Ivi, pp. 30-31.

i medesimi risultati raggiunti nell'attività più propriamente tipografica, Giovanni Colitti e suo figlio Raffaele, che da tempo lo affianca alla guida dell'impresa, tentano il passo decisivo per far acquisire all'azienda una "dimensione editoriale" intervenendo strategicamente su più piani fondamentali: danno una nuova sede alla tipografia, chiamano alla direzione dello stabilimento uno dei tecnici più affermati del momento, intraprendono una politica di particolare attenzione alla qualità del prodotto, varano una collana editoriale.

Nel 1915 è pronto un nuovo, grande e moderno stabilimento. «Nulla è stato risparmiato perché il locale rispondesse a tutte le esigenze che richiede attualmente l'arte della stampa, anche dal lato del materiale tipografico il quale, in massima parte, è stato rinnovato»<sup>45</sup>. La direzione dello stabilimento è affidata a Angelo Marinelli, già responsabile tecnico della rinomata Casa Editrice Salvatore Lapi di Città di Castello e autore di importanti scritti sull'arte tipografica<sup>46</sup>. Questa scelta comporta «un immediato incremento della qualità estetica dei libri usciti dallo stabilimento e, in un brevissimo giro di anni, [...] la presentazione di prodotti editoriali fortemente rinnovati dal punto di vista dell'immagine»<sup>47</sup>. Nel 1915, infine, viene pubblicato il volume di Francesco D'Ovidio, *L'avversione di Ruggero Bonghi alla Triplice Alleanza*, primo titolo della "Collana Conferenze e Discorsi"<sup>48</sup>.

È proprio nella "Collana Conferenze e Discorsi" che sono riposte le mag-

<sup>45</sup> Ivi, p. 32. L'articolo così continua: «Lo stabilimento, costruito tutto in cemento armato, a un solo piano, meno la parte destinata agli uffici, la quale sovrastando di circa due metri il piano del salone, ha sotto di sé il grande magazzino per deposito della carta. Tutto il fabbricato misura metri 42 x 18. La sola sala di lavorazione, alla quale si accede da un'elegante scalinata a due rampe, pavimentata di battuto di cemento e fornita di tredici finestroni, ha una superficie di centocinquanta metri quadrati [...]. Il riscaldamento del fabbricato è fatto con termosifone».

<sup>46</sup> Su Angelo Marinelli si veda M. Gatta, *Le "Pagine d'arte tipografica" di Angelo Marinelli*, Firenze, Leo S. Olschki, 2003, per la sua presenza a Campobasso segnatamente le pp. 22-23 e Id., *Dalle parti di Aldo. Vicende e protagonisti della cultura tipografica italiana del Novecento*. Prefazione di E. Barbieri. Con uno scritto di M. Chiabrando, Macerata, Biblohaus, 2012, pp. 21-34.

<sup>47</sup> D. Catalano, *Illustrazione e grafica nella produzione tipografico-editoriale molisana. Gli anni fra le due guerre*, in *Tipografia, piccola editoria e cultura in Molise*, cit., pp. 291-304 (cit. da p. 295).

<sup>48</sup> Una esauriente presentazione della collana e il catalogo dei titoli in essa pubblicati si devono a L. Casmiro, *La Collana Colitti di Conferenze e Discorsi: un interessante tentativo editoriale negli anni del primo conflitto mondiale*, in *Tipografia, piccola editoria e cultura in Molise*, cit., pp. 135-167.

giori aspettative da parte dei Colitti. Essa rappresenta il naturale e ineludibile banco di verifica degli onerosi passi compiuti: il successo della collana avrebbe sancito la validità del nuovo indirizzo produttivo impresso all'azienda. Nei primissimi anni, i risultati sembrano decisamente positivi: dalla fine del 1915 a tutto il 1919 vengono pubblicati, e messi in vendita sul mercato nazionale, ben 58 titoli della collana, con la media di più di un titolo al mese. Sospinta dal successo dell'iniziativa, la produzione complessiva cresce sensibilmente: nel lustro 1915-1919, la Colitti pubblica oltre 200 titoli, ben 160 nel solo triennio 1916-1918.

Il volume di Francesco D'Ovidio, appena ricordato, anticipa quello che sarà l'argomento predominante delle pubblicazioni della collana: la guerra. Riflessioni di carattere politico, giuridico, economico, sociale, culturale sulla guerra mondiale in corso, e sul tema della guerra in generale (testi di conferenze e discorsi tenuti in tutta la Nazione da noti studiosi e uomini politici) costituiscono la quasi totalità del contenuto dei titoli pubblicati. È inevitabile, quindi, che con la fine del conflitto diminuiscano drasticamente le conferenze e i discorsi sulla guerra dai quali la collana era alimentata. Priva di un programma culturale e editoriale proprio, 'interno' all'azienda, una volta venuta meno la "spinta" bellica, la collana dei Colitti si rivela un contenitore passivo (una 'non collana' editoriale) nel quale confluiscono stancamente e disordinatamente non molti altri titoli (17 in tutto, fino al 1930), alcuni ancora sull'idea di guerra, altri su argomenti variamente culturali. Ma nel 1920, di fatto, la "Collana Conferenze e Discorsi" ha esaurito la sua forza propulsiva, mentre l'intero quadro di riferimento, per i Colitti, cambia sfavorevolmente.

Nello stesso 1920 Angelo Marinelli lascia la guida della tipografia per trasferirsi in Piemonte; nel successivo 1921 viene a mancare Giovanni Colitti, colonna storica dell'azienda<sup>49</sup>; fra il 1921 e il 1922, contrasti con le maestranze e difficoltà economiche concorrono a sancire il fallimento delle ambizioni editoriali<sup>50</sup>. Gli errori commessi in fase di pianificazione, la mancanza di un solido programma, le oggettive difficoltà ambientali, di ordine sia materiale che culturale, il sopraggiungere di una negativa congiuntura economico-sociale

<sup>49</sup> Si veda il volume *Giovanni Colitti* [Campobasso, Colitti, 1922], pubblicato in occasione del primo anniversario della morte, che raccoglie un profilo e numerosissime testimonianze sulla figura e sull'attività del tipografo-editore.

<sup>50</sup> In proposito si confronti Casmiro, *La Collana Colitti di Conferenze e Discorsi*, cit., pp. 139-140.

hanno concorso al naufragio del tentativo di far compiere alla ditta il salto di qualità, di trasformarla da (grande) tipografia a (vera e propria) casa editrice. Per genesi, svolgimento, conclusione, un caso purtroppo emblematico di gran parte della vicenda (non solo) tipografica molisana.

Una acuta intuizione di quale andamento potesse prendere la parabola dei Colitti è rinvenibile in una significativa testimonianza lasciataci da Giovanni Gentile. Dopo avervi insegnato giovanissimo alla fine dell'Ottocento, Gentile torna a Campobasso il 26 e 27 gennaio del 1924 nella veste di Ministro della Pubblica Istruzione<sup>51</sup>. Nella fitta agenda ufficiale di quei giorni, trova spazio anche una visita allo Stabilimento Colitti, alla fine della quale il filosofo, rispondendo al saluto di Raffaele Colitti, pronuncia un discorso che presenta diversi motivi di interesse.

Signor Colitti,

a Campobasso io mi sento legato come cittadino, non soltanto per l'onore che ha voluto farmi recentemente l'Amministrazione di questa città eleggendomi a suo cittadino onorario, ma anche perché sento veramente profondo nell'animo mio questo legame che mi avvince a tutti i Campobassani. Come tale, mi sono compiaciuto assai vivamente, girando oggi questo stabilimento che non conoscevo, del grande progresso fatto dalla Vostra Casa per Voi degnamente insignita dell'onorificenza a cui avete fatto accenno<sup>52</sup>. Mi sono compiaciuto soprattutto - lasciatemelo dire - per la nostra Città, la quale ha bisogno ancora di essere spronata e incoraggiata sulla via per la quale Voi, seguendo l'orma del Vostro illustre Genitore, vi siete così animosamente avanzato! E mi auguro e spero che questo esempio possa essere largamente seguito, e che il Vostro Stabilimento segni il principio di un'era nuova nello sviluppo industriale di questa Città.

Come Ministro della Pubblica Istruzione, ed anche come studioso e scrittore, io debbo poi congratularmi particolarmente con Voi, nonostante gl'interessi economici debbono guidare sempre - guai se fossero trascurati! - ogni onesta industria. Voi avete spiegato la Vostra grande

<sup>51</sup> Si veda M. D'Alessio, *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise fra Otto e Novecento*, Campobasso, Palladino, 2011, pp. 41-42.

<sup>52</sup> Gentile fa riferimento alla Croce di Cavaliere al Merito del Lavoro, conferita a Raffaele Colitti nel 1921. Si confronti D. Piccirillo, *Per una storia della Casa Tipografico-Editrice Colitti di Campobasso*, in *Tipografia, piccola editoria e cultura in Molise*, cit., pp. 99-133.

attività anche per l'ideale che trascende l'industria, e che si collega agl'interessi morali e ai supremi interessi della Patria!

Io ho seguito con la più viva simpatia la vostra Collezione di Conferenze: spero che non muoia, benché sia venuta meno l'occasione per cui essa si fece conoscere in tutta Italia. Ma potrà essere ancora allargato il campo della Vostra attività editoriale: e questo vi auguro di cuore, non soltanto per sentimento di amicizia verso di Voi, ma anche per sentimento civico verso la città di Campobasso, perché io ho larga esperienza del grande onore che fanno anche alle piccole città le imprese editoriali, che portano il nome del paese che ne è centro per tutto il mondo, e lo rendono onorato ed amato da tutti coloro che hanno interesse per la cultura. È questo un nuovo avvenire ch'io auguro alla Città di Campobasso con tutto il cuore<sup>53</sup>.

Innanzitutto, estremamente lucida e realistica è l'osservazione di Gentile a proposito della "Collezione di Conferenze": venuto meno il motivo che l'ha originata, egli ne paventa a ragione, come abbiamo visto, il naturale esaurimento. Quindi, Gentile si augura che l'azienda possa incrementare l'attività editoriale, anzi, la spinge a farlo, sottolineando «il grande onore» che le «piccole città» ricevono dalle imprese editoriali. In queste parole non è difficile scorgere un riferimento ai grandi successi che da anni la Casa Editrice Carabba stava conseguendo nella "piccola" e non molto distante Lanciano<sup>54</sup>. Infine, Gentile rivolge un ulteriore augurio – questa volta espresso su scala maggiore – relativo al ruolo di stimolo, di esempio che lo Stabilimento Colitti avrebbe dovuto svolgere nel favorire il sorgere di «un'era nuova nello sviluppo industriale» di Campobasso.

Non a caso, è quest'ultima la riflessione che, dopo i ringraziamenti di rito, dà inizio al breve, ma denso discorso del Ministro. In poche battute, Gentile individua e rimarca il filo rosso che collegherebbe il potenziale sviluppo indu-

<sup>53</sup> *Discorso pronunciato da S.E. il Ministro della Istruzione Pubblica Sen. Prof. Giovanni Gentile nello Stabilimento della Casa Tipografico-Editrice Colitti di Campobasso il 27 gennaio 1924*, [dattiloscritto], Archivio privato.

<sup>54</sup> Fra i numerosi lavori dedicati alla casa editrice di Lanciano si segnalano i recenti, e importanti: L. Arbace (a cura di), *Rocco Carabba editore "principe". Documenti, testimonianze, immagini*, Lanciano, Rocco Carabba, 2013 e G. Millevolte, *Settant'anni di libri per l'educazione. Catalogo storico delle edizioni Carabba per la scuola e per la gioventù (1879-1950)*, 2 voll., con il contributo di M. Di Francesco. Presentazione di G. Chiosso. Postfazione di S. Mori, Lanciano, Rocco Carabba, 2014.

striale cittadino con l'auspicata attività editoriale dei Colitti: la via indicata da Gentile – contemperante economia, cultura e formazione del consenso – è quella dell'industrializzazione dell'editoria: una modalità operativa che, dettata dal processo di modernizzazione autoritario imposto dal fascismo, avrebbe poi caratterizzato il mercato librario italiano fra le due guerre<sup>55</sup>. Ma in una Campobasso, e in un Molise, frenati dalla persistente arretratezza e poco permeabili alle sollecitazioni provenienti dall'esterno<sup>56</sup>, non ci sarebbero stati né uno sviluppo industriale, né una crescita delle attività editoriali: il discorso pronunciato da Giovanni Gentile assume così il significato simbolico di un programma disatteso, di ciò che si sarebbe dovuto fare e non si è potuto e/o non si è stati in grado di fare.

In effetti, tornando ai Colitti, dagli ultimi anni Venti si accentua la parabola discendente dell'azienda. Produzione sempre minore di volumi e preponderanza di “lavori di tipografia” manifestano inequivocabilmente la crisi. Nel 1941 l'azienda viene formalmente chiusa; l'anno successivo cambia ragione sociale; nel 1950, dopo ulteriori stenti, i Colitti sono costretti a vendere l'impresa mettendo fine a una attività quasi secolare<sup>57</sup>, un'attività che in alcuni momenti aveva raggiunto dimensioni ragguardevoli, ma che comunque era restata eminentemente tipografica. In definitiva, se nella loro produzione è oggettivamente difficile rinvenire «l'impronta dell'editore»<sup>58</sup>, è invece estremamente facile – e, nell'ottica della ricostruzione storica, senz'altro doveroso – individuare uno strumento efficace messo a disposizione di una società arretrata e ignorante, quale quella molisana, per avvicinare i cittadini alla comunicazione scritta, alla carta stampata, in ultima istanza all'alfabeto.

<sup>55</sup> In proposito si veda G. Pedullà, *Gli anni del fascismo: imprenditoria privata e intervento statale*, in G. Turi (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 341-382.

<sup>56</sup> Si confronti G. Massullo (a cura di), *Storia del Molise in età contemporanea*, Roma, Donzelli, 2006, pp. 459-509.

<sup>57</sup> Sugli ultimi anni di attività della tipografia si veda Piccirillo, *Per una storia della Casa Tipografico-Editrice Colitti*, cit., pp. 118-120.

<sup>58</sup> Il riferimento è al titolo del volume di R. Calasso, *L'impronta dell'editore*, Milano, Adelphi, 2013.

## 5. La faticosa modernizzazione della regione fra carenze strutturali e diaspora intellettuale

Le parabole appena delineate, pur evidentemente diverse fra loro, sono tuttavia egualmente rappresentative delle difficoltà che, fra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, interessavano il comparto tipografico e editoriale e, più in generale, il complesso della vita culturale, sociale ed economica della regione. Anche qualche tempo dopo, quando il Molise partecipò, sebbene in ritardo e solo parzialmente, al processo di modernizzazione che interessò l'intero Paese<sup>59</sup>, nel nostro specifico campo d'interesse, vedono finalmente la luce le prime iniziative autoctone compiutamente editoriali<sup>60</sup>, nella regione permangono gravi e evidenti carenze nel campo delle infrastrutture culturali.

Un esempio eloquente, in proposito, ci viene offerto da un articolo di Guido Vincelli, apparso sulla rivista «Il Comune Molisano» agli inizi degli anni '70, in cui si dà conto dello stato delle biblioteche di ente locale nella regione<sup>61</sup>. Prima di esporre i risultati della ricognizione, l'Autore precisa che essi costituiscono l'esito combinato dei dati ufficiali disponibili, raccolti dalla Dire-

<sup>59</sup> Per un quadro di carattere generale si vedano almeno i volumi di S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società contemporanea dal dopoguerra agli anni '80*, Venezia, Marsilio, 1992, e di G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Cultura, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli, 1996, Id., *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma Donzelli, 2003; per gli aspetti più propriamente culturali, il recente T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Roma-Bari, Laterza, 2014. Relativamente al Molise, di grande efficacia è la considerazione espressa da N. Lombardi in *Critica dell' "Isola felice". Il percorso carsico di «Proposte» nella modernizzazione molisana*, in «Glocale. Rivista molisana di storia e scienze sociali», n. 2-3, 2011, pp. 279-314: «Nel ventennio che va dagli inizi degli anni Sessanta ai primi anni Ottanta la società molisana faceva il lungo salto dalla sua condizione arcaica ad una tardiva e fragile modernità» (cit. da p. 280).

<sup>60</sup> Si confronti A. Santoriello, *L'autonomia regionale e i primi passi di due case editrici molisane: «Casa molisana del libro» e «Nocera»*, in G. Millevolte, G. Palmieri, L. Ponziani (a cura di), *Tipografia e editoria in Abruzzo e Molise. Il XX secolo*. Atti del Convegno (Teramo-L'Aquila, 25-27 maggio 2005), Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007, pp. 339-361.

<sup>61</sup> G. Vincelli, *Le biblioteche di ente locale nel Molise*, in «Il comune molisano. Bollettino d'informazione e documentazione dell'Associazione dei Comuni Molisani», a. III, n. 5-8, 1973, pp. 7-19. Una panoramica aggiornata delle biblioteche molisane è fornita dal circostanziato contributo di V. Lombardi, *Biblioteche pubbliche e patrimonio librario in Molise*, in I. Zilli (a cura di), *Atlante delle emergenze culturali del Molise. Risultati, riflessioni ed implicazioni di un primo censimento*, Campobasso, Università degli Studi del Molise. Centro di Cultura/Paladino, 2010, pp. 107-126.

zione Generale delle Accademie e delle Biblioteche, e di quelli di un'indagine esperita personalmente sul campo. In totale, per il 1972, Vincelli censisce 27 biblioteche pubbliche (22 comunali, 1 provinciale, 1 ecclesiastica, 1 appartenente a una fondazione, 2 istituite dalla Cassa per il Mezzogiorno) e redige schede analitiche (con dati relativi alla storia, alla consistenza e alle caratteristiche dei fondi, ai servizi erogati) per le otto più importanti. L'insieme delle informazioni raccolte mette in evidenza soprattutto limiti e carenze sia intrinseci alle strutture che relativi alla loro gestione: dotazioni documentarie inadeguate, personale insufficiente, orari di apertura penalizzanti, per citare soltanto alcuni dei macro-indicatori utilizzati.

Nell'esposizione critica di Vincelli, tali gravi disfunzioni non possono essere compensate dalla presenza di numerosi fondi di pregio che costituiscono una componente cospicua del patrimonio delle biblioteche più antiche e prestigiose, fra le quali la Biblioteca Provinciale "P. Albino" di Campobasso, la Biblioteca Comunale "M. Romano" di Isernia, La Biblioteca Emidiana di Agnone. Sono quindi frequenti i casi in cui le biblioteche molisane, pur disponendo di raccolte documentarie preziose e interessanti, non le mettono a disposizione del pubblico perché non riescono a erogare servizi adeguati. È quanto accadeva a Venafro, dove la Biblioteca Comunale "De Bellis-Pilla", sorta lungo la scia di una ricca donazione di inizi Settecento, «aperta al pubblico il giovedì e il venerdì dalle ore 9 alle 12», inevitabilmente non poteva essere frequentata che «da qualche raro studioso di storia locale»<sup>62</sup>. Di conseguenza, sintetizzando i risultati dell'indagine e traendo le conclusioni, Vincelli deve necessariamente mettere in risalto come «il panorama delle biblioteche molisane non [sia] dei più attraenti», e come invece nel complesso risulti «fortemente deficitario»<sup>63</sup>.

Agli inizi degli anni Settanta del secolo scorso, quindi, lo stato delle biblioteche della regione costituisce una circoscritta ma significativa spia dei ritardi e delle carenze che interessano l'intera vita culturale e sociale molisana. Carenze e ritardi opportunamente evidenziati da molti degli scrittori e dei giornalisti, inviati da testate nazionali, che fra gli anni Cinquanta e i primi anni Settanta visitarono la regione. Fra le tante interessanti testimonianze variamente documentate e riportate<sup>64</sup>, ci si sofferma su un articolo di Antonio Spinosa,

<sup>62</sup> Vincelli, *Le biblioteche di ente locale nel Molise*, cit., pp. 16-17.

<sup>63</sup> Ivi, pp. 18-19.

<sup>64</sup> Quali esempi paradigmatici, si segnalano la caustica corrispondenza dalla regione di Lu-

inviato del «Corriere della Sera», apparso nell'agosto del 1971<sup>65</sup>, con il quale ci si ricollega idealmente alle note iniziali di questo contributo.

Spinosa, dopo aver rimarcato i tratti ancora “fortemente arcaici” del tessuto economico e sociale di una regione che conferiva una valenza quasi taumaturgica all'imminente “atterraggio” della Fiat a Termoli, mette in evidenza i “ritardi della cultura”, prendendo come punto di riferimento proprio il paese dove Francesco Jovine era nato. Si veda come, in un passo anche per altri aspetti ancora attualissimo, Spinosa opportunamente correla il tema della vita culturale a quello della diaspora intellettuale, focalizzando l'attenzione su uno dei caratteri (purtroppo) connotanti l'intera vicenda del Molise contemporaneo.

Diamo un'occhiata a Guardialfiera, il paese dove Jovine nacque. Esso fu eretto, come tanti altri, sul dorso d'una collina perché i suoi abitanti dovevano difendersi più dalla minaccia delle frane che non dagli assalti dei pirati e dalle punture di zanzare apportatrici di malaria. Le frane sono una smottante e sempre attuale testimonianza dello sfasciame idrogeologico molisano, una condizione geografica che isola e chiude le popolazioni e ostacola gli insediamenti industriali.

Nel paese i giovani [...] dicono però che la colpa non è esclusivamente delle frane. Nessuno vuole sottovalutarne il peso, un peso non solo materiale, ma per i giovani di Guardialfiera la tragedia del Molise non si condensa tutta nei fattori geografici. Le colpe sono anche degli uomini. Non soltanto degli uomini in quanto popolazione [...] ma degli uomini in quanto intellettuali. I ritardi dello sviluppo economico e sociale del Molise sono soprattutto i ritardi della cultura, dicono a Guardialfiera, e lo dicono anche i giovani di Campobasso, di Larino, Termoli, Isernia, Venafro. L'eco di questa denuncia si raccoglie in altre città della penisola dove gli intellettuali molisani sono necessariamente emigrati<sup>66</sup>.

Dopo aver letto questo brano, è difficile non chiedersi quali cambiamenti

ciano Bianciardi del dicembre 1952 dalle colonne della «Gazzetta» di Livorno (ora in L. Bianciardi, M. Coppola, A. Piccinini (a cura di), L. Bianciardi, *L'antimeridiano. Tutte le opere. Volume secondo. Scritti giornalistici*, Milano, Ex Cogita/Isbn Edizioni, 2008, pp. 150-160), e le acute riflessioni riservate al Molise da Guido Piovene nel suo *Viaggio in Italia*, Milano, Mondadori, 1957 (nuova edizione: Milano, Baldini & Castoldi, 1993, pp. 569-578).

<sup>65</sup> A. Spinosa, *Un timido sviluppo sta per investire la Regione*, in «Corriere della Sera», 30 agosto 1971, riprodotto in *Il Molise visto dagli altri*, [selezione] a cura di L. Biscardi, in «Annuario. Agenda del Molise 1972», pp. 32-35.

<sup>66</sup> *Ibidem*. Sulla diaspora intellettuale è stato scritto: «Negli anni immediatamente succes-

si fossero realmente verificati in Molise nel secolo che separa il *reportage* di Antonio Spinosa dalla “polvere” che ricopre i libri nello studio del Colonnello.

sivi al secondo dopoguerra e lungo tutti gli anni '50 la fuga degli intellettuali della provincia si è accentuata con le conseguenze di un progressivo depauperamento delle potenzialità e delle risorse culturali del territorio»: cfr. S. Martelli, G. Faralli, *Molise (Letteratura delle regioni d'Italia. Storia e testi)*, Brescia, La scuola, 1994, p. 43; sull'argomento si veda anche S. Martelli, *La letteratura della diaspora*, in G. Massullo (a cura di), *Storia del Molise. 5. Il Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 100-111.



«Sotto quella ruvida scorza».  
Il ritratto letterario delle scuole rurali  
tra Otto e Novecento

*Alberto Carli*

Nel 1858, quando il Cavaliere Luigi Pozzolini acquistò il podere di Bivigliano, a pochi chilometri da Firenze, sua moglie Gesualda capì subito che, nelle terre delle quali il marito era diventato proprietario, l'istruzione era lettera morta. «Le scuole comunali», infatti, «erano un privilegio delle città e le scuole rurali non esistevano neppure in progetto»<sup>1</sup>.

Così, in linea con la direzione pedagogica della Toscana risorgimentale – che prosegue e si sviluppa ulteriormente anche dopo l'unificazione nazionale – «la nuova castellana di Bivigliano» ne fondò «colà a sue spese una pei bambini di ambo i sessi, [...] pei ragazzi e le ragazzette ed una serale per gli adulti, corredandole di tutto il materiale necessario e facendosi [...] direttrice»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> G. Giovannini Magonio, *Italiane benemerite del Risorgimento nazionale*, Milano, Cogliati, 1907, p. 223.

<sup>2</sup> *Ibidem*. Livornese, Gesualda Malenchini, in seguito maritata Pozzolini, era una figura di donna votata alla causa del Risorgimento. Si dice, fra l'altro, che sia stata proprio lei a portare a Firenze «la prima bandiera tricolore, all'indomani dell'insurrezione di Livorno, nel 1848, guidata dal fratello Vincenzo». Cfr. M. A. Signorini, A. Visconti, *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*, Venezia, Marsilio, 2004, p. 381. Maritata per volontà paterna con il giovane fiorentino Luigi Pozzolini, la Malenchini era nata il 2 aprile del 1809. Trasferitasi a Firenze dopo il matrimonio e subito accolta felicemente anche in virtù delle sue numerose iniziative sociali, la Pozzolini non soltanto era «tra le fondatrici degli Asili infantili», ma pure «esercitava la funzione di ispettrice in quello di Candelì». Cfr. Giovannini Magonio, *Italiane benemerite del Risorgimento nazionale*, cit., p. 222. Inoltre: «Di quante utili istituzioni, di quante benefiche società essa non fu fondatrice e anima! Non ne sorgeva una in Firenze che non avesse il nome di Gesualda Pozzolini, e, con il nome, l'appoggio e l'azione».

Fra i molti indizi, le testimonianze e la diversa natura delle fonti alle quali è possibile attingere nel tentativo di ricostruire il volto dell'istituzione di Bivigliano, si sceglie una direzione specificamente letteraria, dal momento che, a partire da Erminia Fuà Fusinato fino a Luigi Capuana, sono stati molti gli autori che alla scuola della Pozzolini hanno dedicato ispirazioni poetiche, narrative e non poche riflessioni.

Va considerato, innanzitutto, che una delle più conosciute e suggestive descrizioni dell'ambiente circostante il podere, della cultura tradizionale di chi lo abitava e, naturalmente, anche della scuola rurale che vi trovava sede, è quella offerta da Aurelia Cimino Folliero De Luna<sup>3</sup>.

(*ibidem*). Infine, non deve stupire l'assunzione del ruolo di direttrice né quella di docenti da parte di Antonietta e Cesira, figlie di Gesualda, pur in assenza di regolari attestati e patenti. Infatti, «più che creare una scuola rurale orientata in senso agrario si cercò nei primi decenni successivi all'Unità di potenziare l'istruzione primaria nelle campagne con la creazione di scuole festive per i fanciulli e di scuole per gli adulti. Sebbene queste fossero previste già dalla legge del 1859, tuttavia non offrirono nella maggioranza dei casi un vero rimedio al problema dell'analfabetismo diffuso in ambito rurale. A rendere meno incisiva la loro opera fu la stessa legge Casati che nel prevedere la loro esistenza, stabiliva al contempo che il personale insegnante doveva lavorare in forma gratuita e che esso era dispensato dalla verifica dell'idoneità professionale. La penuria di maestri e di risorse economiche furono due delle principali cause di tale legislazione che venne confermata nelle sue linee generali dal regolamento del 15 settembre 1860: esso dava la facoltà ai Comuni, ai privati e alle private associazioni di aprire scuole elementari per adulti e corsi speciali per artigiani alla sola condizione che «ne rendessero consapevole l'ispettore del circondario». Né era richiesto un titolo di studio per insegnare in queste scuole: l'art. 164 stabiliva che «gl'insegnanti di queste scuole sono dispensati dal produrre titoli d'idoneità», in L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*, Tesi di dottorato, XXV ciclo, Università degli Studi di Macerata, p. 17. Cfr. inoltre, Id., *La scuola rurale Faina. Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, EUM, 2012.

<sup>3</sup> Dal 1872 al 1880 spesa l'adolescenza fra Napoli e Parigi, dopo avere a lungo collaborato con la «Rivista europea» di Angelo De Gubernatis, la Folliero dirige la testata da lei stessa fondata «Cornelia». La rivista («letteraria, educativa, dedicata principalmente agli interessi morali e materiali delle donne italiane») ospitava, fra gli altri, interventi di Aleardi e della Fuà Fusinato, ma è soltanto durante il primo anno della nuova direzione, affidata a Pietro Pancrazi, che compare fra le pagine del periodico il romanzo a puntate *Le idee di Elena*, di Emma Perodi. Nel *feuilleton* si narra della discesa di una donna borghese, Elena, verso il mondo delle classi lavoratrici. L'opera si lega strettamente allo spirito che aveva contraddistinto la rivista fin dalla nascita, dal momento che era stata la prima sua direttrice a dichiarare: «donne e uomini chiarissimi collaborano con noi, combattendo con logica serena i pregiudizi secolari riguardanti le donne e l'ingiustizia delle leggi che non fanno uguali i due sessi che solo innanzi al codice criminale. Camminando adagio ma con programma definito, avendo riguardo alle condizioni

Da perfetta rappresentante del ricco *milieu* di scrittrici e giornaliste, che, con maggiore o minore abilità, tessono l'ordito della narrativa popolare italiana di secondo Ottocento (riferendosi soprattutto a una nascente industria culturale del prodotto letterario di massa), l'opera della Folliero, dal punto di vista narratologico, offre alcune possibilità interpretative interessanti. Queste, che riguardano, per esempio, il pieno rispetto della scrittrice per le regole della letteratura giornalistica e di costume, rimandano a loro volta anche a più di una riflessione ulteriore nel segno della sociologia della letteratura. Tali riflessioni si concentrarono non soltanto sull'origine, ma ancor più sulla presenza, sulle abitudini e sui gusti di un pubblico di lettori sempre più vasto e meglio alfabetizzato<sup>4</sup>.

È proprio il pubblico dei nuovi lettori, per massima parte cittadini e borghesi, che permette lo sviluppo di una sempre più diffusa letteratura di consumo, dove abbondano *clichés* e stereotipi e questi, spesso, diventano veri e propri cardini di un nuovo canone, rappresentato dai moltissimi episodi in prosa e in versi. Gli stessi luoghi comuni che corrispondono, più di una volta, a precise direttive culturali, sociali, educative proposte direttamente e indirettamente dallo stato dirigenziale della nazione, nel tentativo – riuscito – di modellare e controllare l'immaginario collettivo e, più in generale, di veicolare principi, valori e modelli comportamentali accettati (stigmatizzando, naturalmente, quelli contrari all'ideologia dominante).

Nell'economia di questi luoghi culturali, insieme a molti altri, rivive in ve-

del paese e convinti che le riforme per essere durevoli, non debbano chiedersi senza preparazione, senza che un passo prepari l'altro; ma essere conseguenza della coscienza pubblica, illuminata da un'istruzione larga e generosa che innalzi il livello delle idee e renda la donna conscia e responsabile della propria dignità». A. Cimino Folliero, Editoriale, in «Cornelia», VIII, n. 1, 1880, p. 1. In merito alla conoscenza fra Emma Perodi e Aurelia Cimino Folliero, cfr. P. Scapecchi, *Una donna tra le fate. Ricerche sulla vita e sulle opere di Emma Perodi*, Arezzo, Quaderni della Rilliana 11, Biblioteca Rilliana, 1993, pp. 8-9 ora in F. De Paolis, W. Scancarollo (a cura di), *Emma Perodi. Saggi critici e bibliografia (1850-2005)*, Pisa, Bibliografia e Informazione, 2005, pp. 25-47. Inoltre, cfr. A. Carli, *Perodi Emma*, in G. Chiosso, R. Sani (dirr.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (da ora *DBE*), Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. II, p. XXX; V. Coen, *Folliero De Luna, Aurelia*, in *Dizionario Biografico degli Italiani* (da ora *DBI*), Roma, Istituto dell'Enciclopedia Treccani, vol. 48, 1997, pp. 568-569; I. Palombo, *Folliero De Luna Cimino Aurelia*, in *DBE*, cit., vol. I, p. 563.

<sup>4</sup> Uno dei primi e ancora oggi più importanti lavori di ricerca sulla letteratura di genere fra Otto e Novecento, recentemente riedito, è il saggio di A. Arslan, *Dame, galline e regine. La scrittura femminile italiana fra Otto e Novecento*, Milano, Guerini e Associati, 2013.

ste letteraria moderna, anche l'antico dualismo oppositivo fra la città e la campagna, dove la prima viene intesa in termini ambivalenti di progresso e corruzione, mentre la seconda, altrettanto ancipite, viene scissa fra l'evocazione sospirante del luogo bucolico (nell'ideale del ritorno – tutto retorico – al *mos maiorum* di una virtuosa età dell'oro ormai perduta) e le ombre dell'arretratezza culturale, segnata da superstizione e magismo.

Contribuivano all'immagine di una campagna ferina e antitetica all'apparente compostezza cittadina anche le numerose ricerche scientifiche sui lasciti delinquenziali del cretinismo e della pellagra, che affliggevano le zone rurali come vere piaghe endemiche. Relazioni e referti come quelli che alienisti e criminologi famosi consegnarono alla storia della medicina e della psichiatria attraverso il ritratto di soggetti nati e cresciuti in ambito rurale – un fatto, questo, che nelle relazioni suddette entra a pieno titolo nelle cause del *modus operandi* del reo – raccontano forse ancor più di quanto non facciano altre fonti.

Particolarmente adatta alle esigenze tematiche di un romanticismo non certo disinteressato al recupero della voce popolare e, talvolta, in tale esumazione, umbratile fino alle tinte oscure del gotico, questa seconda *facies* della condizione rurale, così come narrata in termini letterari, comprendeva nel proprio sviluppo anche le impressioni dettate in alcuni dalle numerose indagini di carattere demologico, che raccoglievano e catalogavano veri e propri "documenti umani", archetipi fossili del narrare preletterario e, con essi, della loro cultura, che il verismo avrebbe successivamente tentato di imitare (Capuana) e di raccontare (Verga).

L'ispirazione della Folliero, del resto, non è immune dal fascino di certo primitivismo, che se non viene adottato in termini stilistici nel tentativo di raggiungere la tensione stilistica di un maturo e lapideo verismo, vive tutto nella descrizione dei suoi ambienti e dei suoi luoghi di elezione, inscrivendosi in una letteratura popolare di carattere realistico, ben consapevole, fra l'altro, anche del proprio ruolo di veicolo sociale.

Per quanto riguarda il ritratto narrativo e poetico della campagna, sussiste dunque una bipartizione evidente, i termini della quale, però, convivono e si compenetrano, dando vita e ragione a un idillio tematico vincente e antico, fatto di convergenze e divergenze fra *locus amoenus* e *locus selvaticus*. La Folliero, che conosce le vie di questo intreccio fra luce e ombra, ne sfrutta soprattutto la seconda, lasciando che a rischiarare il volto più sereno della ruralità e a portargli luce sia la fiaccola dell'istruzione offerta (o imposta) dai nuovi signori di Bivigliano.

Scriva, infatti:

Dopo che il signor Pozzolini ebbe resi belli e produttivi materialmente questi luoghi che prima parevano incolti e selvaggi, la di lui consorte [...] volle civilizzarli e redimerli dall'ignoranza e dalle strane superstizioni che vi regnavano<sup>5</sup>.

E ancora:

Per giudicare qual bene abbia fatto alla civiltà questa scuola, basta il dire che solo 12 anni addietro credevasi in questo paese 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; e più in là un pero era diventato vero oggetto di terrore poiché un cane bianco dicevasi tutte le sere compariva a custodirlo. Se un giovane era affetto da pneumonite si credeva stregato, e s'andava in cerca di un'altra maliarda per sfatare l'incantesimo<sup>6</sup>.

Ad avvicinare le immagini della Folliero De Luna a quelle, simili, che si potevano trovare tanto nelle raccolte di un Pitrè quanto nella coeva rivisitazione letteraria della fiaba tradizionale e quanto, ancora, nei primi episodi di un importante sottogenere del fantastico quale è il *fanta-folk* – che arriva fino alla contemporaneità di un Eraldo Baldini –, sono le numerose e inquietanti presenze proprie di un *pantheon* agreste<sup>7</sup>. Figure di demoni, figure intermediarie, che, per meglio intendersi, vent'anni più tardi, una Emma Perodi nelle sue *Novelle della nonna* avrebbe lasciato narrare alla anziana Regina Marcucci, nel podere di Farneta, sempre in Toscana. La Folliero, inoltre, ricordava ai suoi lettori che la scuola di Bivigliano aveva dirozzato a tal segno gli abitanti del piccolo comune che si poteva «vedere in una rozza casupola, in mezzo ai mon-

<sup>5</sup> A. Cimino Folliero, *Lagune, monti e caverne. Ricordi dei miei viaggi*, Firenze, Tip. Cooperativa, 1880, p. 51.

<sup>6</sup> Ivi, p. 53.

<sup>7</sup> A. Carli, *Nell'archivio dell'antropologo. Le origini antiche del moderno fantafolk italiano*, in C. Borrelli, E. Candela, A. R. Pupino (a cura di), *Memorie della modernità. Archivi ideali e archivi reali*, vol. II, ETS, Pisa, 2013, pp. 186-197. Id., *La bilancia di Pitrè. Emma Perodi, Luigi Capuano e il Fantafolk*, in W. Scancarello (a cura di), *Su Emma Perodi. Nuovi saggi critici*, Bibliografia e Informazione, Pontedera 2015, pp. 169-176; A. Antoniazzi, *Romagna notturna. Fantasmi, spiriti e apparizioni, tra fiaba, leggenda e storia*, Cesena, Ponte Vecchio, 2010; Ead., *Romagna incantata. Luoghi e personaggi, simboli e misteri delle fiabe e delle leggende romagnole*, Cesena, Ponte Vecchio, 2003.

ti, la storia romana del La Farina diventata libro di lettura familiare per uomini che non hanno di proprio che la vanga ed il braccio che l'adopera»<sup>8</sup>, proprio come l'opera più importante di Silvio Pellico, *Le mie prigioni*, diventa il libro di lettura della perodiana famiglia Marcucci dopo la morte di Regina<sup>9</sup>.

Inoltre – e anche in questo la letteratura della Folliero si pone sulla linea di pensiero ottocentesca e profemminista della «donna che scrive», per dirla, questa volta, con Ida Baccini –, l'opera civilizzatrice di Gesualda Pozzolini, compiace il suo pensiero riformista, già espresso pienamente fra le pagine di «Cornelia», che pur non aderendo al radicalismo di una Gualberta Beccari, prevedeva l'opportunità urgente di realizzare una «pubblicazione periodica letteraria, altamente morale, la quale avesse lo scopo di combattere in Italia i pregiudizi, l'indolenza secolare, l'ignavia che formano l'ostacolo principale allo sviluppo sociale del sesso men forte»<sup>10</sup>.

Così, naturalmente, quando la Folliero dedica un ricco ritratto all'attività filantropica di Gesualda Pozzolini, non può che rivolgere alle sue lettrici una chiara esortazione:

E perché tante signore che vivono in campagna o in paesi ove non è quasi penetrata civiltà non imitano il bell'esempio dato dalla signora Pozzolini, esercitando l'opera di carità: istruire gli ignoranti? Così eviterebbero la noia della solitudine e renderebbero proficui i loro ozi alla patria [...]. Quale missione più nobile, più adatta alla donna? Ma per sperare che la signora di Bivigliano trovi imitatrici anche in proporzioni molto più ristrette, è duopo si comprenda bene che istruzione vuol dire moralità, non dannazione, che le signore che vivono lontane dai grandi centri [...] incomincino coll'istruire se stesse, prendendo l'abitudine della lettura di libri scelti onde acquistare idee, logica, buon senso; requisiti di cui abbiamo gran bisogno nella vita<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Cimino Folliero, *Lagune, monti, caverne*, cit., p. 53.

<sup>9</sup> Si ricorda che Emma Perodi termina le *Novelle della nonna* con la morte simbolica della matriarca Regina Marcucci. Avendo terminato di narrare alla famiglia tutte le fiabe tradizionali mandate a memoria nel corso degli anni, esaurito il suo compito di staffetta folklorica delle tradizioni familiari, Regina consegna il testimone a Vezzosa, che però alternerà il racconto tradizionale all'ascolto delle *Mie prigioni* di Silvio Pellico, letto ad alta voce da suo marito Cecco, secondogenito alfabetizzato di Regina e simbolo letterario dell'Italia unita e scolarizzata.

<sup>10</sup> A. Cimino Folliero, *Questioni sociali*, Cesena, Libreria Editrice Galgano, 1882, p. 32.

<sup>11</sup> Cimino Folliero, *Lagune, monti, caverne*, cit., p. 55.

Gli inviti della Cimino Folliero non cadevano certo nel vuoto. Infatti l'ambiente colto dei salotti fiorentini, nei quali si davano appuntamento i nomi più riconosciuti della cultura e della politica locale, era più che sensibile al filantropismo scolastico ed educativo. In questi luoghi di convegno, fra il pubblico e il privato, si esemplificava il «pedagogismo tipico del moderatismo [...] della classe dirigente toscana, dando luogo a un forte interesse educativo che si configura in modi diversi», ma che resta, comunque, «centrale per tutto il secolo»<sup>12</sup>. L'ambiente culturale, del resto, è quello della Firenze già impegnata nella gestione del passaggio «dall'età dei Viesseux, Capponi, Lambruschini, Bufalini, Ricasoli, a quella dei Villari, Comparetti, Amari, Schiff, Herzen, Tocco, Trezza»<sup>13</sup>. Uomini diversi, certo, le idee dei quali però convergono «nelle preoccupazioni sociali, nell'organizzazione della cultura, nell'impegno per la scuola»<sup>14</sup>. La filantropia fiorentina di quegli anni, borghese e liberale, investe molto sulle scienze dell'educazione, sulla scolarizzazione e sui diversi problemi dell'istruzione popolare.. Fra le tante iniziative, l'istituzione di scuole popolari, serali, domenicali, rurali era frequente. Va da sé che «l'azione di soggetti privati e di carità» si spendesse soprattutto «nell'elevazione morale e spirituale dei disagiati». Si assisteva, inoltre, «a uno sviluppo consistente di scritti per l'infanzia», che riqualificavano «l'approccio pedagogico in senso valoriale»<sup>15</sup> all'interno di una precisa prospettiva civica e sociale.

Tornando però ai ritratti letterari della scuola, si ricorda che la prosa della Folliero era stata anticipata dai versi di Erminia Fuà Fusinato<sup>16</sup>. Già nel 1868,

<sup>12</sup> F. Cambi, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Firenze, Le Lettere, 1998, p. 155.

<sup>13</sup> G. Landucci, *Darwinismo a Firenze. Tra scienza e ideologia (1860-1900)*, Firenze, Olshki, 1977, p. VI.

<sup>14</sup> Ivi, p. IX.

<sup>15</sup> A. Marciano, *La pedagogia civica di Emma Perodi, giornalista e scrittrice per l'infanzia*, in Scancarello, Depaolis (a cura di), *Emma Perodi*, cit., p. 47. Cfr. E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, vol. II, Roma-Bari, Laterza, 1996; F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988. Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997.

<sup>16</sup> E. Fuà Fusinato, *Le scuole rurali*, Monti, Bologna, 1868, pp. 1-2: «Di Bivigliano al placido soggiorno, / di cui vita tu sei, gioia e decoro, / sovente col pensier per te ritorno / che quasi madre onoro. / Eran squallide lande, era una gente / inculta, inerte, lacera ed impura; / volser brevi anni, e già doppia semente / nel suol, nei cor matura. / Cresce nei campi che il sudor feconda / di quei che al pertinace ozio togliesti, / nei cor germoglia che di fe' gioconda / tu ravvivar sapesti. / Come oprasti cotanto? Ignota e nova / Dove in odio al colono era il signore, / come vincesti la stupenda prova / ed ottenesti amore? / Oh intendo sì! L'esempio be-

infatti, quest'ultima, moglie del poeta esule Arnaldo Fusinato, spesso ospite del salotto fiorentino animato da Gesualda Pozzolini, dedicava all'amica versi celebrativi, in un'opera rara e poco nota, dove rivivono in forma poetica tutte le poche testimonianze sull'istituzione scolastica di Bivigliano. Naturalmente, anche fra i versi della Fusinato, è facile cogliere il segno della contrapposizione fra le «squallide lande» (che per la penna della Folliero diventeranno, pochi anni dopo, «luoghi incolti e selvaggi»), dove vive un povero «volgo disperso» (che qui, a dire il vero, diventa «ribelle», pur non dimenticando le ascendenze alte della citazione interna al testo), e l'intervento della Pozzolini, che, nei versi della Fusinato, si fa miracolosamente salvifico. La Fusinato, infatti, canta della prima scolarizzazione di «una gente inculta, inerte, lacera ed impura», alla povertà della quale si somma l'indigenza dell'ignoranza e, ancora una volta, della superstizione. Altrettanto, nella poesia dell'autrice, si nota una similitudine evidente fra *humus* e *humanitas*, fra la terra, che rinasce dopo la bonifica, e la coscienza dei contadini stessi, capace anch'essa di fruttificare, ove ben scolarizzata. Torna poi il tema consueto del «signore», del padrone, che, però, non è odiato, ma amato e riverito grazie alla magnanima volontà di un dirozzamento ritenuto necessario, nobile e, soprattutto, utile a mantenere inalterati i rapporti sociali fra borghesia e popolo («E il bene e il male, i diritti e i dover primi / ad essi apprendi e i più soavi affetti; / il sacrificio ed il lavor sublimi, / perché ciascun li accetti»).

La voce e la volontà della Pozzolini sono, secondo la Fusinato, una «evan-

nedetto / Dei figli ch'educavi a te simili, / la solerte virtù, l'ardente affetto, / i sensi alti e gentili, / fùr l'arti e l'arme onde la guerra pia / sostenevi, o animosa, e i tuoi nemici / mai, com'or che li tieni in tua balia, / non si sentir felici. / D'Italia il sacro nome, un dì schernito, / comprendere ed amar festi in brev'ora, / Ed un ribelle volgo, oggi al tuo invito / Le patrie leggi onora. / Gl'intelletti offuscava un vel tenace / d'ubbie tessuto e di strani spaventi; / in un Dio di terrore e non di pace / credean quell'egre menti. / Credean follia tentar l'arduo mistero / d'ogni Scienza inesplorata in pria; / ogni conquista dell'uman pensiero / credean colpa e magia. / Ma suonò la tua voce, e fu compresa / come un dì l'evangelica parola; / Vera Scuola per lor festi la Chiesa, / tu cui la Chiesa è Scuola. / Ai dì festivi dall'attiguo tempio / movono alle tue case, e là il tesoro / d'util saper col labbro e con l'esempio / apri a ciascun di loro. / E il bene e il male, i diritti e i dover primi / ad essi apprendi e i più soavi affetti; / il sacrificio ed il lavor sublimi, / perché ciascun li accetti. / Pur semplice e modesta il tuo gran merto / sembra ignori tu sola e il ben che fai, / siccome stella che di raggi ha un serto / né il sa, né il vede mai. / Nei dì funesti quando al Ver fea velo / Di falsi sacerdoti il tristo arcano, / sarebbe apparso il tuo fecondo zelo / prodigio sovrumano. / Il secol nostro al Ver tolte le bende, / d'ogni prodigio la ragion richiede; / ma se virtù pari alla tua gli splende / arde di nuova fede».

gelica parola» e l'accostamento fra fede e scolarizzazione, fra «Chiesa» e «Scuola», chiarisce ancora con maggiore efficacia il valore ottenuto dalla bonifica culturale, operata attraverso la scolarizzazione domenicale, quando dal «Tempio» i fedeli si spostano nella villa padronale, dove era stata istituita la scuola stessa. Qui gli scolari squarciano il velo del mistero «d'ogni Scienza inesplorata in pria», in un secolo che chiedeva ragione scientifica «d'ogni prodigio». Ad accrescere, nella cosmesi poetica, la nobiltà, sia dell'istituzione sia della fondatrice, contribuisce il fatto che la stessa Gesualda Pozzolini, secondo la Fusinato, sia l'unica a non accorgersi del miracolo operato, come una stella inconsapevole della propria luminosità.

Nel 1870, «quando la scuola contava 115 alunni», alla Pozzolini venne «conferita dal ministro Cesare Correnti una medaglia d'argento»<sup>17</sup>. La premiazione ricevuta *brevi manu* da Correnti fu incorniciata da una celebrazione degna, dal momento che in quella occasione, «quando ancora le medaglie d'onore pei benemeriti dell'istruzione popolare avevano un valore reale», il ministro «fregiò la Pozzolini con l'onorificenza dinnanzi a tutta la scolaresca plaudente»<sup>18</sup>.

Anche di questo episodio restano alcuni versi di encomio. A firmarli sono ancora una volta la Fusinato e Giannina Milli.

Così come la Fusinato e tanti altri rinomati giornalisti e scrittori<sup>19</sup>, anche

<sup>17</sup> Signorini, Visconti, *Il salotto di Gesualda e Cesira Pozzolini*, cit., p. 402. Cfr. anche Cimino Folliero, *Lagune, monti, caverne*, cit., p. 54: «Pochi anni or sono, il comm. Correnti, ministro per la pubblica istruzione, visitò questi luoghi e ne fu così contento che inviò alla Pozzolini una medaglia d'argento col di lei nome. Ben poche onorificenze furono così ben meritate».

<sup>18</sup> Giovannini Magonio, *Italiane benemerite*, cit., p. 223.

<sup>19</sup> Fra gli ospiti dei salotti Peruzzi, Guerrieri, Pozzolini e dei tanti altri luoghi di ritrovo nei quali si incontra la crema sociale e culturale fiorentina del primo lustro unitario, sono presenti anche Guido Corsini e Ferdinando Martini, prossimi a diventare importanti critici teatrali, giornalisti di gran vaglia e, nel caso del secondo, parlamentari e ministri. Avvengono in questi luoghi i primi incontri fra il giovane Martini e un altrettanto giovane promettente scrittore siciliano. Luigi Capuana, infatti, è giunto a Firenze nel 1864, dopo essere letteralmente scappato da casa, per tentare la carriera letteraria, contro le volontà del padre e dello zio, sindaco del Comune di Mineo, dove anche il nipote era impegnato nel ruolo di consigliere fin dal 1861. Dal 1862 lo stesso Luigi Capuana sarebbe entrato a fare parte della Commissione d'Ispezione delle scuole del Comune di Mineo. Capuana, che, una volta a Firenze, stringe presto amicizia con Pietro Siciliani, il pedagogista che aveva da poco sposato Cesira Pozzolini, secondogenita di Gesualda Pozzolini, si dimostra subito molto interessato alla scuola di Bivigliano, tanto da tentare successivamente di replicarne i modi a Mineo, prima in veste di ispettore sco-

la Milli frequenta il salotto della famiglia Pozzolini e l'amicizia con la padrona di casa va consolidandosi almeno a partire dalla metà degli anni Sessanta. Sono gli anni nei quali la Milli si trasferisce a Firenze, per dare avvio al proprio progetto pedagogico. Infatti, già acclamata improvvisatrice di versi, dedita al genere della poesia estemporanea, ospite di illustri accademie (come quella Delfica di Acì Reale, dove stringe amicizia con Lionardo Vigo, uno dei primi maestri del giovane Luigi Capuana), autrice, nel 1848, di una cinquantina di componimenti poi censurati, per lo più scritti in ottave, tutti ispirati a temi democratici e incoraggiati dalla breve apertura costituzionale del Regno, nel 1865, Giannina Milli ottiene la «nomina a ispettrice delle scuole elementari e normali in Terra di Lavoro»<sup>20</sup>. Da questo momento in avanti l'attività poetica si riduce «a qualche poesia d'occasione e alla collaborazione a periodici femminili e strenne letterarie»<sup>21</sup>.

Trasferitasi nello stesso anno a Firenze, grazie all'aiuto di Emilia Peruzzi – altra figura di spicco nel panorama salottiero e filantropico della capitale –, ben nota e apprezzata da Niccolò Tommaseo e da Luigi Settembrini, la Milli, fonda l'istituzione a lei stessa intitolata<sup>22</sup>, dando così avvio alla seconda fase della sua vita.

lastico municipale e poi di sindaco. Cfr. A. Carli, *L'ispettore di Mineo. Luigi Capuana fra letteratura per l'infanzia, scuola e università*, Villasanta, Limina Mentis, 2011; A. Ascenzi, *Capuana Luigi*, in *DBE*, cit., vol. I, pp. 273-274.

<sup>20</sup> L. Marcozzi, *Milli Giannina*, in *DBI*, cit., vol. 74, pp. 516-520.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> Sulla vita e l'opera di Giannina Milli cfr. R. Aurini, *M. Giannina*, in F. Eugeni, L. Ponziani, M. Sgattoni (dirr.), *Dizionario bibliografico della gente d'Abruzzo*, Colledara, Edigrafital, 2002, vol. 4, pp. 187-221. Cfr., inoltre, *L'Ottocento di Giannina Milli*, a cura del Comitato per le Onoranze a Giannina Milli, Teramo, Stampa Amm. Provinciale, 1989; G. Petraglione, *Un carteggio (Giannina M. a Luisa Amalia Palladini)*, in «Rivista abruzzese di scienze, lettere ed arti», X, n. 3, 1895, pp. 101-109; A. Casella, *Giannina Milli e la contessa Clarina Maffei. Epistolario*, Napoli, Ricciardi, 1910; O. Raggi, *Giannina Milli improvvisatrice*, in «Rivista contemporanea», VIII, n. 21, 1860, pp. 225-244; Id., *Biografia di Giannina M. improvvisatrice, con alquante poesie inedite*, Firenze, Le Monnier, 1861; Id., *Giannina Milli. Biografia*, Roma, Capaccini, 1876; Giovannini Magonio, *Italiane benemerite*, cit., pp. 445-454; M. Righetti, *Giannina M. poetessa ed educatrice*, Teramo, Ars et Labor, 1949; M. Rusi, *La parola negata di Giannina M.*, in «Nord e Sud», XXXIX, 1992, 39, pp. 98-101; M.T. Mori, *Le poetesse del Risorgimento tra formazione letteraria e controllo morale*, in «Passato e presente», 75, 2008, pp. 33-56. B. Becchi, «La virtù femminile può migliorar l'età». *Il Risorgimento, la riflessione politica e culturale, le relazioni sociali e la vita quotidiana nei carteggi di donne italiane a Giannina Milli (1859-1881)*, Tesi di Laurea, Università degli studi di Chieti-Pescara «G. D'Annunzio»,

Anche la stessa Erminia Fuà Fusinato, d'altra parte, era stata da sempre interessata alla sfera degli studi pedagogici e, fra le sue opere, trovano spazio ben due volumi di *Scritti educativi*. Quando nel 1864, pochi mesi prima della Milli, la Fusinato si era trasferita a Firenze, condividendo «la vita intellettuale dei salotti cittadini», non aveva tardato a entrare in contatto con Raffaello Lambruschini e con Cesare Correnti, grazie alle presentazioni fatte, ancora una volta, dalla già ricordata Peruzzi. Successivamente, Correnti stesso, ministro della pubblica istruzione, le avrebbe offerto «l'incarico di ispettrice scolastica per le scuole femminili dell'Umbria e [...] per quelle di Napoli»<sup>23</sup>.

Della *vis* ideologica di Gesualda Pozzolini si è già scritto altrove e non c'è dunque da stupirsi dell'amicizia fra le tre donne, che frequentavano lo stesso ambiente e avevano conoscenze in comune, dato il sentire patriottico condiviso e l'interesse, presto mutato in azione, per il fervore pedagogico dell'Italia unita, dove non soltanto l'obbligatorietà scolastica, ma anche l'istituzione di scuole molto diversificate fra loro per metodi, intenti formativi e pubblico venivano a rappresentare un completamento dell'agire sociale del Risorgimento. «Fatta l'Italia», infatti, agli entusiasmi e agli ardori erano succeduti la calma e il lavoro. Come è noto, restavano «da fare gli italiani», anche dal punto di vista di una scolarizzazione popolare. La Pozzolini, la Fusinato e la Milli, ciascuna diversamente, si spendono in questa nuova impresa, nella quale, attraverso gli strumenti di una nazionalizzazione culturale non soltanto di segno scolastico, offrono il loro aiuto al completamento del processo unitario territoriale, contribuendo all'evoluzione moderna e contemporanea dell'istruzione scolastica primaria in Italia.

In occasione della visita di Correnti a Bivigliano, Giannina Milli proponeva quartine di endecasillabi a rima alternata e nell'ultima stanza del proprio

Anno Accademico 1990-91 (carteggi con Maria Teresa Serego Gozzadini ed Emilia Peruzzi). G. Milli, *Poesie*, Firenze, Le Monnier, 1863; Ead., *Poesie scelte*, Teramo, Fabbri, 1925; F. Basile (a cura di), Giannina Milli, *Nuova Raccolta di poesie improvvisate da Giannina Milli*, Bagnacavallo, Zattoni, 1936.

Nell'aprile 1870, la Milli viene nominata ispettrice per gli istituti di carità e le scuole private di Napoli, poi della Puglia e, il 9 ottobre 1872, assume il ruolo di direttrice della Scuola normale di Roma. Trasferitasi nella nuova capitale, insegna storia, principii di morale e letteratura italiana e partecipa attivamente ai congressi pedagogici nazionali e al dibattito sull'educazione, in particolare femminile, con una moderata adesione ai principii positivisti senza rinunciare a posizioni più tradizionali, che prevedevano per la donna un ruolo esclusivamente familiare e domestico.

<sup>23</sup> M.C. Leuzzi, *Fuà Fusinato Erminia*, in *DBE*, cit., vol. I, p. 591.

componimento inseriva un invito simile a quello già espresso dalla Folliero e rivolto alle numerose signore borghesi, invitate a intraprendere opere simili a quella della Pozzolini:

Un cortese desiri di Lui che pari  
all'alto grado ha l'intelletto e il cor,  
oggi condusse a' tuoi felici lari  
noi sorelle nell'arte e nell'amor.

Forse Ei sperò che il femminile ingegno  
inspirato da candida amistà,  
trovar sapesse un suon di te più degno  
plaudendo al premio che sua man ti dà.

Certo che mai di più gradita festa  
non fu dato alla nostra alma esultar;  
né l'operosa tua virtù modesta  
seppe vanto più caro immaginar.

Deh possan molte dall'esempio accese,  
le bell'orme de' tuoi passi seguir;  
e il premio colto nel gentil paese  
altre faccia d'amore opre fiorir<sup>24</sup>.

La Fusinato, invece, dopo i versi già dedicati all'amica due anni prima, ripeteva nuovamente la dedica e proponeva quattro strofe di endecasillabi a rima alternata (con la chiusa di ognuna affidata a un verso quinario), non dimenticando di includere nella sua ispirazione rispettosi omaggi al ministro:

Questo segno d'onor che a Te decreta  
Lui che vigila e illustra i patri studi,  
affrettarti non può verso la meta  
che a te dischiudi.

Non può sembrarti la miglior mercede  
Al ben che fai coll'intelletto e il core,  
ché sprone è a Te la Carità e la Fede,  
premio l'Amore.

<sup>24</sup> Giovannini Magonio, *Italiane benemerite*, cit., p. 224.

Ma poiché di civil senno dà saggio  
 La terra che alle sue donne è cortese,  
 onora in te lui che ti rende omaggio  
 il bel paese.

Ed io che al bel paese e a te ragiono  
 Con affetto di figlia e di poeta,  
 plaudo a lui che mi volle a tanto dono  
 Aúspice lieta<sup>25</sup>.

Rispetto a quella della Fusinato e della Milli è però alla generazione successiva, la stessa alla quale appartiene Aurelia Cimino Folliero De Luna, che si deve guardare, fra il 1895 e il 1896, per accorgersi di uno fra i romanzi più significativi non soltanto sulle scuole rurali, ma, in particolare, sulla difficile condizione di maestra in istituzioni come quelle delle quali si scrive. Si ricorda, infatti, che, il più delle volte, le scuole rurali erano dislocate in zone geografiche non facilmente raggiunte dai più emancipati costumi culturali cittadini.

L'autrice di questo romanzo, *La poesia nella scuola (alle insegnanti elementari)*, è Ida Baccini, già molto popolare sia come scrittrice per l'infanzia sia come giornalista di costume e da un ventennio impegnata in una difficile battaglia fra la propria vocazione pedagogica e quella che, invece, la spingeva alla scrittura letteraria, dove però prevale spesso un impianto moraleggiante e didascalico talmente ponderante e invadente da azzoppare la tensione narrativa.

«Forse intimamente la Baccini», in parte proprio come la sua amica e rivale Emma Perodi, «si sentiva portata ad una letteratura impegnata, per adulti», come ben si può vedere anche da alcuni altri suoi titoli non destinati ai più giovani. Tuttavia, «l'ispirazione era troppo tenue per sopportare la struttura di un romanzo» e «la più autentica vena della Baccini» si rivela ancora oggi «il giornalismo pedagogico, in cui mise in luce tutte le sue doti di freschezza e vivacità, abile nel cogliere ogni sfumatura che le permettesse di dimostrare la bontà di determinati presupposti»<sup>26</sup>.

Di ciò si era evidentemente bene accorto, tra i tanti altri, anche Guido Antonio Maracati, direttore della rivista «I Diritti della Scuola», che fin dal primo numero del periodico invita la Baccini a occuparsi del supplemento inti-

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> A. Scolari Sellerio, *Baccini Ida*, in *DBI*, vol. 5, pp. 44-45.

tolato «Pagine Gentili», in veste di direttrice responsabile<sup>27</sup>. La Baccini, che nel 1899 è ormai espertissima in fatto di pubblicistica, sia dal punto di vista del lavoro redazionale sia dal punto di vista del ruolo dirigenziale, accetta l'offerta e con la sua penna, a tratti pungente, anima il supplemento, arricchendolo di articoli talvolta inerenti i temi del sociale (e, soprattutto, della donna nel sociale) e, talaltra, volti a ritrarre il mondo della scuola, dei maestri e, naturalmente, dei bambini, non rinunciando alla vena polemica che ormai da anni la stimolava al confronto, quasi mai pacifico, sia con i programmi scolastici e i libri di testo sia con gli intenti dell'istruzione e i metodi pedagogici allora in auge<sup>28</sup>.

I numerosi contributi scritti e pubblicati per il supplemento da lei stessa diretto venivano talvolta firmati con gli pseudonimi che la Baccini aveva ormai adottato da anni. Allineandosi a una tendenza molto diffusa fra gli scrittori e i giornalisti impegnati contemporaneamente sulle pagine di numerose testate, talvolta anche in competizione fra loro – come nel caso famoso del «Fanfulla della Domenica» e della «Cronaca letteraria» –, quando non firma con il pro-

<sup>27</sup> Sui «Diritti della Scuola» e sulla figura di Marcati cfr. A. Barausse, *Marcati Guido Antonio*, in *DBE*, cit., vol. II, p. 94; Id., *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002, *passim*; G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 236; Id. (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 145-146.

<sup>28</sup> È noto che, conseguita la patente di maestra, anche grazie alle cure di Atto Vannucci, e ottenuto un posto di maestra comunale presso il Comune di Rifredi, la Baccini vi rimanesse fino al 1878, quando venne costretta a rassegnare le dimissioni per la sua opposizione ufficiale all'ordinanza ministeriale che introduceva l'educazione fisica nelle scuole elementari. Inoltre, la maestra disapprovava i programmi scolastici, «giudicati inadatti per la prevalente insistenza sulla mnemonica e per l'applicazione di un linguaggio inaccessibile alla mentalità infantile». «Notevole fu anche la sua polemica sui libri di testo e la sua rivalutazione del sentimento nel quadro di una pedagogia che la Baccini intendeva come studio di singoli individui e non di gruppi». Scolari Sellerio, *Baccini Ida*, cit., p. 44. Si vedano anche M. Colin, *Une vestale de l'ordre libéral: Ida Baccini*, in E. Genevois (ed.) *Les Femmes-Écrivains en Italie (1870-1920): ordre set libertés*, in «Chroniques italiennes de L'Université de la Sorbonne nouvelle», 1994, pp. 33-43; Arslan, *Dame, galline e regine*, cit.; L. Cantatore (a cura di), I. Baccini, *La mia vita*, Milano, Unicopli, 2004; A. Ascenzi, *Formare una generazione di «vestali dell'educazione». Il Romanzo d'una maestra (1901) di Ida Baccini tra autobiografia e rilancio della «vocazione magistrale femminile»*, in Ead., *Drammi privati e pubbliche virtù: la maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata EUM, 2012, pp. 179-215; F. Cambi (a cura di), *Ida Baccini: cent'anni dopo*, Roma, Anicia, 2012; L. Cantatore, *Baccini Ida*, in *DBE*, cit., vol. I, pp. 75-76; T. Cini (a cura di), *Ida Baccini. Lettere (1874-1908) Bibliografia (1896-2013)*, Pontedera, Bibliografia e Informazione, 2014.

prio nome, l'autrice adotta spesso quello di Manfredo, che altro non è se non il nome del figlio.

Lo stratagemma degli pseudonimi era funzionale non soltanto a sopperire idealmente – e soprattutto agli occhi del pubblico – alla mancanza di giornalisti e redattori eventualmente sofferta da una testata o, più facilmente, da un supplemento. Si trattava di una consuetudine utile anche a mascherare operazioni non sempre apprezzabili, sebbene talvolta necessarie a sostenere la mole di lavoro richiesto dalle numerosissime collaborazioni giornalistiche. Così, frequentemente, compariva su testate diverse per titolo e argomento, magari con uno scarto di anni minimo fra la prima pubblicazione e la seconda, lo stesso romanzo a puntate, firmato con pseudonimi diversi da un unico autore, che, evidentemente, si impegnava anche a sostituire il titolo dell'opera.

È il caso di Ida Baccini, che, proprio sui «Diritti della Scuola», affida all'autorialità mascherata della Regina di Navarra la responsabilità d'autore del *feuilleton* *Maestra rurale*. Il romanzo, a dire il vero, non è altro che *La poesia nella scuola*, pubblicato soltanto quattro anni prima su «Cordelia» e, due anni dopo questa nuova comparsa sulla rivista di Marcati, prossimo a venire definitivamente pubblicato in volume<sup>29</sup>.

Evidentemente ancora più adeguato alla rivista di Marcati piuttosto che a «Cordelia», *Maestra rurale* racconta di una giovane al suo primo incarico, indecisa addirittura se presentarsi al sindaco o al parroco del luogo, per poi risolversi nella decisione di far visita, invece, alla moglie del primo. La maestra si butta a capofitto e con passione nella sua missione didattica («ma io ho in cima dei miei pensieri il bene, la prosperità della scuola e non lascerò intentato

<sup>29</sup> Sulla storia pubblicistica ed editoriale di questa opera, cfr. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù*, cit., p. 179-180. Il volume di Ascenzi riporta il testo completo dell'opera (ivi, pp. 305-387). Come già individuato, il romanzo *La poesia nella scuola* (*Alle insegnanti elementari*) viene parzialmente edito, tra il maggio del 1895 e il giugno del 1896, sulle pagine di «Cordelia. Giornale per le giovinette», la testata fondata nel 1881 da Angelo De Gubernatis e, dal 1884, diretta dalla Baccini. La data della *editio princeps* in volume, che riporta il titolo più vulgato (*Il romanzo di una maestra*), è quella del 1901, per i tipi di Sellerio, ovvero, per lo stesso editore che pubblicherà la seconda (1911), la terza (1926) e, infine, la quarta e ultima edizione (1938), tutte con il titolo ormai definitivo. Rispetto a quanto individuato da Ascenzi, si aggiunge soltanto la notizia della pubblicazione dell'opera sulla testata diretta da Marcati, «I Diritti della Scuola», risalente al 1899 e, dunque, successiva a quella di «Cordelia», ma precedente alle edizioni in volume. Tale pubblicazione rappresenta, pertanto, un gradino intermedio fra la prima pubblicazione pubblicistica e la *princeps* editoriale del 1901.

alcun mezzo onesto per giungere a questo mio fine»<sup>30</sup>) e l'attacco del romanzo chiarisce il tono delle puntate che seguiranno, così come il carattere del personaggio principale: «Guido, il monelluccio di seconda ginnasiale, pel cui amore mi sono separata dalla mamma e son venuta quassù a fare la maestra! La maestra io! Un donnino tutto capelli e occhi, sempre disposto a ridere e a fare il chiasso!»<sup>31</sup>.

Un carattere, quello della maestra del titolo, che si esprime anche attraverso i titoli della sua biblioteca personale, nella quale non trovano posto i trattati di pedagogia, ormai venuti a noia alla protagonista, che non ne fa mistero alcuno. E, in questo, naturalmente, non è difficile cogliere la voce polemica della stessa Baccini:

La Bibbia e Omero, Virgilio e Dante, qualche candido cronista del Trecento, e l'Ariosto, il Tasso, il Macchiavelli [*sic*] e il Galilei. Sotto [...] il Foscolo, il Monti, il Parini, il Gozzi: troneggia in una veste rossa a fregi d'oro [...] Manzoni coi satelliti, quali il Tommaso Grossi, il Carcano, il D'Azeglio; e sotto [...] i poeti modernissimi, dal Carducci a Giovanni Pascoli. Niente romanzieri: non fo eccezione che per la Giacomelli, pel Fogazzaro (anima sola e triste in mezzo a un carnaio immondo), pel De Amicis e pel simpatico Lioy, il poeta de' paesaggi alpini. Niente libri di pedagogia. Ne ho studiata abbastanza per l'esame. La mia scienza ora l'ho tutta nel cuore, e il metodo me lo suggerirà il buonsenso<sup>32</sup>.

La biblioteca qui descritta, abbastanza diversificata, va a iscriversi nella già ricca casistica letteraria degli elenchi bibliografici, fra i quali si ricordano qui, puramente a titolo di esempio, quello famoso e manzoniano dei libri di Don Ferrante, nel capitolo ventisettesimo dei *Promessi sposi*; quello, nelle *Avventure di Pinocchio* di Collodi, dei titoli rifiutati anche dai pesci (che se li vedono recapitare dopo una furibonda battaglia a colpi di libri di testo ingaggiata da Pinocchio e dai suoi compagni di scuola sulla spiaggia), o, ancora, quello dei volumi della bibliotheca di classe dei *Ricordi di scuola*, di Giovanni Mosca.

Certamente, fra Otto e Novecento, i riferimenti all'istruzione dei contadini e i ritratti delle scuole rurali, dei loro iscritti, del loro personale sono evidentemente molti e, per giunta, di non facile individuazione, perché spesso nasco-

<sup>30</sup> La Regina di Navarra, *Maestra rurale*, in «I Diritti della Scuola», I, n. 1, 1899, p. 6.

<sup>31</sup> Ivi, p. 5.

<sup>32</sup> Ivi, p. 6.

sti fra le pagine di riviste poco note o dispersi fra titoli oggi quasi del tutto dimenticati. In altri casi, invece, come accade per Matilde Serao, i titoli delle testate che ne ospitarono gli interventi *ad hoc* sono molto noti. Si ricordano gli episodi delle *Vie dolorose delle maestre*, editi fra le pagine di «L'Istituto»<sup>33</sup>, dove, tra l'altro, l'autrice «ricostruiva con estremo realismo la *carriera tipo* dell'insegnante elementare destinata ad operare nei piccoli centri agricoli e montani»<sup>34</sup>.

Se poi il campo d'indagine venisse ulteriormente ampliato e andasse a comprendere non soltanto il maestro o la maestra rurale, bensì il ritratto del maestro di scuola offerto dalla letteratura compresa fra il XIX e il XX secolo, si potrebbero prendere in considerazione molti esempi fra loro diversi<sup>35</sup>. Questo lavoro, pertanto, non può certamente essere esaustivo di una ricerca resa complessa soprattutto dall'estesa messe di fonti e dall'altrettanto considerevole mole di campioni. Inoltre, se i titoli ricordati fino a questo momento sono a tutti gli effetti documenti storici e se riflettono in forma letteraria la situazione contingente alla loro composizione, non è così per un'opera che risale a poco più di una decina di anni fa, che fa uso, in modo pertinente, di fonti espressamente dichiarate e che rientra a pieno titolo nel genere del romanzo storico per bambini.

*Monluè*, di Carla Maria Russo, racconta del primo anno di «scuola elementare mista di Stato rurale»<sup>36</sup> vissuto dai bambini della cascina Monluè, vicino a Milano, fra il 1920 e il 1921. Achille Daniotti, voce narrante dell'intera narrazione, sua sorella Tugnetta, gli amici Luisin, Pinin, Sandrin, Peder e gli altri protagonisti del romanzo della Russo vivono l'esperienza della scolarizzazione popolare durante il crepuscolo del fascismo e si rendono perfettamente conto che il loro mondo sta per cambiare radicalmente, così come si capisce dalle parole del protagonista:

Peder è già andato a scuola due anni. O meglio, sua madre ha fatto di tutto per mandarcelo. E siccome prima di quest'anno non c'era mai stata una scuola a Monluè, che per noi è il paese più vicino e ha lo stesso nome della nostra cascina, sua mamma lo mandava a Lambrate, cioè

<sup>33</sup> Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 365-67.

<sup>34</sup> Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù*, cit., p. 125.

<sup>35</sup> Cfr. A. Antoniazzi, *La scuola tra le righe*, Pisa, ETS, 2014.

<sup>36</sup> C.M. Russo, *Monluè. 1920-1921: primo anno di scuola elementare di Stato mista rurale*, San Paolo, Milano, 2004, p. 24.

quasi vicino alla grande città di Milano, costringendolo a farsi ogni giorno un bel numero di chilometri a piedi. [...] Però quest'anno [...] hanno aperto una scuola nuova proprio nel paese di Monluè, di fianco alla chiesa di San Lorenzo. Dalla nostra cascina sono solo due chilometri ad andare e due a tornare<sup>37</sup>.

Le parole di Daniotti rimandano a episodi storici ben individuabili, che il testo esplicita con una leggerezza sottile e indiretta, anche dal momento che i protagonisti, tutti bambini, non sono certo al corrente del fitto dibattito parlamentare, della polemica fra Benedetto Croce e Giacomo Matteotti né della notizia che nell'agosto del 1920 lo stesso Croce avesse inviato «una circolare ai provveditori ed ai prefetti avente per oggetto l'istituzione di nuove scuole, indicando due strade da percorrere per raggiungere tale obiettivo: nell'immediato invitava le autorità scolastiche locali alla razionalizzazione, riducendo l'orario scolastico nel corso superiore delle scuole con pochissimi alunni a vantaggio di quello inferiore e trasferendo, se necessario, la sede delle scuole in località ove sarebbe stato possibile raccogliere più fanciulli; nel medio periodo prospettava, soprattutto per i Comuni in cui risultasse la presenza di meno di un maestro ogni 500 abitanti, la creazione di nuovi posti di insegnante e di scuole da individuare sulla base di un «riesame analitico delle condizioni scolastiche dei singoli comuni»<sup>38</sup>.

A frequentare la scuola di Monluè non sono naturalmente soltanto i bambini della cascina omonima:

Molti bambini sono uguali a noi. Vengono anche loro dalla campagna, probabilmente dalle cascine che sono oltre la chiesa, Cascina Granda e Morsencino; hanno l'aria spaesata e gli sguardi sospettosi. E poi vestono come tutti i bambini delle campagne, con i vestiti troppo grandi o troppo piccoli e qualcuno con le toppe di colore diverso [...]. Il gruppo meno numeroso, invece, è fatto da bambini di città e questo lo vedrebbe anche un cieco. Sono tutti accompagnati dalle mamme o dai papà o da entrambi [...]. Le mamme ci guardano e parlottano fitto fitto fra di loro, agitando il ventaglio sotto il naso<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Ivi, p. 12.

<sup>38</sup> Montecchi, *I contadini a scuola*, cit., p. 52.

<sup>39</sup> Russo, *Monluè*, cit., pp. 24-25.

La descrizione dell'ambiente scolastico va ancora più in là, soffermandosi su particolari storici e tipici delle scuole rurali già ben noti, ma qui strumentali alla narrazione piuttosto che all'indagine storica:

Nelle scuole “di stato miste rurali” succede che i bambini, anche se sono tutti nella stessa aula con un'unica maestra, non fanno tutti la stessa classe: qualcuno fa la prima, qualcuno la seconda, qualcuno la terza e così via. Noi della cascina Monluè, per esempio, siamo tutti insieme nella classe della maestra Porta Maria, ma io sono in terza e gli altri tutti in prima<sup>40</sup>.

Priva di ventaglio per ripararsi dall'afrore di campagna dei suoi alunni, la maestra della classe alla quale viene assegnato Achille Daniotti, («bassa e molto magrolina», ma con «una voce così alta che si sente in ogni angolo della classe»), non trova di meglio da fare che spalancare le finestre e aspergere con l'acqua di colonia i bambini delle caschine, che scambiano il gesto per un battesimo benaugurale e la colonia per acqua santa. A prescindere dall'equivoco che si genera nell'immaginazione dei bambini, la comicità della scena vive anche della frustrazione della maestra Porta, schizzinosa e tratteggiata sia nell'abbigliamento sia nei modi antipatici da vera “maestrina” di città, catapultata suo malgrado dalla ricca Milano («dove stava molto meglio»<sup>41</sup>) in una scuola «mista rurale»<sup>42</sup>. Ed è proprio da questa consapevolezza che i bambini traggono le loro conclusioni («finalmente abbiamo capito che una scuola di Stato mista rurale, come dice il cartello, deve essere una brutta cosa se le maestre si arrabbiano tanto quando debbono venirci»<sup>43</sup>).

Nel romanzo della Russo rivivono poi eco novecentesche di “alleanze” campagnole fra nonni e nipoti, che, a dire il vero, si erano già viste in alcune opere dedicate al pubblico dei bambini da parte di Luigi Capuana. Se, come sostiene ancora una volta il protagonista di *Monluè*, recalcitrante all'idea di andare a scuola, «i nonni sono tutti dalla nostra parte»<sup>44</sup>, parecchi anni prima rispetto a quelli nei quali la Russo periodizza la sua narrazione, sia nella novella *Il vicolo* sia nel romanzo *Gli americani di Rabbato*, anche i nonni dei protagonisti delle

<sup>40</sup> Ivi, p. 34.

<sup>41</sup> Ivi, p. 29.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> Ivi, p. 13.

opere di Capuana non riescono proprio a capire per quale ragione i nipoti debbano abbandonare il lavoro nei campi per imparare a leggere e a scrivere. Tutte cose, come afferma nonno Lamanna, negli *Americani di Rabbato*, che a un contadino non servono e che anzi possono danneggiare la serenità dei più giovani, mettendo loro qualche grillo per la testa e qualche desiderio di volersi elevare più di quanto la loro estrazione contadina non gli consenta. Così – è evidente – Capuana fa ricorrere gli anziani contadini di Rabbato all'ineludibilità del destino sociale e lavorativo di ciascuno, che si tramanda, come la terra, come la «roba» di Verga e non è impossibile scorgere quasi un velo di ironia nella descrizione di questo mondo che va perdendosi (con le sue credenze, con le sue convinzioni ormai sostenute soltanto dai più anziani), travolto anche dalla scolarizzazione:

E guardava Menu con un lieve senso di rimorso, pensando che lo aveva mandato a scuola, mentre invece avrebbe dovuto fare come suo padre, che lo portava in campagna sin da quando aveva quattro anni, e lo teneva là settimane intere, addestrandolo in piccoli lavori. Se lo metteva a sedere davanti sul basto della mula, e gli dava in mano il pungolino col manico di osso nero, o pur la fune della cavezza ch'egli teneva più in su, e lui, bambino, era orgoglioso di guidare la mula; si lusingava così. Menu, ora, poteva più ridursi a fare il contadino dopo di essere andato tant'anni a scuola, e di aver fatto il signorino?<sup>45</sup>

La risposta alla domanda di Lamanna giungerà solo alla fine del romanzo. La scuola, in fondo, ha proprio il compito di rompere l'ordine dell'immutabilità del destino sociale di chi la frequenta e Menu, dopo essere stato in America, come i suoi fratelli, troverà la forza di tornare a Rabbato per conseguire «la patente di maestro di scuola»<sup>46</sup>.

Infine, percorrendo l'Italia dalla Lombardia alla Sicilia, si passa per il Molise. Se Achille Daniotti e gli altri bambini della cascina Monluè frequentano l'anno scolastico compreso fra il 1920 e il 1921, a un orizzonte storico diverso appartengono i versi di *Na scòle de campagne*, pubblicati nel 1928 da Michele Cima:

<sup>45</sup> L. Capuana, *Gli americani di Rabbato*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1912, p. 98.

<sup>46</sup> Ivi, p. 346.

Ncòpp' a Palènte, sott' a Pavuline  
 mméze di masserie di Stecòzze  
 da paricchie anne funziunéje na scòle.  
 Tutt' i sante matine, quanne sòne  
 na campane p' i vacche cuccelégne,  
 quasce na quarantine de sculare,  
 máscule e fémmene, 'rósse e peccerille,  
 che vinne da vecine e da luntane  
 pe z' amparà' pó délle a lègge e scrive,  
 ságliene a duie, a treie pe nu jaffie.  
 U maiéstre 'ssettate a ttavuline,  
 i chiane a une a une e t' i fa dice  
 a mmènte na prejére, i raccumanne  
 de lavarze 'a matine e farze u cape  
 Paricchie affunne 'ngignene 'a paccie  
 Nascuse arrète i spalle di cumpagne.  
 «Scrivete» fa u maiestre «e state attenti»  
 «Signóre Maié', ma decche 'nge stà 'gnòstre»  
 «Ne' tèje 'a pénne» fa n' àvete – U quatèrne  
 è fernute – «Ma insomma state zitti,  
 scrivete: vi ... no, vo ... lo, vi ... te, ve ... la».  
 I penne scardelijene ncòpp a carte,  
 tè' 'a lénghe pe dafòre 'che vaglióne,  
 checchedunàvete sbruffe e va sudènne  
 rusce cumm' a na fatta pemmedòra.  
 Dòppe neccóne chiagne nu quatrale,  
 'a penna 'ccavallata cchiù ne' scrive.  
 Vinte détere pe ll'arie: Tèje séte ...  
 A ccésse, Gnóre Maié' ... – Uno alla volta:  
 Moffa ... Fanelli ... Ciccaglione ... – Spare  
 nu lumine naune e saglie u fume  
 che 'a tosce fa menì' a cinche o sèie.  
 «Chi è stato?» fa u maiestre «'Ntònie»  
 Allucche na quatrale arrète arrète.  
 «Ragazzi, cosa avete stamattina?»  
 Aprite il libro: legge Santopuoli,  
 seguite la lettura tutti quanti.  
 «Segnóre Maié', Megnogna cavecéje,  
 m'agnurie, me scarnisce ... mó che 'scime!»  
 Da pòrte spalazzate vè' nda scòle  
 N'azzóne e 'u cchiamìntene i sculare.

Nu resciaignòle nde na fratte cante ...  
 vè' na ddòre de stàbbele e de sciure ...  
 è tutte vérdè p'a campagne e u sóle  
 saluta a questa bèlla Primavera<sup>47</sup>.

Composti nel dialetto di Riccia, fra i versi con i quali si sceglie di concludere, ai personaggi della Russo si sostituiscono i «Moffa», i «Fanelli», i «Cicciaglione», protagonisti di un ritratto letterario efficace nel fotografare con l'inchiostro l'infanzia povera del Molise. Del resto, è proprio vero che la scuola di Cima vive dalla «rumorosità scomposta e viva dei bambini» e di una malinconia tipica di ciò che sopravvive «sotto il segno della possibile sconfitta»<sup>48</sup>.

Pur molto distante da esso, la poesia condivide con Monlvè almeno un particolare extra testuale e, con esso, l'attivazione del disincanto. Una volta conclusa la lettura, ora rallegrato dall'umorismo del romanzo della Russo ora cullato dalla poesia di Cima, il lettore attento è infatti ben consapevole che tutti i sorrisi, le avventure, gli insegnamenti e le birbanterie dei Moffa e dei Daniotti sono tutti destinati a silenziarsi nel modo peggiore. È, infatti, un destino di guerra – drammatico e ineluttabile –, quello che attende di oscurare la vita di chi fu bambino a Monluè e che, altrettanto, non risparmia Riccia, legando il nord al sud in una ben triste condivisione.

<sup>47</sup> M. Cima, *Na scòle de campagne*, in Id., *Spine e sciure*, Chieti, Bonanni, 1928, pp. 129-130.

<sup>48</sup> A. Presutti, «*Se la parola si fa paesaggio e il paesaggio sentimento*». *Autori e temi della poesia dialettale riccese*, in G. Palmieri, L. Casmiro (a cura di), *Lingua e dialetto a Riccia e nell'area del Fortore. Con un'appendice sulla poesia dialettale riccese*, Riccia, Trediciarchi, 2013, p. 136. Sulle favole di Cima, cfr. S. Martelli, *La poesia favola in dialetto di Michele Cima*, in V. Moretti (a cura di), *La lingua e il sogno: scrittori in dialetto nell'Italia del primo Novecento*, Roma, Bulzoni, 1993; M. D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, Napoli, ESI, 2005; Ead., *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise fra Otto e Novecento*, Campobasso, Palladino, 2011; Ead., *Cima Michele*, in *DBE*, cit., vol. I, pp. 351-352.

# Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali

*Valeria Viola*

## Premessa<sup>1</sup>

La storiografica scolastico-educativa non intrattiene una frequentazione abituale con il tema dello spazio scolastico, inteso come luogo fisico strutturato, dedicato all'educazione e meno che mai a quello di tipo rurale. Fatta eccezione di alcuni recentissimi contributi<sup>2</sup>, risultano sporadiche le visite che gli studiosi del settore hanno rivolto all'argomento, come dimostra il numero limitato degli approfondimenti dedicati<sup>3</sup>. Il contributo che qui si propone, presenta, in-

<sup>1</sup> Elenco delle abbreviazioni e dei fondi archivistici citati: MPI = Ministero della Pubblica Istruzione; ASCb = Archivio di Stato di Campobasso; ASCIs = Archivio storico comunale di Isernia; ANIMI = Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia; R.D. = regio decreto; b. = busta; f. = fascicolo

<sup>2</sup> M. D'Ascenzo, *Tales and experiences of school spaces: a choir of voices, between unification and fascism in Bologna (Italy)*, in P. Dávila, L. M<sup>a</sup> Nay (edd.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Atti "V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (Sephe)" (S. Sebastian, 29 giugno-1 luglio 2016), Donostia, Erein, 2016, pp. 235-257; L. Cantatore, *School buildings in Rome, the capital of Italy (1878-1912)*, ivi, pp. 305-318; V. Viola, "The school house". *History and evolution of the urban and rural school building in Italy during the fascism*, ivi, pp. pp. 377-389; P. Fossati, *L'edilizia per le scuole del popolo nell'Ottocento genovese*, in «History of Education & Children's Literature», IX, n. 2, 2014, pp. 445-466.

<sup>3</sup> Tra questi si segnalano: A. Acocella, *La tipologia unilineare modello dell'edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900*, «Edilizia scolastica e culturale», n. 1, gennaio-aprile 1986, pp. 97-107; F. Isabella, *L'edilizia scolastica in Italia. Precedenti e prospettive*, Firenze, La Nuova Italia, 1965; M. Mugnai, *Il progetto della scuola in Italia*, 4 voll. Firenze, CESIS, 1984; T. Tomasi, *Da Matteucci a Corradini. Le inchieste sulla scuola popolare in Italia*, in *Problemi e momenti di*

fatti, gli esiti dello studio svolto su un apparato documentario che comprende per lo più carteggio d'archivio, le monografie dedicate agli istituti scolastici e gli articoli della stampa periodica prodotti sul tema dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo, rintracciati presso l'Archivio centrale dello Stato, la Biblioteca del Ministero della Pubblica Istruzione, la biblioteca e l'archivio storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia di Roma, e gli archivi storici di alcuni comuni del Molise.

L'intenzione è quella di ripercorrere l'evoluzione storica della piccola edilizia scolastica, cercando di ricomporre gli spazi, attraverso un'impalcatura normativa montata sui dati emersi dallo scavo documentario tuttora in corso.

La finalità del contributo è ampia: da una parte vuole aggiungere un ulteriore tassello alla comprensione di un tema della storia dell'educazione, qual è quello della scuola rurale, che soltanto di recente è divenuto oggetto di specifiche trattazioni da parte degli studi di settore<sup>4</sup>, dall'altra, desidera richiamare l'attenzione sullo spazio scolastico in generale che ha rappresentato un aspetto non secondario nei processi di scolarizzazione del paese e della politica educativa intrapresa dai diversi governi che si succedettero dall'Unità al fascismo.

Si tenterà, inoltre, di registrare il diverso livello di attenzione, discontinuo ma tendenzialmente crescente, mostrato da parte della politica scolastica nazionale per le sedi delle scuole di campagna, che rappresentarono, in ogni caso, fino all'avvento del fascismo, una questione secondaria rispetto a quella dei centri urbani all'interno dell'emergenza scuole di cui soffriva il paese, che assunse i toni più drammatici in concomitanza delle due guerre.

Fu il regime fascista che più che in passato rivolse la sua attenzione all'edilizia delle scuole di campagna. Presso di esse, infatti, doveva compiersi la missione politica e pedagogica fascista, ovvero, formare il cittadino dell'Italia fascistissima e ruralissima, che raggiunse i suoi risultati più alti sotto il dicastero di Carlo Bottai. Il tema sarà sviluppato lungo una direttrice nazionale e una locale attraverso un *focus* d'indagine sulla realtà scolastica molisana, rappresentativa del Mezzogiorno d'Italia che – per la vocazione economica spiccatamente agricola del suo territorio – rientrava tra i destinatari più significativi delle iniziative della politica educativa nazionale in favore della piccola edilizia scolastica delle campagne.

*storia della scuola e dell'educazione: atti del 1. Convegno nazionale* (Parma, 23-24 ottobre 1981), CIRSE, Centro italiano per la ricerca storico-educativa, Pisa, ETS, 1981, pp. 117-143.

<sup>4</sup> L. Montecchi, *La scuola rurale Faina. Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, EUM, 2012.

## 1. Quando bisognava andare a scuola ma la scuola non c'era. Il dramma delle sedi scolastiche nell'Italia urbana e rurale all'indomani dell'Unità

Fatta l'Italia il problema fu anche dove fare gli Italiani. La neonata nazione mancava di scuole. L'imposizione dell'obbligo scolastico sancito dalla legge Casati, mentre affermava il diritto all'istruzione, aggravava l'emergenza scuole che nelle campagne assumeva toni drammatici. Nei centri rurali il bisogno d'istruzione, laddove fosse sentito, appariva difficile da esaudire, e l'obbligo di frequenza faticoso da assolvere. L'isolamento, la povertà e l'atavica ignoranza non facevano delle campagne, soprattutto del sud Italia, un terreno adatto per gettare le fondamenta dell'edificio della scuola nazionale. All'indomani dell'unificazione nelle zone depresse del paese l'edilizia scolastica difficilmente rappresentava una priorità. La scuola faticava a guadagnarsi un posto di rispetto sia nell'assetto sociale che in quello urbanistico delle campagne del tempo: qui la scuola e il suo maestro non godevano della stessa considerazione rispetto alla chiesa e il suo ministro.

Garelli nel testo *La scuola di campagna* del 1873, infatti, scriveva:

La Chiesa mi si presenta come l'edificio più splendido che v'abbia in tutto il paese, come il parroco mi dà la persona più colta, più ospitale e più morale del paese. La scuola è una catapecchia, il maestro il più delle volte un ignorante od un vizioso, lanciato in un comune dove non ha interessi che ne destino l'affezione, non affetti che suscitino l'operosità. Egli arriva colà né desiderato né festeggiato; il parroco invece fa il suo solenne ingresso in mezzo ad un popolo festante, celebra le sue nozze colla chiesa senza badare se la sua sposa è ricca o povera<sup>5</sup>.

Tale stato di cose diminuiva, se non annullava, il potere attrattivo di questi luoghi sulla classe docente. «I Maestri e le Maestre formate alle scuole normali o insignite di legale patente» non erano allettati da «i meschinissimi stipendi, la vita isolata e le privazioni d'ogni sorta» che questi centri offrivano<sup>6</sup>. La con-

<sup>5</sup> V. Garelli, *La scuola di campagna. Proposta di un nuovo ordinamento che assicuri d'aver buoni maestri ed una istruzione utile al progresso morale e materiale de' campagnoli fatta da un disertore dal contado il quale desidera di farvi ritorno*, Torino, Tip. e Lib. S. Giuseppe, 1873, pp. 39-40.

<sup>6</sup> S. Gargano, *Avvertimenti ai maestri ed alle maestre delle scuole rurali*, Ascoli Piceno, Tipografia di Emidio Cesari, 1864, p. 3.

seguenza corrispondeva a un abbassamento sensibile del livello di qualità dell'istruzione perché i comuni spesso ricorrevano alla gente del posto in grado di leggere, scrivere e far di conto per occupare le cattedre collocate quasi sempre in luoghi che poco somigliavano a delle aule scolastiche, nei quali era ignorato qualunque accorgimento pedagogico.

Non stupisce, dunque, se in tale contesto faticasse ad attecchire il concetto espresso dal ministro Mamiani nella circolare n. 97 del 4 febbraio 1861, relativo all'esecuzione del Regolamento del 1860, che «avere scuole in buono stato e con buoni insegnanti» appariva «necessario alla prosperità di un paese altrettanto e forse più che avere buone strade e buona custodia dei frutti delle campagne»<sup>7</sup>.

Le probabilità che tali parole toccassero le coscienze delle amministrazioni comunali erano minime, non solo per la mancanza di un prematuro sentimento patriottico, ma anche perché la legge Casati non era accompagnata «da un piano economico di investimenti» e non prevedeva «sanzioni per i casi di inadempienza»<sup>8</sup>. Al successore di Casati non restò che ricorrere all'espedito della garanzia del sostegno economico per incoraggiare le amministrazioni comunali a costruire gli edifici scolastici. Il provvedimento, infatti, stabiliva che fossero le amministrazioni comunali a «provvedere alle spese del materiale per lo stabilimento e la conservazione delle scuole nella sede principale, ed anche di quelle delle borgate», e che le sedi fossero «salubri, con molta luce, in luoghi tranquilli e decenti per ogni riguardo, e adatte per ampiezza al numero degli allievi obbligati dalla legge a frequentarle». Il testo non mancava, inoltre, di fornire indicazioni più precise relativamente all'articolazione degli spazi, prevedendo, ad esempio, locali separati per le femmine e per i maschi (art. 138), una grande sala per le scuole con «una sola lezione giornaliera continuata», dotata di una «tettoia attigua per la ricreazione di mezz'ora almeno da concedersi

<sup>7</sup> Circolare N. 97 del Ministero della Pubblica Istruzione ai signori Governatori, Intendenti delle Provincie, Intendenti di Circondario, Ispettori Regii e di Circondario, e Sindaci dei Comuni, in data del 4 febbraio 1861, colla quale si danno alcune avvertenze sull'esecuzione del Regolamento 15 settembre 1860, in *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Tipografia Scolastica di Seb. Franco e Figli e Comp., 1861, p. 414.

<sup>8</sup> M. Daprà, *La fondazione dell'edilizia scolastica in Italia (parte prima). Contributo per un'analisi storica*, in «Edilizia scolastica e culturale», n. 1, gennaio-aprile 1986, p. 78.

agli alunni» e, dove possibile, di «un cortile fornito dei principali attrezzi occorrenti agli esercizi ginnastici (art. 139)».

Tali disposizioni si rivelarono molto spesso inefficaci. La perdurante resistenza culturale tipica di tali contesti a «l'idea del beneficio educativo»<sup>9</sup> diminuiva le probabilità che i tecnici comunali fossero aggiornati sui moderni principi costruttivi dell'edilizia scolastica e sugli accorgimenti pedagogici riferiti agli ambienti, agli arredi e ai sussidi scolastici.

Del resto, il governo non era da meno. La legge fondamentale sui Lavori Pubblici del 20 marzo 1865 regolamentava «le strade, le ferrovie, i telegrafi, le vie d'acqua, i porti, i fari, gli edifici pubblici, la conservazione dei monumenti d'arte, ma ignorava la scuola»<sup>10</sup>. Inoltre, l'interesse verso il nuovo settore edilizio era scoraggiato dalla complessità e dalla lungaggine delle pratiche richieste per la costruzione delle scuole. Nel 1870 la situazione dell'edilizia scolastica appariva ancora drammatica: soltanto 1.200 su 7.000 comuni presentavano locali adatti ad ospitare una scuola<sup>11</sup>. L'Italia salutava il nuovo decennio con la maggioranza delle scuole che versavano in uno stato di perenne emergenza, dove i principi pedagogici soccombevano ad una condizione di povertà e ignoranza di difficile soluzione, come si evince dallo stralcio di seguito riportato, estrapolato da «Il Nuovo arredamento scolastico» apparso su *Patria e Famiglia* del 1870:

Girate pei nostri villaggi per andare in cerca della scuola, là dove pure esiste una scuola, e la troverete per lo più rintanata in qualche sozza topaja, fra le sozzure villereccie e le impurità delle stalle e spesso persino nella bettola. Talvolta è nell'unica stanzuccia ove dorme il maestro o la maestra che appiè del loro notturno giaciglio e fra la fuligine del camino da cucina si veggono accatastate poche scapigliate creature, condannate ad apprendere l'alfabeto, ora fra le rigidezze invernali di mal difese pareti, ed ora fra l'afa ammorbante di una specie di carcere cellulare»<sup>12</sup>.

A poco, dunque, erano serviti gli incoraggiamenti rivolti dal governo ai piccoli comuni per migliorare le condizioni della piccola edilizia scolastica.

<sup>9</sup> *Il Nuovo arredamento scolastico*, in «Patria e famiglia. Giornale dei congressi pedagogico compilato e diretto da Giuseppe Sacchi a nome della Società Pedagogica italiana», fasc. XV e XVI, 1870, p. 66.

<sup>10</sup> Daprà, *La fondazione dell'edilizia scolastica in Italia*, cit., pp. 83-84.

<sup>11</sup> Archivio ANIMI, Fondo Scuole, A 01.08 Edilizia scolastica, U.A. 10.

<sup>12</sup> *Il Nuovo arredamento scolastico*, cit., p. 65.

L'anno precedente la pubblicazione dell'articolo citato, per esempio, il MPI aveva invitato i comuni italiani a costruire «le scuole massimamente quelle del contado», inviando «esemplari di tipo edilizj più opportuni» nei quali era prevista anche «l'abitazione del maestro o della maestra, e qualche area annessavi ad uso di svago de' fanciulli ed anche per tenervi qualche coltura di ortaggi», offrendo «di anticipare anche buone parte del denaro occorrente, non esigendone la restituzione che a lunghissime rate, e promettendo all'uopo de' sussidi gratuiti<sup>13</sup>. L'ignoranza *scandalosa* «de' municipii, de' maestri, degl'ispettori e delle autorità scolastiche» impediva qualunque progresso<sup>14</sup>.

## 2. Scuole ancora senza casa. I provvedimenti poco efficaci emanati dal MPI a favore della piccola edilizia scolastica (1875-1891)

L'alleggerimento delle spese di costruzione e la semplificazione dell'iter amministrativo parve al MPI la strada giusta per incentivare l'apertura delle scuole. Dopo la conclusione dei lavori della *Commissione per la distribuzione dei sussidi alla istruzione primaria*, nominata col R.D. 1° agosto 1872, e disciolta da quello del 23 maggio 1875, il MPI apportò alcune modifiche per agevolare le amministrazioni comunali più povere nell'erezione degli edifici ad uso di scuole. Il ministro Bonghi, a tal riguardo con la circolare n. 441 del 1875 dal titolo *Sussidi e prestiti ai Comuni per la costruzione di edifizi scolastici*, comunicava ai prefetti il sostegno pieno del MPI per fare in modo di dotare ogni centro abitato di sedi scolastiche idonee<sup>15</sup>.

La Legge 18 luglio 1878 n. 4460 *Dell'intervento dello Stato in favore dell'edilizia scolastica* registrò un ulteriore passo, seppure incerto, in avanti nella costruzione della scuola nazionale. Al provvedimento, se da una parte va riconosciuto il merito di aver sancito il principio dell'intervento dello Stato a favore dell'edilizia scolastica, dall'altra va attribuito il demerito di aver mancato l'obiettivo perché i fondi stanziati furono assorbiti dai grandi comuni, e perché non fornì buoni criteri direttivi tecnici ed economici<sup>16</sup>.

La Legge 8 luglio 1888, n. 5516, cercò di ovviare ai deficit di quella prece-

<sup>13</sup> Ivi, pp. 65-66.

<sup>14</sup> Garelli, *La scuola di campagna*, cit., p. 45.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, vol. II, n. 56, 20 dicembre 1923, pp. 4979.

dente estendendo le agevolazioni per la costruzione anche agli asili d'infanzia e alle scuole medie, prevedendo un tasso d'interesse minore per i comuni più piccoli e più poveri e fornendo norme specifiche sulla compilazione dei progetti. Le *Istruzioni tecnico-igieniche intorno alla compilazione dei progetti di costruzione di nuovi edifici scolastici* approvate con R.D. n. 5808 dell'11 novembre 1888, in esecuzione alla suindicata legge, marcarono maggiormente la tendenza del MPI a caratterizzare in senso pedagogico la fisionomia e l'articolazione degli spazi delle scuole. Significativi in tal senso risultano gli accorgimenti raccomandati per la scelta dei materiali da costruzione, fondamentali per realizzare un edificio «di solida costruzione, del terreno e della località in cui far sorgere l'edificio» che doveva «avere facile e sicuro accesso», libero per almeno 10 metri su ogni lato dagli altri edifici, lontano dai posti frequentati come le piazze e i mercati «sconvenienti alla scolaresca». Le Istruzioni, inoltre, stabilivano che l'edificio doveva servire unicamente per la scuola, eccezion fatta per i comuni rurali, dove «per ragioni riconosciute di necessità economica», poteva concedersi che comprendesse anche «l'alloggio pel maestro e per la maestra, o sale per Uffici comunali [...]»<sup>17</sup>, con l'accortezza di mantenere le entrate separate. Per gli edifici delle scuole di campagna il provvedimento disponeva che comprendessero: la sala o corridoi di ingresso con spogliatoi e lavatoi; le classi distinte secondo il sesso e secondo il grado d'insegnamento; il cortile coperto e scoperto; una palestra comune; laddove fosse stato possibile, un campo o un giardino per le esercitazioni pratiche di agricoltura; le latrine<sup>18</sup>. Per tutte le tipologie delle scuole le *Istruzioni* raccomandavano un'esposizione a sud o a sud-est, prevedendo a nord le sale di direzione e di riunione, i corridoi, le sale da disegni, le scale, la biblioteca e i musei.

Il governo intensificò gli sforzi in tale direzione con l'emanazione del Regolamento del 1891 (R.D. 29 gennaio n.63) che stabiliva una nuova forma di finanziamento dello Stato per gli edifici scolastici, consistente nella concessione di sussidi pari a un terzo della spesa e non superiori a L. 10.000, specialmente applicabile ai piccoli edifici dei Comuni minori. I regolamenti cominciavano a dare le «norme necessarie per costruire scuole adatte ed igieniche»<sup>19</sup>.

Anche se nacquero finalmente edifici scolastici nei centri minori, e «i casermoni, come furono chiamati, che avevano assorbito la parte maggiore dei

<sup>17</sup> Daprà, *La fondazione dell'edilizia scolastica in Italia*, cit., p. 131.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> M. Bongiovannini, *La sede della scuola rurale all'estero ed in Italia*, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli, G.B. Paravia e Comp., 1912, p. 58.

*fondi* stabiliti dalla legge precedenti, furono lasciati da parte»<sup>20</sup>, il provvedimento deluse le aspettative attese. Ancora una volta furono i grandi agglomerati urbani ad avere la meglio a discapito delle scuole di campagna che «salvi i non molti casi in cui intervenne l'azione di qualche vigilante, furono lasciate più o meno in abbandono»<sup>21</sup>. La fine del secolo, dunque, fu caratterizzata da un interesse crescente per l'edilizia scolastica all'interno della quale, però, anche gli esperti del settore faticavano ad inserire quella delle campagne<sup>22</sup>. Le relazioni ufficiali pubblicate in questo periodo, infatti, restituiscono un quadro allarmante delle scuole rurali. Bongiovannini, con riguardo alla relazione ufficiale del 1897 sulle condizioni dell'istruzione primaria in Italia, scriveva:

[La relazione ] fa vedere che in molti luoghi sono assegnati a scuole locali umidi, malsani, angusti che talora sono vere stalle e paiono fatti apposta contro ogni legge di decoro e di igiene. Generalmente difettano di latrine o le hanno mal fatte, in comune per i maschi e le femmine; e mancano di acqua, e quando l'hanno è spesso inquinata dai pozzi neri vicini. Talora questi locali sono stanze misere, sudici, mancanti di aria e di luce, o gocciolanti per l'umidità, o senza soffitto, o con pavimento sterrato e fangoso, o con finestre sgangherate e senza vetri, onde i fanciulli ne rifuggono. Sono quanto vi è di inutile e di inetto nel paese; magazzini umidi, vecchie cucine annerite dal fumo, vecchie stalle senza intonaco, sacrestie abbandonate per la troppa umidità, vecchie cantine<sup>23</sup>.

Il nuovo secolo prometteva studi e azioni più efficaci in materia di edilizia scolastica e un'attenzione maggiore per quella rurale. Insomma, la situazione non poteva che migliorare; almeno fino allo scoppio della prima guerra mondiale che dichiarerà un nuovo stato di emergenza per la scuola nazionale.

<sup>20</sup> C. Corradini, *L'Istruzione Primaria e Popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale. Relazione presentata a S.E.R. Ministro della Pubblica Istruzione dal Comm. Dottor Camillo Corradini, direttore generale per l'istruzione primaria e popolare, completamente riassunta e chiarita da Beniamino Rinaldi ed Emidio Agostinoni*, Milano, Antonio Vallardi, 1910, p. 70.

<sup>21</sup> Bongiovannini, *La sede della scuola rurale*, cit., p. 59.

<sup>22</sup> A Roma nel 1893 all'interno dell'Esposizione di ingegneria sanitaria, tipologie edilizie premiate con la medaglia d'oro servirono da guida a quelle pubblicate successivamente dal MPI. *Ibidem*.

<sup>23</sup> Ivi, p. 59.

### 3. Dalle stalle alle scuole. Gli effetti positivi degli studi e dei provvedimenti legislativi a favore della piccola edilizia scolastica emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione nel primo quindicennio del Novecento

La relazione ufficiale del 1897 sulle condizioni dell'istruzione primaria in Italia consegnò un report allarmante dell'edilizia scolastica in generale, all'interno del quale i dati più drammatici riguardavano quella di tipo rurale. Per cercare di sanare tale situazione il MPI il 15 luglio 1900 promulgò la legge n. 250 sui mutui di favore, che rivolgeva maggiori attenzioni di carattere finanziario specialmente ai comuni rurali. La legge, seguita dal Regolamento n. 484 del 25 novembre dello stesso anno, disciplinò meglio la concessione dei mutui di favore, prevedendo un intervento più diretto del MPI nell'esame dei progetti. Il provvedimento, infatti, stabilì norme per lo studio dei progetti e per gli atti preliminari inerenti alle costruzioni e introdusse istruzioni relative alla scelta delle aree, alla ripartizione, la distribuzione e la capacità dei locali, alle dimensioni ed altezza delle aule scolastiche, all'esposizione e all'illuminazione, ai particolari costruttivi e alle norme igieniche<sup>24</sup>. Il MPI si mostrava più determinato ad intensificare e migliorare la propria azione in materia di edilizia scolastica disponendo nuove inchieste che sarebbero servite all'emanazione di una normativa più efficace attraverso la quale si sarebbe rivolta finalmente maggiore attenzione anche alle scuole di campagna.

La legge 15 luglio 1906 dal titolo *Provvedimenti speciali a favore dell'Italia meridionale e insulare*, seguita dal Regolamento approvato con R.D. 2 dicembre 1906 n. 703, andava incontro a quei territori del Regno dove l'emergenza scuole appariva più grave, consentendo «maggiori facilitazioni e maggiori contributi, di stimolo e d'incoraggiamento alle amministrazioni locali, alleviando gli oneri che loro incombevano per la costruzione dei locali scolastici»<sup>25</sup>. Il provvedimento si rivelò efficace soprattutto per quelle province del Regno «del Mezzogiorno d'Italia, nelle quali, durante i trent'anni precedenti, si erano concessi solamente n. 195 mutui»<sup>26</sup>.

Mentre la legge del 1906 elargiva i suoi benefici a quei territori che fino ad allora non avevano tratto «dalle precedenti leggi del 1878, 1888 e del 1900»<sup>27</sup>, il MPI affidava ad Alessandro Lustig – dell'Istituto superiore di Firenze e

<sup>24</sup> *Relazione sull'edilizia scolastica*, cit., p. 4979.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 4980.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

membro del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione – lo svolgimento di uno studio sulle condizioni dei locali scolastici che sarebbe confluita nell'*Inchiesta sui diversi servizi dell'istruzione elementare e popolare* pubblicata due anni più tardi. Le proposte per la costruzione degli edifici scolastici contenute ne *La casa della scuola* pubblicata dal MPI nel 1911 rappresentarono un importante passo in avanti per la definizione del paesaggio educativo nazionale anche perché l'architettura finalmente intensificò il dialogo con la pedagogia intavolato alla fine dell'Ottocento<sup>28</sup>, cominciando a veicolare tra i costruttori connazionali la cultura edilizia adeguata di cui fino ad allora erano stati privi<sup>29</sup>. Le norme concepite dalla relazione costituivano «una vera monografia tecnica» in cui venivano fornite indicazioni circa le condizioni generali per la costruzione di un edificio scolastico e veniva resa disponibile una vasta gamma di disegni-tipo che dovevano fornire un modello nella redazione dei progetti definitivi. All'incirca 80 modelli per far fronte alle diverse esigenze della popolazione scolastica e alle caratteristiche dei luoghi di appartenenza delle scuole che comunque non potevano mai prevedere più di 20 aule per una capienza massima di 60 alunni ciascuna<sup>30</sup>. Generalmente tali disegni proponevano il concetto del corpo doppio di fabbrica, ad L od a U, quindi mai chiuso su tutti i prospetti: da un lato, cioè, le aule scolastiche, dall'altro il corridoio longitudinale di disimpegno delle aule per garantire il massimo carico di luce dall'esterno<sup>31</sup>. Gli edifici scolastici a 1, 2 e 3 aule, erano destinati specialmente alle scuole rurali, per i quali erano previsti gli alloggi per gl'insegnanti. La costruzione delle scuole rurali presentava sicuramente maggiore «facilità nell'osservazione delle norme». Qui più che nei centri urbani si garantiva con maggiore facilità la distanza dell'edificio «da ospedali, da caserme, da ritrovi pubblici, da stabilimenti industriali rumorosi e insalubri, da strade molto frequentate, che possono procurare pericoli ai fanciulli durante l'entrata e l'uscita dalla scuola e disturbare le lezioni». Anche le dimensioni dell'edificio scolastico rurale do-

<sup>28</sup> Proprio in quegli anni quella summa della pedagogia del Positivismo che fu il *Dizionario illustrato della pedagogia* diretto da Antonio Martinazzoli e Luigi Credaro, dedicava numerose voci alla trattazione dell'edilizia scolastica, delle suppellettili e dei sussidi didattici. Vedi Fossati, *L'edilizia per le scuole del popolo*, cit., pp. 445-466.

<sup>29</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *La casa della scuola* (Estratto dal Vol. I della *Relazione sulla Istruzione Primaria e popolare in Italia*), Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, 1911, p. 45.

<sup>30</sup> Corradini, *L'Istruzione Primaria e Popolare in Italia*, cit., p. 81.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

vevano essere calcolate in rapporto al numero degli alunni, prevedendo un cortile per la ricreazione e quello necessario per la ginnastica all'aperto ed al coperto, e per il campicello sperimentale.

La campagna di costruzione delle scuole avviata dal governo entrò nel pieno dell'attività con l'emanazione della *Legge riguardante provvedimenti per la istruzione elementare e popolare* del 4 giugno 1911, che prevede nuovi benefici in favore dei comuni, province ed enti morali per la costruzione di edifici e per giardini d'infanzia, scuole elementari e medie, la cui realizzazione fu disciplinata dal Regolamento del 12 gennaio 1912 che dettò tutte quelle norme igienico-costruttive che gli studi avevano consigliato. La legge rappresentò un punto di svolta: oltre a sancire il principio dell'obbligatorietà della costruzione e la sostituzione dello Stato in caso di inadempienza dell'amministrazione locale, prevede la ripartizione dei fondi stanziati fra le varie province per rimediare alle sperequazioni verificatesi con l'applicazione delle leggi precedenti<sup>32</sup>. La larghezza dei mezzi finanziari stanziata dalla legge arrecò miglioramenti anche alle scuole rurali e al suo personale insegnante, prevedendo la costruzione dell'abitazione nell'edificio scolastico per l'insegnante, nonché l'uso gratuito da parte di quest'ultimo in quei comuni privi di abitazioni civili<sup>33</sup>.

La costruzione degli alloggi da cedersi gratuitamente in uso agli insegnanti è stata ispirata dalla necessità per il buon funzionamento della scuola che, dovunque essa si trovi, in borgate agricole o in frazioni, in luoghi insospitati o di difficile accesso, sia possibile al maestro avervi da presso una abitazione conveniente. L'importanza della casa appare molto notevole nel nostro paese, dove molte scuole sorgono accanto a casolari rurali in piena campagna o in impervia montagna, lontani da grossi centri abitati e talvolta collegate da strade inaccessibili in vari periodi dell'anno, in località che non offrono possibilità alcuna di abitazione per il maestro<sup>34</sup>.

È chiaro che il provvedimento in quindici anni non sortì gli effetti attesi. Non certo, o almeno non soltanto, per ragioni riconducibili alla sua eventuale efficacia. Tra il 1908 e il 1915 molte regioni d'Italia furono interessate da eventi tellurici che lasciarono poco da distruggere alla guerra che sarebbe scop-

<sup>32</sup> *Relazione sull'edilizia scolastica*, cit., p. 4982.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

piata di lì a poco che rimosse nuovamente l'edilizia scolastica dalla scala delle priorità del governo nazionale.

#### 4. Il ruolo del regime fascista nel processo di affermazione dell'edilizia scolastica

La guerra segnò la fine della stagione d'oro dell'edilizia scolastica e ne avviò un'altra regolata da criteri differenti, dettati dall'emergenza e dalla penuria di risorse finanziarie. Le prescrizioni emanate in materia nel periodo post-bellico si fecero meno intransigenti e pretenziose, lasciando comparire al loro interno con maggiore frequenza rispetto al passato la parola "adattamento"<sup>35</sup>. Il nuovo scenario disegnato dalla guerra non consentiva più di andare troppo per il sottile. L'Italia disponeva di meno scuole; i cantieri che si erano fermati, faticavano a ripartire a causa anche del mutato valore della moneta<sup>36</sup>. La situazione già difficile si complicava ulteriormente di fronte ai danni ereditati dal terremoto del 1908 che aveva devastato parte dell'Italia meridionale. All'indomani della guerra, dunque, la questione dei locali scolastici si era tinta di toni più cupi. Per affrontarla al meglio il regime fascista nel 1922 svolse una nuova inchiesta, dalla quale emerse che su 82.855 scuole esistenti, le aule adatte ammontavano a 45.655, mentre 32.314 risultavano disadatte, mancanti, 4.886<sup>37</sup>.

La situazione era destinata a migliorare grazie all'interesse che il regime mostrò sin dalla sua ascesa verso il settore dell'edilizia scolastica. È sintomatico che all'interno della stampa ministeriale cominciasse a comparire per poi aumentare gli articoli dedicati a «una così grave ed importante questione», quale

<sup>35</sup> R. Fulvio, *Evoluzione e sviluppo dell'edilizia scolastica*, in «Annali della Istruzione elementare», n. 1-2, aprile 1931, p. 86.

<sup>36</sup> La guerra gettò l'edilizia scolastica in una condizione difficile da gestire, alla quale il governo rispose con l'emanazione di provvedimenti che cercarono di ridurre le dimensioni di un'emergenza assai vasta. Col D.L. 6 aprile 1919, n. 846, il governo, per fare fronte all'incapacità dei comuni di acquistare i materiali delle costruzioni e pagare la manodopera, i cui costi la guerra aveva fatto impennare vertiginosamente, concesse 25 milioni di lire ai comuni per la costruzione di piccoli edifici e altrettanti a prestito di favore: per ciascun edificio fu concesso un sussidio pari alla metà della spesa e un prestito pari all'altra metà. Nuovi fondi per l'edilizia scolastica furono disposti anche con il R.D. 19 novembre 1921. La Cassa Depositi e Prestiti fu autorizzata a concedere prestiti per 150 milioni di lire. *Relazione sull'edilizia scolastica*, cit., p. 4983.

<sup>37</sup> Fulvio, *Relazione sull'edilizia scolastica*, cit., p. 84.

era appunto l'edilizia scolastica, dalla quale, il regime «né poteva esimersi dallo studiare e quindi emanare nuove provvidenze in materia»<sup>38</sup>. Diversi erano, infatti, i provvedimenti che il regime aveva adottato sul tema dopo l'inchiesta del 1922 che aveva disegnato un quadro tutt'altro che incoraggiante, dinanzi al quale il Regolamento del 12 gennaio 1912 - che forniva norme igienico-costruttive più restrittive per la costruzione e l'adattamento degli edifici scolastici - non appariva più adeguato.

Dopo l'emanazione del R.D. del 31 dicembre 1923, che forniva nuove provvidenze sia per la concessione di mutui che per quelle dei sussidi - distribuendoli tenendo conto dell'indice di analfabetismo invece che del semplice rapporto quantitativo con la popolazione - seguì quella del regolamento del 4 maggio 1925 che dava prescrizioni meno rigide per la costruzione e l'adattamento dei locali scolastici. Per esempio, per promuovere ulteriormente la costruzione degli edifici rurali e per limitarne la spesa, vennero ridotte la larghezza del corridoio-spogliatoio, l'altezza delle aule e quella del piano del pavimento del piano terreno dal suolo circostante. Il nuovo regolamento introdusse inoltre facilitazioni circa l'ubicazione degli edifici, l'illuminazione, le dimensioni delle aule e la loro esposizione, consentendo quella ad ovest e, in casi eccezionali, anche quella a nord, tradendo la missione del documento precedente che raccomandava caldamente l'esposizione a sud-est e l'illuminazione unilaterale a sinistra<sup>39</sup>. Gli adeguamenti dei vecchi fabbricati ad uso di scuole col regolamento del 1925 risultò più agevole che in passato: prima, infatti, per tali edifici erano prescritte le stesse norme di quelli di nuova costruzione<sup>40</sup>. La necessità di aule, maggiormente sentita nel Mezzogiorno, venne soddisfatta con l'emanazione del R.D. 7 luglio 1925 che istituiva i Provveditorati delle Opere Pubbliche e affidava l'edilizia scolastica dell'Italia meridionale ed insulare al Ministero dei Lavori Pubblici<sup>41</sup>.

Lo sforzo del regime di dotare l'Italia di scuole degne dell'ideologia del partito, determinò l'accelerazione del processo di affermazione culturale dell'edilizia scolastica che si tradusse in una produzione editoriale specialistica sull'argomento.

È sintomatico che il tema guadagnò un posto all'interno della celebre col-

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *La casa della scuola*, cit., p. 50.

<sup>40</sup> Fulvio, *Relazione sull'edilizia scolastica*, cit., p. 86.

<sup>41</sup> Ivi, p. 88.

lana dei Manuali Hoepli<sup>42</sup>. Nel 1927 presso l'editore milanese veniva dato alle stampe il volume *Edifici scolastici italiani*, una raccolta di norme e tavole per lo studio dei progetti edilizi, che poteva essere consultato «con molto profitto e portare notevole contributo di efficienza pratica in un campo di grande interesse, non solo tecnico ma sociale»<sup>43</sup>.

L'emanazione del R.D. 17 marzo 1930 n. 727 rappresentò un ulteriore incoraggiamento per la realizzazione di buone aule scolastiche. Tenendo conto dei bilanci poco rosei degli enti locali, il regime attraverso il decreto estese il sussidio non più soltanto agli edifici con non più di due aule e due alloggi, per la cifra massima di 50.000 lire, ma anche agli edifici con un numero qualsiasi di aule, per una spesa massima di 200.000 lire<sup>44</sup>. Nel 1930 il bilancio della questione degli edifici scolastici si chiudeva in positivo. Dal 1924 al 1930, affermava Fulvio:

[...] si sono costruite o sono in via di ultimazione nell'Italia centrale e settentrionale, 9.915 aule nuove e quindi in rapporto al fabbisogno riscontrato nel 1923, che accertava per quelle regioni 18.719 aule inadatte, si sarebbe dovuto verificare una diminuzione del 53% circa sul fabbisogno totale riscontrato in quell'epoca<sup>45</sup>.

Anche se non tutte le nuove scuole istituite si trovavano all'epoca «poste in locali perfettamente rispondenti a tutti i requisiti richiesti»<sup>46</sup>, il fabbisogno totale dal 53% era sceso al 24% circa.

Minnucci nella successiva raccolta di criteri ed esempi per la progettazione degli edifici scolastici edita nel 1936 da Hoepli, affermava che nei diversi tipi

<sup>42</sup> Hoepli dal 1871, sulla falsa riga della letteratura self-help, inaugurata in Inghilterra dall'omonimo testo del 1859 di Samuel Smiles, pubblica una fortunata collana di manuali ad uso dei lavoratori e professionisti tra i quali molti dedicati agli studenti e agli addetti già impiegati nel settore dell'industria. Per un approfondimento sul tema si veda V. Viola, *I musei di carta. Le riviste e i manuali di disegno editi in Italia dall'Unità alla fine del XIX secolo*, in J.M.H. Diaz (ed.), *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribucion al patrimonio historico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca (Coleccion Aquilafuente, 210), 2015, pp. 555-567.

<sup>43</sup> L.L. Secchi, *Edifici scolastici italiani primari e secondari. Norme tecnico-igieniche per lo studio dei progetti*, Milano, Ulrico Hoepli, 1927, p. XIII.

<sup>44</sup> Fulvio, *Relazione sull'edilizia scolastica*, cit., p. 88

<sup>45</sup> Ivi, p. 89.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

di scuola elementare – quella per i medi e grandi centri abitati, quella dei centri minori e, infine, quelle rurali, comprendenti le scuole di campagne, o sui piani o sui monti – l'architetto progettista non avrebbe dovuto rinunciare a «nessuna delle esigenze fondamentali di praticità, di igiene, di gaiezza nell'edificio» pur ricorrendo «a mezzi e linee architettoniche diverse»<sup>47</sup>. La casa della scuola era concepita con «ambienti ben riscaldati ed arieggiati, ampi corridoi» e dove lo spazio lo consentiva, con «vestiboli luminosi, impianti elettrici disposti con accorgimento». Indispensabile garantire l'aria, la luce e la nettezza delle aule, caratteristiche «che con sapiente accorgimento» si potevano ottenere «anche adattando vecchie abitazioni ai nuovi bisogni della scuola»<sup>48</sup>.

Di tutt'altro avviso sarà la compagine di educatori e di costruttori del Dicastero Bottai che partorirono il nuovo regolamento dell'edilizia scolastica del 1939 che mirava a dare finalmente alla scuola fascista una vera casa, concepita secondo i criteri politici e pedagogici del regime, lontana dalla logica di adattamento.

## 5. L'opera degli enti delegati in favore dell'edilizia scolastica rurale

Il ventennio fascista rappresentò un periodo d'oro per l'edilizia scolastica urbana ma anche per quella rurale. Tale risultato rappresentava più che un'affermazione di dignità culturale di questo settore dell'architettura civile, l'effetto positivo di riflesso del fenomeno di esaltazione della ruralità intrapresa dal regime dalla metà degli anni Venti. La ruralità, intesa come valore fondante della civiltà fascista, fu promossa progressivamente attraverso la bonifica integrale, gli incentivi a favore della natalità e della scuola. Le masse contadine rappresentavano per il PNF materia plasmabile e forza lavoro irrinunciabile, in quanto funzionale al completamento del progetto di creazione di una patria fascista. L'investimento in termini di risorse e di attenzione verso la ruralità si rifletté anche nell'editoria di tipo educativo che, soprattutto a partire dagli anni Trenta, cominciò a dedicare sempre maggiore spazio al tema dell'architettura scolastica delle campagne. È emblematico, per esempio, che all'interno della rubrica *Problemi da risolvere* della rivista mensile del Touring Club Ita-

<sup>47</sup> G. Minnucci, *Scuole. Criteri, dati, esempi per la progettazione per la costruzione e l'arredamento*, Milano, Ulrico Hoepli, 1936, p. 38.

<sup>48</sup> G. Arcamone, *Edilizia scolastica*, in «Annali della Istruzione elementare», a. X, fascicolo III, giugno 1935, p. 226.

liano comparisse il contributo di Alberto Latronico dal titolo *Edilizia scolastica rurale* del 1926. Di problemi da risolvere, in effetti, nelle scuole rurali a quei tempi ancora ce n'erano, ma il regime sembrava determinato a risolverli. Il quadro dipinto da Latronico, infatti, nonostante le misure già intraprese in favore del settore dal regime, appariva ancora preoccupante. Le didascalie che accompagnano le foto delle scuole che fanno da corredo al testo sono drammatiche. In quella relativa alla scuola di S. Antonio della frazione di Teglio in provincia di Sondrio si legge:

L'esterno non ha bisogno di commenti. L'interno è costituito da un locale in condizioni misere: luce scarsa data da due piccole finestre della parete di ponente. Sopra la scuola un fienile; sotto, una stalla. L'arredamento è in condizioni pietose: i banchi sono a quattro posti. Eppure lavoriamo con fede, nell'attesa di un valido aiuto per la nostra scuola povera<sup>49</sup>.

Le cose non andavano meglio altrove. Sotto la foto della scuola di S. Bernardo, frazione di Venasca in provincia di Cuneo, Latronico appuntava:

Fabbricato molto vecchio e pericolante; l'acqua vi penetra nelle giornate di pioggia. La grande umidità è tale da impedire perfino di scrivere sulla lavagna. Si vive in perenne semi-oscurità. L'aula è freddissima d'inverno e non si presta affatto a un razionale riscaldamento<sup>50</sup>.

«Meno che stamberghe, peggio che stalle» definiva Alessandro Marcucci le più di tremila aule scolastiche rurali, la cui documentazione letteraria e fotografica, affermava che «fa fremere di rossore e di sdegno»<sup>51</sup>. Lo studioso, che tanta parte ebbe nella costruzione delle scuole rurali nell'agro pontino, contribuì a concentrare in più di un'occasione l'attenzione verso l'educazione del popolo rurale che rappresentava i due terzi di quello nazionale. Scriveva:

<sup>49</sup> A. Latronico, *Edilizia scolastica rurale*, "Problemi da risolvere", in «Rivista mensile del Touring Club Italiano», *Le vie d'Italia*, 1926, p. 1091.

<sup>50</sup> Ivi, p. 1090.

<sup>51</sup> A. Marcucci, *La Casa della scuola. Dalla Relazione sulle scuole per i contadini dell'agro romano e delle paludi pontine*, Roma, Editrici Le scuole per i contadini dell'agro romano, 1925, p. 11.

Auguriamo che il grido di dolore che in questo momento più alto si eleva, reclamando una non indegna sede per la Scuola che oggi è la più necessaria in Italia – quella elementare per i contadini – venga veramente sentito dagli Italiani, e che per tutti, Governo e privati, i quali pure al decoro ed alla prosperità nazionale, nelle sue varie forme – autostrade, ippodromi, edifici di pubblico abbellimento e di pubblica utilità – dedicano somme ingenti e tenaci attività, guardino a questa necessità, che non è un lusso, e la soddisfano con sollecitudine e larghezza, ma pure con saggio criterio, evitando ogni superfluità, pensando che le oscure ed aspettanti popolazioni rurali di due terzi d'Italia costituiscano un tesoro materiale e morale, un patrimonio di cuori e di energie, non ancora valorizzato e che, forse, più di ogni altro può assicurare alla Patria nostra dignitoso benessere e civile grandezza<sup>52</sup>.

Alberto Latronico riponeva le sue speranze nell'applicazione del R.D. 31 dicembre 1923 che indicava come il più razionale provvedimento emanato in materia. La legge, infatti, prevedeva che i contributi stanziati nel bilancio della Pubblica Istruzione a vantaggio dell'edilizia, sarebbero stati annualmente distribuiti tenendo conto dell'indice di analfabetismo invece che del semplice rapporto quantitativo con la popolazione, dando la precedenza alla costruzione di edifici scolastici di tipo rurale<sup>53</sup>. La nuova classificazione delle scuole apportata dal decreto n. 2410 del 31 ottobre 1923 migliorò ulteriormente le cose. Eliminata la vecchia distinzione tra scuole di città e scuole di campagna, basata sul numero degli abitanti e sul gettito fiscale dei comuni, le scuole ora si dividevano in classificate e 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 e nelle frazioni con oltre 40 fanciulli sottoposti all'obbligo; le non classificate, venivano aperte in luoghi in cui vi era un numero di alunni non superiore a 40 e non inferiore a 15, si dividevano a loro volta in scuole provvisorie e scuole sussidiate, rispettivamente gestite da enti o associazioni culturali delegati appositamente dallo Stato, e da privati dietro autorizzazione del Provveditore<sup>54</sup>. Quest'organizzazione si tradusse in una gestione capillare e attenta della materia su tutto il territorio nazionale soprattutto grazie anche all'azione degli enti delegati a cui il R.D. agosto 1926 n. 1667

<sup>52</sup> Ivi, p. 38.

<sup>53</sup> Latronico, *L'edilizia scolastica rurale*, cit., p. 1093.

<sup>54</sup> Montecchi, *La scuola rurale Faina*, cit., p. 62.

affidò la gestione delle scuole non classificate<sup>55</sup>. Il carteggio d'archivio analizzato, rinvenuto presso gli archivi storici comunali presenti sul territorio molisano e presso l'archivio dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI)<sup>56</sup> di Roma, relativo a questo periodo, riguarda due enti delegati in particolare: il Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro, che gestiva le scuole non classificate della Campania e del Molise, e l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia per la Basilicata, la Calabria, la Sicilia e la Sardegna<sup>57</sup>. Si tratta soprattutto di pratiche relative all'apertura delle scuole, accompagnate sempre da circolari, progetti, schemi di progetti, richieste di apertura di scuole, elenco degli obbligati, planimetrie; in sostanza, materiale prezioso per ricomporre la fisionomia di queste istituzioni e per individuare le scelte prese in materia dal regime.

Il documento dal titolo *Norme per la compilazione dei progetti per la costruzione degli edifici scolastici* del 4 maggio 1925, rinvenuto presso l'archivio dell'ANIMI, dà la misura dell'impegno e dell'attenzione che la politica fascista stava riservando alle sedi delle scuole di campagna, rinunciando sempre più a ogni logica di adattamento. Per quanto concerne i criteri tecnici di costruzione il documento prevedeva che l'aula scolastica, per esempio, che non poteva essere inferiore a 40 mq, doveva presentare su un'unica parete almeno due finestre. Il documento insisteva anche sulla posizione dell'edificio, raccomandando una distanza dai fabbricati fronteggianti, tale da «poter soddisfare al criterio

<sup>55</sup> Il R.D. 20 agosto 1926 n. 1667 stabilì pure che per le scuole convertite fosse accantonata una somma di L. 1700 per ciascuna scuola, e che queste quote costituissero un fondo da erogarsi in sussidi non superiori alle L. 25000 ciascuno, a favore degli enti delegati, per la costruzione di piccoli edifici per le scuole ad essi affidate. La quota di L. 1700 fu poi ridotta a L. 1300 dall'art.4 del R.D. 28 giugno 1928, n. 1768. La somma disponibile per i sussidi nell'anno in cui scriveva Sessa venne ripartita dal Ministero tra gli Enti in corrispondenza del numero delle scuole gestite; gli Enti avevano l'obbligo di inoltrare al Ministero le domande di sussidio, presentando i progetti degli edifici per i quali il sussidio veniva richiesto; l'approvazione per parte del Ministero implicava l'impegno della concessione del sussidio; a costruzione ultimata si procedeva al collaudo, al seguito del quale, se favorevole, il Ministero ordinava la liquidazione del sussidio promesso. All'atto del collaudo si procedeva pure alla cessione dell'edificio al Comune di appartenenza in modo che diventasse di proprietà comunale, con l'obbligo del perpetuo uso scolastico. *Edilizia delle scuole non classificate*, in «Annali della Istruzione elementare», a.VII, n. 2, marzo-aprile 1932.

<sup>56</sup> G. Lombardo Radice, *Per la scuola rurale. Circolari didattiche della Associazione per il Mezzogiorno*. Primo supplemento a «L'Educazione Nazionale», 1929, Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1929.

<sup>57</sup> Montecchi, *La scuola rurale Faina*, cit., p. 72.

igienico didattico generale»; di «largheggiare di area libera interna all'edificio»; di sollevare il pianterreno nel piano di campagna, arretrando l'edificio specialmente in corrispondenza delle aule dalla linea stradale; di avvicinare il più possibile l'architrave delle finestre al soffitto e di proporzionare la profondità dell'aula all'altezza per migliorare l'illuminazione anche dei banchi posti più lontano.

Per ottenere il sussidio per la costruzione o l'adattamento di fabbricati scolastici il decreto 17 febbraio 1927 stabiliva che gli enti delegati dovessero allegare alla domanda: una planimetria delle località dove s'intendeva costruire o adattare l'edificio – sul quale doveva esprimere il suo parere favorevole l'ufficio sanitario del comune –, i disegni di massima dell'edificio, comprendenti l'abitazione dell'insegnante. Per ciascun edificio era richiesta, inoltre, la compilazione di «un progetto d'aria, con preventiva intesa delle autorità scolastiche sanitarie sulle direttive igieniche da seguire nel caso particolare». Le *Norme* non trascuravano il dato esteriore: l'edificio da costruirsi doveva essere non soltanto di «solida costruzione, libero da ogni lato» ma anche «di bello aspetto, ma semplice» e in armonia con l'ambiente di riferimento. Le scuole dei contadini dovevano presentarsi come edifici di modeste dimensioni, semplici, luminosi, con un'articolazione degli spazi in linea con la fisionomia agricola dei programmi di studio e del contesto di appartenenza.

Tale assunto era condiviso anche dagli altri enti delegati. Per esempio, Alessandro Marcucci, nella sua relazione sulle scuole dell'agro pontino, pubblicata nello stesso anno, premeva sul fatto che le scuole dovessero somigliare al contesto territoriale di appartenenza e non rinunciare alla «familiarità con la vita locale». Scriveva:

Vogliamo dire, dunque, che la “Casa della Scuola” deve adattarsi ed adeguarsi, da luogo a luogo, al vivere civile delle popolazioni rurali; deve a grado a grado ampliare, abbellirsi, perfezionarsi, secondo il progressivo elevarsi di tono delle condizioni locali, iniziando la sua vita con quel minimo indispensabile e possibile di igiene, di decoro, di grazia, di comodità, ch'è lecito chiedere ed ottenere dovunque. E fra i requisiti che essa deve avere, in qualunque centro sorga, anche se miserissimo, vi è quello della lietezza intima, spirante in ogni aula, sia dall'ordine e pulizia e dalla decorazione delle pareti, sia dalla vista luminosa e gaia che si deve godere dalle sue finestre. Cielo e campagna.<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Marcucci, *La Casa della scuola*, cit., p. 7.

L'impegno degli enti delegati per migliorare i locali delle scuole rurali si registra anche nell'emanazione delle circolari raccolte nel testo *Per la scuola rurale* di Giuseppe Lombardo Radice pubblicato a cura dell'ANIMI nel 1929. Il volume è interessante perché ci dà la misura del livello alto di attenzione che gravitava attorno alle sedi delle scuole di campagna nel periodo storico analizzato. Il testo si offriva come una guida a disposizione del personale scolastico che aveva il compito di far corrispondere le scuole di campagna alle prescrizioni legislative emanate in loro favore. Nelle norme che gli ispettori dovevano seguire nelle visite ispettive delle aule scolastiche si raccomandava, ad esempio, di assicurarsi che la scuola fosse segnalata all'esterno da una targa «visibile o dalla strada rotabile su cui è posta la scuola o dalla stradetta che le dà accesso o dalla ferrovia ecc.»<sup>59</sup>. Per quanto riguarda l'interno si disponeva che il soffitto non dovesse lasciar passare l'acqua piovana, che le pareti fossero tinteggiate almeno una volta l'anno, che il pavimento fosse di livello uniforme, che le finestre fossero di numero e di ampiezza adeguata. Il problema della *piccola edilizia scolastica*, dunque, cominciava ad essere avvertito come «assai notevole», anche in ragione del rapido aumento delle scuole rurali che nel 1932 si apprestavano «ad essere seimila»<sup>60</sup>.

Anche in Molise a quei tempi si cominciava a registrare una maggiore attenzione e impegno degli incaricati scolastici del regime verso le scuole dei rurali, spesso esternati attraverso la diffusione di circolari dal tono non sempre indulgente nei confronti dei podestà, più volte sollecitati a intervenire per sanare una situazione che appariva indecorosa per una scuola che non doveva «essere solo di nome Fascista», ma doveva «Fascistamente muoversi ed operare». Tali, infatti, erano le parole con le quali il Regio Provveditorato agli Studi per il Molise chiudeva la circolare inviata il 16 gennaio 1933 che aveva per oggetto la *sostituzione delle aule pessime*, con la quale ordinava ai podestà un report sulle condizioni delle scuole e la comunicazione delle misure programmate per migliorarle, pena la loro chiusura. In essa si legge:

Desidero avere dalla S.V. l'assicurazione non formale che entro il febbraio p.v. le aule cosiddette pessime siano state sostituite. [...] So che molti Comuni volenterosi hanno trovato in affitto locali se non idonei, tali da poter permettere l'apertura e il funzionamento della Scuola. Di questo mi compiaccio, ma so anche che qualche maestro fa lezione in

<sup>59</sup> Lombardo Radice, *Per la scuola rurale*, cit., p. 29.

<sup>60</sup> Sessa, *Edilizia delle scuole non classificate*, cit.

casa e il grande inconveniente deve essere evitato. [...] Mi consta che vi sono alcuni Comuni e frazioni per i quali si dovrebbe provvedere alla chiusura immediata della scuola che è situata in locali, non solo antighienici, ma addirittura inabitabili. Per questi Comuni invoco dai Sigg. Podestà un provvedimento d'urgenza, diretto ad evitare il grave ma inevitabile danno della chiusura della scuola che mi riserbo di visitare personalmente. Attendo dalle SS. LL., non già un semplice cenno di assicurazione, ma un elenco dal quale risulti il numero delle aule pronte per accogliere gli alunni, il numero delle aule in corso di restauro e il numero di quelle pessime da sostituire eventualmente, indicando, per quest'ultime, come sia stato provveduto e come s'intenda di provvedere [...]»<sup>61</sup>.

«Insegnanti ed alunni» – affermava inoltre il provveditore fascista – «dovrebbero trovarsi in iscuola meglio che in casa». La missione educativa del regime che i maestri dovevano condurre in nome del valore della ruralità della patria fascista d'ora in avanti doveva svolgersi all'interno di scuole degne di questo nome.

## 6. Le scuole rurali e l'Opera Nazionale Balilla. L'esperienza del Molise

Le nuove proporzioni assunte in termini quantitativi e propagandistici dalle scuole rurali sollecitarono il regime a ripensarne l'organizzazione e a dotarle di sedi adeguate al nuovo ruolo. I locali scolastici delle campagne del Molise registrarono un sensibile miglioramento soprattutto dopo il passaggio delle scuole rurali operato col D.M. 15 giugno 1934 dal Consorzio Emigrazione e Lavoro<sup>62</sup> all'Opera Nazionale Balilla (ONB)<sup>63</sup>. Quest'ultima da questo momento cercò di esaudire come meglio poté le richieste dettate in materia di edilizia scolastica dal regime, inizialmente ordinando alle amministrazioni comunali il miglioramento delle condizioni dei locali adibiti ad uso scuole e successivamente la costruzione di edifici *ad hoc* secondo un modello costruttivo uniforme. L'operazione fu tutt'altro che facile da portare avanti perché a quel tempo le campagne molisane presentavano emergenze di ordine più grave, co-

<sup>61</sup> Archivio Storico comunale di Baranello (Cb), F. Istruzione Pubblica, b. 98, f. 1227.

<sup>62</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise*, cit., p. 95.

<sup>63</sup> C. Betti, *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La nuova Italia, 1984.

me la povertà e le derivanti piaghe dell'analfabetismo e dell'abbandono scolastico<sup>64</sup>. Alla voce *Edilizia scolastica* contenuta nel testo del 1938 dal titolo *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, a firma dell'allora in carica direttore provinciale delle scuole rurali Domenico Camagna, infatti, si legge:

Un vitale problema della scuola, la cui soluzione sta tanto a cuore al Duce, e che l'Opera Balilla ha affrontato, fin dall'inizio della gestione delle scuole rurali, con tenace operante attività, è quello dell'edilizia scolastica. Problema complesso ed arduo veramente, sia per l'esiguità dei mezzi atti a risolverlo, sia per la scarsa disponibilità dei Comuni e la povertà delle popolazioni rurali, sia infine per le precarie condizioni in cui si trovano le scuole rurali col passaggio all'OB<sup>65</sup>.

La tenace attività dell'ONB a favore dell'edilizia scolastica comportò l'adozione di diversi provvedimenti come, ad esempio, le minacce di soppressione delle scuole al fine di sollecitare le amministrazioni comunali a provvedere al loro miglioramento o la somministrazione agli insegnanti di questionari sulle condizioni dei locali scolastici rurali. Nel testo di Domenico Camagna, si legge:

Nulla fu trascurato dalla Direzione per affrontare il difficile problema e con paziente opera di persuasione presso le Autorità locali, svolta in occasione delle visite alle scuole, con insistenti preghiere e ricorrendo a qualche garbata minaccia di soppressione, si riuscì, in un primo tempo, ad attirare l'attenzione dei comuni sulle misere sorti dell'edilizia rurale. Per poter predisporre un organico piano di lavoro la Direzione faceva compilare un apposito questionario a tutti gli insegnanti per conoscere, non solo le condizioni dell'aula e dell'alloggio, ma per sapere se l'ubicazione della scuola rispondeva ai bisogni della borgata, se l'edilizia privata offriva possibilità di miglioramento»<sup>66</sup>.

La lettura delle circolari inviate dagli amministratori scolastici ai podestà conferma tale indirizzo. In quella inviata dal Prefetto Roberto Monticelli il 24 agosto 1935, ad esempio si leggeva:

<sup>64</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise*, cit., p. 82.

<sup>65</sup> Ivi, p. 80.

<sup>66</sup> Ivi, p. 81.

Mi risulta che molte scuole rurali del Molise sono situate in località disadatte sia dal punto di vista pedagogico che igienico. [...] Rivolgo perciò alle SS.LL. l'invito ad interessarsi personalmente perché nella stipulazione dei prossimi contratti di affitto vengano scelti locali rispondenti ai bisogni della scuola. Desidero altresì che ogni scuola sia provvista della targa regolamentare prescritta dalla Presidenza centrale dell'ONB. Dato il notevole impulso che le scuole rurali hanno ricevuto dell'Opera Balilla e l'importanza che esse hanno assunto nel campo educativo nazionale sarebbe opportuno che le amministrazioni locali prendessero iniziative per la costruzione di edifici scolastici, in quei comuni che ancora ne sono sprovvisti [...]<sup>67</sup>.

La costruzione dei nuovi edifici era sollecitata e supportata dall'ONB, come si appura dalla circolare indirizzata poco dopo ai Presidenti dei Comitati comunali da Vittorio Gennaro, il presidente provinciale delle scuole rurali<sup>68</sup>. Elemento immancabile dell'edificio scolastico rurale era il campicello scolastico che – affermava De Gennaro – «è uno dei principali sussidi per gli scopi che la Scuola rurale si propone di raggiungere»<sup>69</sup>. Le ammonizioni scritte e i supporti finanziari risultarono efficaci per migliorare le scuole o per ottenerne di nuova costruzione, nonostante i comuni non si fossero mostrati sempre pronti «a dare sanità e decoro alla scuola oppure meno lenti a collaborare con la Direzione [...]»<sup>70</sup>. Il bilancio delle scuole rurali, comunque, alla fine del triennio di attività dell'ONB si chiudeva in positivo: le aule buone da 23 erano salite a 39; quelle sufficienti da 32 a 44; le mediocri da 53 erano scese a 42, e quelle da sostituire da 38 a 22. Anche il numero di quelle di nuova costruzione era in aumento.

Al 28 ottobre 1937, per esempio, era stata approvata la costruzione di otto

<sup>67</sup> Ivi, p. 82.

<sup>68</sup> Ivi, pp. 82-83.

<sup>69</sup> I campicelli scolastici furono un'iniziativa della presidenza Centrale delle scuole rurali. Al tempo della pubblicazione del testo di Camagna le scuole dotate di campicello erano appena 45. Sull'utilità dei campicelli Camagna affermava: «In un piccolo campicello gli alunni non solo perfezionano ed affinano la loro ruralità, apprendendo quei primi elementi dell'arte agricola che sono fondamento della cultura di ogni buon contadino, ma ricavano i fiori da porre quotidianamente davanti alla fotografia del Caduto che dà il nome alla Scuola e ottengono quanto occorre per concorrere, durante l'inverno, a rifornire la mensa per l'attuazione della refezione scolastica». Ivi, p. 66.

<sup>70</sup> Ivi, p. 83.

edifici e inoltrata la richiesta per altri undici<sup>71</sup> secondo il progetto tipo compilato dalla Presidenza Centrale dell'O.B., e col sussidio concesso dal Ministero dell'Educazione Nazionale<sup>72</sup>. Dopo aver reso il paesaggio delle campagne più folto di scuole, il passo successivo del regime fu quello di renderlo più armonioso attraverso l'adozione di progetti edilizi uniformi. I criteri costruttivi rispondevano all'esigenza di garantire ai rurali una casa della scuola decorosa, sobria, con *locali igienici e salubri*, in linea con l'identità culturale ed economica del contesto di appartenenza anche per quanto riguardava l'utilizzo dei materiali di costruzione, il tutto in coerenza con i principi dello stile razionalista abbracciato dal partito. Nella relazione redatta tra il 1934 e il 1937 sulle scuole rurali dall'ONB della Circoscrizione di Isernia, si legge:

È intendimento dell'Amministrazione Centrale costruire in ognuna di esse una scuola tipo e questo al fine di risolvere in pieno il problema dell'educazione rurale in locali igienici e salubri. [...] All'uopo si è redatto un preventivo nel progetto tipo fornitoci dall'ONB in considerazione delle condizioni ambientali. Nello sviluppo del medesimo si è cercato di abolire ogni opera di lusso e il tutto è stato uniformato alle possibilità di sfruttamento che offrono le nostre zone [...].<sup>73</sup>

Il confronto tra i progetti proposti di seguito, rintracciati all'interno del carteggio appartenente agli archivi storici comunali di Isernia e di Termoli<sup>74</sup>, conferma una frequenza piuttosto alta del modello edilizio elaborato dall'ONB, come pure il confronto tra questi ultimi e alcuni edifici individuati in diverse zone della regione, nel corso della ricognizione effettuata all'interno del progetto "Non di solo terra", condotto dal gruppo di ricerca del Ce.S.I.S. dell'Università degli Studi del Molise tra il 2014 e il 2015<sup>75</sup> e quelli che stanno

<sup>71</sup> Le scuole da costruirsi erano le seguenti: la scuola in contrada Cappella a Baranello; le scuole di Casale, Faito, S. Maria del Vasto e Valloni Duronia; a Termoli per la scuola di Casa la Croce; a Rionero la scuola di Montalto; a Casalciprano la scuola di Castagneto. Ivi, p. 84.

<sup>72</sup> *Ibidem*.

<sup>73</sup> Archivio Storico Comunale di Isernia, F. Istruzione Pubblica, b. 259, f. 5687.

<sup>74</sup> Il documento, proveniente dall'Archivio storico comunale di Termoli, è stato rintracciato dal Prof. Roberto Parisi dell'Università degli Studi del Molise ed esposto all'interno dell'apparato documentario della mostra dal titolo *Stato e opere pubbliche. 150 anni di storia in Molise*, organizzata dallo stesso ateneo all'interno delle celebrazioni per i 150 anni di unità nazionale del 2011.

<sup>75</sup> Il progetto è stato presentato da Rossella Andreassi nel corso di alcune giornate di studio in Spagna tra il 2014 e il 2016. Cfr. R. Andreassi, *The school museum as a learning place: the*

emergendo dal lavoro di ricognizione e catalogazione condotto dalla Soprintendenza Belle Arti e Paesaggio del Molise.

La campagna edilizia delle scuole rurali condotta dall'ONB lasciava una buona eredità al R. Commissariato per le Scuole Rurali che col decreto 27 ottobre 1937<sup>76</sup> ereditava in gestione 154 scuole disseminate nei 67 «comuni della più rurale tra le provincie d'Italia»<sup>77</sup>.



Progetto scuola ONB per il comune di Isernia, anni Trenta del Novecento.  
(Archivio Storico Comunale di Isernia, F. Istruzione Pubblica, b. 259, f. 5687)



Progetto scuola ONB in c.da Difesa Grande, Termoli (Cb) 1936.  
(Archivio storico comunale di Termoli (Cb), b. 59, f. 1704 cit. in R. Parisi e I. Zilli,  
*Stato e opere pubbliche: fonti documentarie e iconografiche per la storia del Molise*,  
Campobasso, IRESMO, Palladino, 2015)

*experience of the Museum of School, and Popular education of the University of Molise (Italy)*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanza, C. Rodriguez Guerrero (edd.), *Pedagogia museistica. Practicas, usos didacticos e investigacion del patrimonio educativo*, Atti della VI Jornadas científica della Sociedad Espanola para el Estudio del Patrimonio Historico educativo SEPHE (Madrid, 22-24 ottobre 2014), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014 p. 170; Ead., *The museum and the individual memory for a reconstruction of the rural schools for didactic purposes* in Dávila, Nay (edd.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, cit., pp. 1119-1131.

<sup>76</sup> A. Marescalchi, *Vita e scuola rurale*, a cura del Comitato Nazionale della Stampa e propaganda rurale, Roma, Satet Soc. An. Tipografica Ed. Torinese, 1942, p. 18.

<sup>77</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise*, cit., p. 12.

## 7. Il dicastero Bottai: il periodo d'oro dell'edilizia scolastica di tipo rurale. L'esperienza molisana

L'avvento alla Minerva nel 1936 di Carlo Bottai segnò l'apice del processo di valorizzazione della ruralità e delle sue scuole attraverso la *Carta della Scuola*<sup>78</sup> che avrebbe dovuto riformare il sistema d'istruzione previsto da Giovanni Gentile. Un fattore determinante nell'avvio e nella prosecuzione di tale processo fu il passaggio delle scuole rurali alle dipendenze della Gioventù Italiana del Littorio (GIL) nell'ottobre del 1937 a seguito dell'avocazione allo Stato – «ad eccezione temporanea delle poche scuole rimaste all'Ente Scuole per i contadini dell'Agro Romano, all'Onair ed agli enti di bonifica»<sup>79</sup> – di quasi tutte le scuole rurali d'Italia, stabilita con il R.D.L n. 1771 del 14 ottobre 1938, che le classificò nuovamente sulla base del numero di fanciulli obbligati all'istruzione, che doveva essere non superiore a 250 e non inferiore a 20<sup>80</sup>. Il provvedimento rese le scuole di campagna in grado di «corrispondere alle esigenze della legge, alle aspettative della Amministrazione e soprattutto alle particolari condizioni del momento politico della nazione in arme» che richiedeva «speciali atteggiamenti ed adeguamenti»<sup>81</sup>. Ma la novità più importante in termini di edilizia è rappresentata dal Regolamento del 1939 che mirò a declinare a livello urbanistico la scuola rurale.

La scuola rurale non veniva più concepita come un corpo a sé, indipendente, sganciato nelle sue funzioni dal resto del contesto urbano e sociale di appartenenza. Nell'ottica di promozione del sistema valoriale riferito alla ruralità, la scuola a partire da questo momento era strettamente connessa e interdipendente con la *borgata rurale*, un organismo urbanistico e sociale complesso che comprendeva altri pubblici servizi come la chiesa, la sotto-sezione del

<sup>78</sup> Marescalchi a tal proposito, affermava: «Si apre così un nuovo capitolo nella storia delle scuole d'Italia, perché le scolette rurali hanno vinto la battaglia, dimostrando a conclusione della loro opera che la "ruralità" non può essere più contenuta entro i circoscritti limiti delle scuole dei villaggi, perché è lo stesso senso morale e politico che costituisce il fondamento del Fascismo. La scuola rurale diviene, dunque, volontà dello Stato ed esce di minorità rispetto alla scuola urbana, dalla quale si distingue e si differenzia per contenuto e per modo di essere». Marescalchi, *Vita e scuola rurale*, cit., pp. 30-31.

<sup>79</sup> Cfr. Montecchi, *La scuola rurale Faina*, cit., p. 39.

<sup>80</sup> *Ibidem*

<sup>81</sup> Ministero dell'Educazione Nazionale, *Annali della Scuola*, Anno scolastico 1940-41, Anno XX, p. 229.

Fascio, il magazzino e la dispensa per i generi di consumo, l'ambulatorio sanitario, il Dopolavoro, la casermetta dei carabinieri<sup>82</sup>. All'interno della borgata rurale, la scuola, che poteva comprendere da 1 a 5 o da 6 a 10 aule, si configurava come un complesso edilizio organizzato, dotato di tutti quegli spazi funzionali alla didattica e all'apprendimento delle scienze agrarie. L'edificio, oltre alle aule e gli ordinari locali annessi forniti di luce e riscaldamento, doveva prevedere la cucina per la refezione scolastica e gli alloggi per gli insegnanti, che potevano essere interni o esterni alla scuola a seconda del numero delle aule. Negli edifici da 6 a 10 aule, era previsto il refettorio, il gabinetto sanitario, la sala convegno degli insegnanti, il locale per il Museo e la Biblioteca, l'alloggio per il custode con ingresso indipendente. Il regolamento prevedeva che l'edificio fosse dotato di uno spazio libero intorno e provvisto di un sufficiente terreno con un'estensione minima di 500 mq per ogni aula, debitamente dotato di acqua per l'irrigazione, e di tutto l'occorrente per le esercitazioni agricole degli alunni: il giardino, il campo dimostrativo, l'orto, piccoli impianti per allevamenti di animali, il ricovero per gli attrezzi, la serra, il semenzaio, alberi da frutto etc. Ora più che in passato la presenza dei campi di terreno per le esercitazioni pratiche di agricoltura risultava irrinunciabile. Marescalchi, infatti, affermava:

Una scuola rurale senza un campicello è, si è detto, incompleta e contraddittoria, perché le manca il banco di prova per alcuni insegnamenti e si esaurisce nel processo libresco e verboso, entro le umbratili pareti. Il terreno per le esercitazioni agrarie e di giardinaggio [...] è perciò da considerare ormai come un sussidio didattico indispensabile per la scuola rurale, come la continuazione della lavagna, dove avvengono le più evidenti dimostrazioni<sup>83</sup>.

Il regolamento cercò, dunque, di declinare lo spazio architettonico alle esigenze pedagogiche della rivoluzione rurale che nelle intenzioni del regime era destinata ad assumere dimensioni sempre maggiori. I dati riportati dall'autore del numero dedicato alla *Carta della scuola* su gli «Annali della Scuola» nel 1942-1943, confermano questa tendenza: le sedi scolastiche al primo gennaio 1939 ammontavano a 7.170; nell'anno 1939-1940 a 7.529 e nel 1940-1941

<sup>82</sup> A. Marcucci, *Edilizia scolastica. Il nuovo regolamento*, in «Annali della Istruzione elementare», n. 6, agosto 1940, p. 336.

<sup>83</sup> Marescalchi, *Vita e scuola rurale*, cit., p. 95.

a 8.129<sup>84</sup>. Tale fenomeno era la naturale conseguenza dell'aumento della popolazione scolastica. I 215.100 alunni dell'a.s. 1938-1939 nell'a.s. successivo erano passati a 233.399, e a 255.693 nel 1940-1941<sup>85</sup>.

L'aumento delle dimensioni del bacino di utenza complicava l'attuazione del programma edilizio. Come si legge sullo stesso numero degli «Annali della Scuola» i progressi nel campo delle costruzioni si registravano a fatica a causa delle speciali condizioni del momento storico, per le quali il materiale di costruzione o mancava del tutto «o saliva a prezzi elevatissimi» causando il rinvio di molte iniziative «a miglior tempo»<sup>86</sup>. Era ancora una volta il conflitto bellico a rallentare ma non arrestare la campagna dell'edilizia scolastica che il regime continuò a finanziare. Il Ministero, infatti, per l'anno 1939 aveva stanziato per gli edifici rurali, sussidi per l'ammontare di Lire 240.000; nel 1940 per Lire 409.00; nel 1941 per Lire 115.000 in complesso, e promesso il sussidio per la costruzione di 130 nuovi edifici, i cui progetti erano stati già stati esaminati ed approvati<sup>87</sup>.

Il Regime sembrava essere ad un passo da offrire ai rurali d'Italia delle scuole dove crescere «le fresche, numerose generazioni» fatte di «uomini di scarse parole, di freddo coraggio, di tenace laboriosità, di cieca disciplina, del tutto irriconoscibili dagli italiani di ieri», che avrebbero compiuto la rivoluzione fascista<sup>88</sup>.

<sup>84</sup> Ministero dell'Educazione Nazionale, *Annali della Scuola*, cit., p. 229.

<sup>85</sup> *Ibidem*.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 236.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise*, cit., p. 157.

# Le scuole rurali in Molise tra idealismo e fascismo (1922-1938)

*Alberto Barausse*

## 1. Un contesto problematico

I processi di scolarizzazione e di alfabetizzazione in Molise, negli anni che precedettero l'avvento del Fascismo, continuarono ad essere, almeno in parte, condizionati dalle più complessive condizioni socio-economiche dell'area<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Non sono ancora molti gli studi sullo sviluppo dell'istruzione in Molise. Un primo impulso è partito dalle indagini promosse dal gruppo di ricerca che gravita intorno al CeSIS dell'Università degli Studi del Molise. Per una prima introduzione ai processi di scolarizzazione nell'area si veda A. Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo (1861-1933)*, in R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri, *Campobasso. Capoluogo del Molise*, Campobasso, Palladino, 2008, vol. II, pp. 107-135. Sull'origine e lo sviluppo delle scuole normali e magistrali durante il primo quarantennio post-unitario si consulti V. Miceli, *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale. L'istruzione normale e magistrale in Molise dall'Unità a fine secolo (1861-1900)*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013. Relativamente alle istituzioni secondarie si vedano F. Palladino, *Scuola e società nel Meridione preunitario. Istruzione secondaria e formazione delle élites dirigenti in Molise (1806-1848)*, Macerata, EUM, 2015; M. D'Alessio, *Tra mura cittadine e educazione nazionale (sul Ginnasio-Liceo e Convitto Nazionale "Mario Pagano" di Campobasso)*, nell'opera *Campobasso, capoluogo del Molise* a cura di R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri, vol. II, Campobasso, Palladino, 2008, pp. 107-135; V. Viola, *"Il segreto della ricchezza degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica". Percorsi di formazione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016. Per quanto riguarda lo sviluppo della scuola elementare negli anni del fascismo si rinvia a A. Barausse, *La scuola in Molise dall'inizio degli anni Trenta alla Carta della scuola* in «Almanacco del Molise», Campobasso, Habacus, 2010, pp. 53-82; A. Barausse, *La scuola in Molise dalla riforma Gentile all'introduzione del libro unico di Stato*, in «Almanacco del Molise», Campobasso, Habacus, 2009, pp. 47-79.

Nel piccolo contesto regionale centro meridionale, infatti, l'80,4% della produzione continuava ad essere legato alla lavorazione della terra<sup>2</sup> e la lenta trasformazione verso un assetto sociale piccolo e medio borghese, si rifletteva prevalentemente nel capoluogo<sup>3</sup>. Proprio le indagini condotte dai vertici ministeriali all'inizio dell'esperienza fascista, fondate su dati risalenti agli anni scolastici 1921-1922-1923, aiutano a comprendere meglio le difficili condizioni di sviluppo dell'istruzione scolare e prescolare.

Decisamente scarso risultava lo sviluppo quantitativo delle istituzioni prescolastiche. Dall'indagine condotta dal direttore generale dell'istruzione elementare Giuseppe Lombardo Radice e pubblicata nel 1923, in Molise risultavano essere stati istituiti 25 asili, 12 dei quali eretti in ente morale, 1 dal comune, 1 dalla congregazione di carità, 1 da altri enti e 8 da privati per complessivi 1687 iscritti. Le direttrici ammontavano a 19 e 31 erano le maestre d'asilo<sup>4</sup>. Nel 1922 i comuni molisani privi di asilo erano 110 su 135; la percentuale dei municipi privi di strutture preelementari era la più alta d'Italia, l'81,2% e il contributo medio per ciascun abitante a favore degli asili era appena di L. 0,10.

Non meno preoccupanti erano i dati relativi all'istruzione elementare: il numero degli alunni iscritti nelle scuole pubbliche in Molise nel 1921-1922, pari a 23.783 unità, infatti, era ancora lontano dal garantire l'assolvimento dell'obbligo scolastico.

Il numero di coloro che avrebbero dovuto iscriversi era di 30.884<sup>5</sup>. La percentuale di analfabetismo era ancora elevata, anche se tendeva a scendere: se in Molise nel 1911 gli analfabeti registrati dal censimento ammontavano al 59,4% della popolazione, nel 1921 risultavano essere il 46%. La relazione che il direttore generale Lombardo Radice presentò al ministro Gentile nell'ottobre del 1923 sulla *Distribuzione ed il funzionamento delle scuole elementari*, attestava anche per il Molise la persistenza di carenze di carattere strutturale per lo sviluppo dell'istruzione. Nella piccola regione centro-meridionale era pos-

<sup>2</sup> Cfr. G. Massullo, *Dalla periferia alla periferia. L'economia del Novecento*, in *Storia del Molise in età contemporanea*, a cura di G. Massullo, Roma, Donzelli, 2006, pp. 475 e sgg.

<sup>3</sup> Cfr. *Campobasso, capoluogo del Molise*, II vol., a cura di R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri, Campobasso, Palladino, 2008.

<sup>4</sup> *Relazione statistica sullo stato e la condizione degli Asili infantili nel Regno*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» [da ora in poi BUMPI], n. 59 (1923), p. 5.315.

<sup>5</sup> *Relazione sul numero, la distribuzione ed il funzionamento delle scuole elementari*, in BUMPI, n. 43, vol. II, p. 3.657.

sibile riscontrare insufficienza quantitativa e disparità nella distribuzione delle scuole e degli insegnanti; classi sovraffollate o semivuote, mancanze d'aule scolastiche, orari irregolari, bassa frequenza e scarso livello di rendimento. L'importanza di questo documento è legato al fatto che per la prima volta il ministero prestava attenzione, da un punto di visto statistico, a fattori come le condizioni topografiche e demografiche delle regioni quali il clima, l'altitudine, la configurazione della popolazione ecc. La direzione generale partiva dal presupposto che il bisogno di insediare nuove scuole fosse meno sentito dove la popolazione risultava più densa, dove era più agglomerata, dove il territorio era pianeggiante.

Viceversa riteneva che ci fosse maggior bisogno di scuole e di maestri laddove la distribuzione della popolazione fosse poco densa, sparsa e in un territorio montano. Il Molise si presentava come un territorio in prevalenza montano e collinoso, a bassa densità poichè su un'area di 4383 Km<sup>2</sup> risultava essere presente un numero di abitanti pari a 78 per Km<sup>2</sup>. Conseguentemente bassa era la densità dei maestri e delle scuole con un valore di 0,184 maestri e di 0,249 scuole per km<sup>2</sup> contro, ad es., 0,653 maestri e 0,761 scuole per km<sup>2</sup> registrati in Liguria. Il Molise da questo punto di vista precedeva solo la Basilicata e la Sardegna<sup>6</sup>. Tuttavia, secondo la prospettiva del ministero, il Molise si presentava come un'area regionale dotata di scuole e maestri sufficienti ai bisogni, tanto che non veniva annoverata fra le regioni che non risultavano sufficientemente coperte da scuole e maestri come la Toscana, la Puglia e la Sicilia.

I prospetti statistici sul rendimento della scuola elementare, però, non sembravano dare sufficienti garanzie di efficacia dell'azione scolastica. Dai numeri in possesso del ministero, il Molise registrava il 66% dei promossi. Si trattava di un dato che rendeva evidente l'alto tasso di ripetenti nonostante la provincia si collocasse al 4° posto della graduatoria. Ma il dato considerava il numero degli allievi che realmente risultavano essere frequentanti e non tutti gli iscritti ne tanto meno tutti gli obbligati: rapportando il numero dei promossi al numero di coloro che dovevano essere obbligati alla frequenza scolastica, la percentuale scendeva al 35% collocando il Molise all'11 posto nella graduatoria. I frequentanti erano, infatti, il 77% degli iscritti e questi ultimi erano il 53% rispetto agli obbligati, ciò collocava il Molise al penultimo posto della graduatoria. In sostanza poco più della metà dei bambini in età scolastica si iscriveva alle scuole elementari<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Ivi, pp. 3.623-3.624.

<sup>7</sup> Ivi, pp. 3.632-3.633.

Nei 134 comuni molisani nell'anno 1922-1923 risultavano essere presenti 1052 scuole (classi): 286 a Campobasso, 493 a Isernia e 273 a Larino. Nell'unico comune autonomo, quello del capoluogo, erano presenti 42 scuole. In generale le scuole che risultavano essere anemiche, perchè con meno di 25 alunni, erano il 21,85%, mentre quelle ritenute pletoriche, poichè aventi più di 60 alunni, erano il 7,95%<sup>8</sup>.

## 2. Le scuole rurali in Molise: sviluppo quantitativo e aspetti organizzativi. Dalla gestione del Consorzio Emigrazione e Lavoro a quella dell'ONB

Per arginare il fenomeno dell'analfabetismo in Molise, furono introdotte le misure che scaturirono dalle politiche definite e attuate durante l'esperienza ministeriale di Alfredo Baccelli all'inizio degli anni Venti, finalizzate a sostenere l'azione di contrasto attraverso la costituzione dell'Ente nazionale per l'istruzione degli adulti e l'affidamento ad enti direttamente delegati dal ministero<sup>9</sup>. Dopo la fine della prima guerra mondiale per debellare il persistente fenomeno, in Molise ci si affidò al Consorzio nazionale di emigrazione e lavo-

<sup>8</sup> Ivi, pp. 3.637-3.637.

<sup>9</sup> Sulle politiche adottate da Baccelli si vedano B. Tognon, *Benedetto Croce alla Mineva: la politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, Brescia, La Scuola, 1990; C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de "La Civiltà Cattolica" (1918-1931)*, Brescia, La Scuola, 1998; A. Barausse, *L'Unione magistrale nazionale*, Brescia, La Scuola, 2004. Sugli enti delegati M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano 1914-1941*, Brescia, La Scuola, 2004; 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; M.C. Peccianti, *Le scuole dell'Ente di Cultura in Emilia Romagna*, in A. Berselli, V. Telmon (a cura di), *Scuola ed educazione in Emilia Romagna fra le due guerre*, Bologna, Clueb, 1983, pp. 291-321; G. Brinci, *Le scuole per i contadini: un'esperienza di lotta contro l'analfabetismo nell'Italia centrale (1904-1935)*, Foligno, Edicit, 1983; G. Alatri, *Una vita per educare tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Milano, Unicopli, 2006; Ead., *Le scuole e l'azione culturale e sociale della Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia dalla fondazione alla caduta del fascismo*, in «I Problemi della Pedagogia», XXXVI, novembre-dicembre 1990, pp. 561-582; B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'Animi. Per una storia dell'educazione nel Mezzogiorno*, Co-senza, Jonia, 2004; F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-1945)*, Roma, Anicia, 2012; E. Santarelli, *Anna Fraentzel Celli e le scuole per i contadini dell'Agro romano (tra femminismo e socialismo)*, in *Marxismo, democrazia e diritto dei popoli: scritti in onore di Lelio Basso*, Milano, FrancoAngeli, 1979, pp. 548-564; M. D'Alessio, «Our Schools». *The work of the Association of Southern Italy against illiteracy in Basilicata (1921-1928)*, in «History of Education & Children's Literature», X, n. 2, 2015, pp. 463-480.

ro che aveva la sua sede centrale a Roma. L'Ente, sorto nel 1916 per assicurare l'assistenza morale e spirituale degli emigranti e influire sulle istituzioni responsabili per la soluzione dei problemi connessi all'emigrazione,<sup>10</sup> era stato eretto come ente morale con il R.D. del 25 ottobre 1919, n. 2146 ed entrò a far parte dei quattro enti che, per effetto del R.D. L. 28 agosto 1921, 1371, ebbero la delega a gestire scuole diurne, serali e festive, da istituire o già istituite e che i regi provveditorati mano a mano declassificavano dalle scuole finanziate direttamente dallo stato. Gli intenti del consorzio erano quelli di collaborare con le istituzioni pubbliche ed in particolare con il Commissariato dell'emigrazione, sorto sin dal 1902, attraverso la realizzazione di studi sul fenomeno dell'emigrazione, la promozione di iniziative destinate a migliorare la produzione nazionale e "cooperando, nei modi più efficaci, alla istruzione ed alla elevazione intellettuale, economica e morale dei lavoratori specie nei maggiori centri di emigrazione"<sup>11</sup>. Gli obiettivi fondamentali ai quali si informava il Consorzio erano quelli di analizzare le correnti migratorie e di collegare le varie associazioni di assistenza e le diverse organizzazioni che si ispiravano alla scuola sociale cristiana<sup>12</sup>. Fin dal 1917 il consorzio si era attivato con iniziative per l'alfabetizzazione degli emigranti al fine di limitare gli effetti ritenuti dannosi del divieto di immigrazione agli analfabeti da parte degli Stati Uniti. Ma per l'ente delegato non si trattava solo di intervenire per coadiuvare il governo nella lotta all'analfabetismo, quanto di sperimentare in forma del tutto nuova "l'esercizio del pubblico insegnamento primario nei centri rurali"<sup>13</sup>. Alla base c'era la convinzione di interpretare l'impegno per l'educazione nazionale in contesti dove ancora non era maturata una radicata consapevolezza dell'importanza dell'istruzione in una forma autonoma secondo un approccio che includesse un "insieme di libertà, di adattamento, di consapevolezza, di responsabilità, di autonomia"<sup>14</sup>. Per integrare gli interventi di carattere educativo e

<sup>10</sup> Per una prima introduzione sull'Ente si veda la voce curata da G. Rosoli, *Movimento cattolico ed emigrazione*, in *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia. I fatti e le idee*, Ed. Mariotti, 1981, pp. 137-142.

<sup>11</sup> Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro, *Tredici anni di attività scolastica*, Roma, 1934, p. 17.

<sup>12</sup> Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro s.d., in Archivio ANIMI, Pratiche e Corrispondenze, ss. Collaborazione con altre associazioni, movimenti affini, A 04, (1913-1959), s.f. *Consorzio emigrazione e lavoro*.

<sup>13</sup> Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro, *Tredici anni di attività scolastica*, cit., p. 20.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

assistenziale il consorzio si servì anche di specifiche pubblicazioni periodiche: la «Rassegna mensile», «L'Informatore per l'Emigrante» e «La Risaiola».

Gli organi dirigenti dell'associazione, sia a livello locale sia a livello centrale, furono sotto il controllo degli esponenti vicini alla componente politica del partito popolare. Il consiglio direttivo nel 1923 era composto dal senatore Cesare Nava e tra i consiglieri delegati poteva avvalersi della presenza del senatore Luigi Montresor, di Giuseppina Novi Scanni, di mons. Cerrati, di Luigi Colombo di don Sturzo, di Stefano Jacini. All'inizio degli anni Venti anche in Molise il controllo della organizzazione era assicurato dai membri del popolarismo locale<sup>15</sup>. Il Comitato molisano era, infatti, composto dall'avvocato Giovanni Ianigro, da Antonietta Altobello, dall'avvocato Errico Colesanti, dall'ingegner Giuseppe Berlingieri, dall'avvocato Michelangelo Benevento e dall'avvocato Michele Camposarcuno<sup>16</sup>. Il comitato di consulenza per la provincia di Campobasso era uno dei comitati dislocati nella provincia di Avellino, Benevento, Salerno, Caserta, Foggia e Napoli e operava in stretto raccordo con la direzione regionale che risiedeva a Napoli dalla quale fu deciso l'affidamento della direzione delle scuole istituite in Molise a 3 insegnanti<sup>17</sup>. Ben presto sulla vita e le iniziative di promozione delle scuole rurali del Consorzio si riflesero, però, le disposizioni adottate dal ministro Gentile e l'entrata in vigore della legge del 31 ottobre 1923 n. 2410 che assicurarono all'ente ulteriori spazi di azione. Come è noto il provvedimento eliminava la vecchia distinzione tra scuole di città e scuole di campagna, basata sul numero degli abitanti e sul gettito fiscale dei comuni, e suddivideva 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 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». Se queste ultime potevano essere gestite da privati, dietro autorizzazione del Provveditore, ed erano parzialmente sussidiate

<sup>15</sup> Cfr. Barausse, *La scuola in Molise dalla riforma Gentile all'introduzione del libro unico di Stato*, cit., pp. 47-79.

<sup>16</sup> Cfr. «L'Avvenire del Sannio», 31 dicembre 1921.

<sup>17</sup> I tre insegnanti furono Federico D'Onofrio, Cosimo Caporaso e Pier Luigi Montini. Cfr. pure M. Tortonese, *Il Molise e la scuola. Noterelle*, Sancasciano Val di Pesa, Stab. Tip. Fratelli stianti, 1929, p. 19. Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro, *Tredici anni di attività scolastica*, cit.

dallo Stato, le prime erano gestite da enti o associazioni culturali 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<sup>18</sup>. Il provvedimento, peraltro, ampliava la rete degli enti culturali chiamati a collaborare con lo Stato<sup>19</sup> e provvedeva a modificare parzialmente anche l'Opera contro l'analfabetismo, che cambiava il nome in quello di Comitato contro l'analfabetismo. Il nuovo organismo doveva essere snello, capace di muoversi con agilità e privo di quelle pesanti incrostature burocratiche contro le quali in passato si erano scagliati gli idealisti<sup>20</sup>. Così se inizialmente il numero delle scuole gestite dal Consorzio fu piuttosto limitato, già nel periodo immediatamente successivo l'introduzione della riforma Gentile, cominciò ad ampliarsi il raggio di intervento dell'ente che nell'anno 1924-25 poteva contare sulla gestione di 50 scuole<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Riferimenti al provvedimento di Gentile in L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM, pp. 108 e ss. Più in generale sulla riforma Gentile ci si limita a segnalare il contributo di M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, Laterza, 1981 e quello più recente di J. Charnitzsky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

<sup>19</sup> Gli enti divennero dieci: la Società umanitaria che agiva in Veneto e in Venezia Giulia, l'Opera Nazionale di Assistenza all'Italia redenta che agiva nella Venezia Tridentina, il Gruppo di Azione per le scuole del popolo che operava in Lombardia, il Gruppo di azione scuole rurali in Piemonte, il Comitato Ligure Educazione del Popolo che agiva in Liguria l'Ente Nazionale di Cultura in Toscana ed Umbria, le Scuole per i Contadini dell'Agro Romano in Lazio, Abruzzi, Umbria e Marche, il Consorzio Emigrazione e Lavoro in Campania e Molise, l'Associazione degli Interessi per il Mezzogiorno d'Italia in Calabria, Lucania, Sicilia e Sardegna e infine l'Ente Pugliese di Cultura in Puglia.

<sup>20</sup> In linea con tali premesse il nuovo consiglio del Comitato vedeva ridurre fortemente la presenza dei funzionari ministeriali, rispetto a quanto previsto dalla legge Corbino del 1921: essi passavano da quattro a uno soltanto, vale a dire un ispettore centrale che prestava la sua opera presso la Direzione Generale dell'istruzione elementare, e in quanto tale, uomo di fiducia del ministro. Completavano il consiglio ben cinque membri espressione delle istituzioni culturali delegate, circostanza che determinava un'ampissima autonomia di azione alle associazioni delegate. Al ministro era riservata la scelta del presidente del Comitato tra uno dei suoi componenti (art. 19). I compiti del nuovo organismo erano quelli di determinare le norme tecniche disciplinari e amministrative per lo svolgimento del programma di azione delle associazioni delegate, stabilire i compensi da corrispondere ai maestri; vigilare sull'andamento delle scuole delegate; riferire annualmente al ministro. Veniva infine prevista la sopravvivenza di un altro tipo di scuole, quelle cosiddette «a sgravio»; esse erano tenute da istituzioni o corpi morali e funzionavano sulla base di una convenzione fra gli enti e il Provveditorato.

<sup>21</sup> Si vedano, ad esempio i provvedimenti assunti dal provveditore Luigi Parmeggiani in //

Negli anni immediatamente seguenti la fase applicativa, quella dei cosiddetti ritocchi alla riforma stessa, le scuole del Consorzio, però, persero parzialmente la loro autonomia e furono incluse nel processo di riorganizzazione delle scuole esistenti. Il ministro Fedele, infatti, con il regio decreto 20 agosto 1926, determinò l'abolizione del Comitato contro l'analfabetismo e stabilì la delega diretta alle 10 associazioni delle scuole nel quadro di una ulteriore ridefinizione classificatoria<sup>22</sup>. Venne meglio specificata la distinzione tra le scuole classificate, le scuole sussidiate e le scuole sclassificate con l'obiettivo di dare una maggiore efficienza a tutto l'apparato<sup>23</sup>.

Le modifiche introdotte da Fedele, tuttavia, non incisero negativamente nella diffusione delle scuole gestite dall'ente che registrò una crescita significativa<sup>24</sup>. Dalla documentazione oggi disponibile, infatti, possiamo constatare come il numero delle scuole disseminate nelle borgate arrivò, nell'anno scolastico 1929-30, a 116<sup>25</sup>. Un incremento destinato ad accentuarsi anche nei primi anni Trenta, come è possibile desumere dalla tabella sottoriportata.

*R. Provveditore agli Studi*, in «Bollettino del R. Provveditorato agli Studi di Campobasso», a. I, 1-2, gennaio 1924, pp. 19-20.

<sup>22</sup> Si veda l'intervento del ministro presentato in occasione della discussione del bilancio della Pubblica Istruzione dal titolo *Relazione sull'opera compiuta durante il 1926 dalla Direzione Generale per l'istruzione elementare*, consultabile in ACS, F. Archivio Pietro Fedele, b. 1, f. 2 *Scuole elementari*.

<sup>23</sup> Le scuole gestite dagli enti venivano definite non più come scuole provvisorie secondo la dizione gentiliana, bensì non classificate, comprendenti quelle aperte da un solo insegnante per assicurare i bisogni educativi alla popolazione compresa in un territorio con un raggio di due chilometri e un numero non inferiore ai 15 alunni. Cfr. Montecchi, *La scuola rurale Faiana*, cit., p. 33.

<sup>24</sup> Per ulteriori provvedimenti emanati dal provveditore Marino Paroli di *Istituzione di nuove scuole provvisorie* nonché di *Trasformazione di scuole da classificate i provvisorie* si veda «La scuola del Molise. Bollettino del R. Provveditorato agli Studi di Campobasso», a. III, 8-9-10, 1926, pp. 11-12.

<sup>25</sup> Tra i documenti più significativi che aiutano a far luce sullo sviluppo quantitativo delle scuole in Molise possiamo annoverare anche la relazione predisposta dal provveditore Mario Tortonese dal titolo Tortonese, *La scuola in Molise. Noterelle*, cit.

Anno scolastico	Scuole rurali	Iscritti
1921-22	10	323
1922-23	11	470
1923-24	41	1219
1924-25	50	1409
1925-26	64	1694
1926-27	79	1973
1927-28	98	2923
1928-29	110	3283
1929-30	116	3345
1930-31	121	3719
1931-32	126	3964
1932-33	134	4262
1933-34	144	4463

Fonte: Rielaborazione dell'autore D. Camagna,  
*La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*,  
 Agnone, Tipografia Sammartino Ricci, 1938, pp. 10 e 28

Nel momento in cui l'Opera Nazionale Balilla assumeva la gestione del disciolto Consorzio Emigrazione e Lavoro, poteva contare sulla presenza di 144 scuole. Nel 1934-35 la popolazione scolastica delle scuole rurali non era irrilevante. Il numero degli iscritti ammontava a 4309 alunni, più del 10% sul numero complessivo degli iscritti alle scuole elementari che era di 36285 alunni. Merita segnalare che, secondo i dati forniti dal provveditore Pera, la popolazione scolastica complessiva ammontava a 42580 alunni<sup>26</sup>. La crescita del numero degli iscritti alle scuole rurali si collocava nel più complessivo incremento che il fascismo impresso alla scolarizzazione, soprattutto nelle zone meno alfabetizzate<sup>27</sup>.

Non possiamo escludere che nello sviluppo delle scuole e nella crescita delle iscrizioni incisero anche la flessibilità dal punto di vista organizzativo. Tutte le scuole rurali gestite dal consorzio prevedevano la realizzazione del corso elementare inferiore suddiviso tra la seconda e terza classe che si svolgeva durante le prime 3 ore e mezza di lezione in comune e la prima classe che, invece, si

<sup>26</sup> *Le scuole uniche rurali del Molise gestite dall'Opera Balilla*, in «Il Giornale d'Italia», 10 gennaio 1935, p. 5.

<sup>27</sup> A. Barausse, *La scuola in Molise dalla riforma Gentile all'introduzione del libro unico di Stato*, in «Almanacco del Molise», Habacus, Campobasso, 2009, pp. 47-79; *La scuola in Molise dall'inizio degli anni Trenta alla Carta della scuola*, in «Almanacco del Molise», Habacus, Campobasso, 2010, pp. 53-82.

svolgeva attraverso 2 ore e mezza di lezione successive alle prime<sup>28</sup>. Solo in alcuni casi furono previste anche le quarte classi. Ma la particolarità delle scuole rurali determinò alcune specificità nella organizzazione del calendario e degli orari. Il provveditore di Campobasso, ad esempio, segnalava come in molte scuole delle borgate si scelse di fare scuola tutti i giovedì – contrariamente alla regola diffusa per la maggiore – per avere l’opportunità di chiudere le scuole a fine giugno “quando maggiormente fervono i lavori della campagna”. L’esperienza degli anni precedenti aveva rivelato come le scuole delle frazioni, specialmente durante il mese di luglio, erano quasi deserte. Il direttore del circolo didattico di Sepino aveva prescritto 7 giorni di vacanza nel periodo della fienagione per la scuola rurale di Attilia ed 8 giorni nel periodo della mietitura, facendo rimanere aperta la scuola per 15 giovedì da marzo in poi<sup>29</sup>.

Il numero delle scuole rurali non classificate va poi integrato con quello relativo alle scuole sussidiate promosse dal Consorzio, quelle, cioè, che secondo le nuove disposizioni della riforma Gentile, poi assorbite dall’art. 90 del Testo Unico e degli artt. 224 e seguenti del Regolamento, potevano essere aperte dai privati con l’autorizzazione del regio provveditore, dove non esistevano altre scuole presso le parrocchie, le fattorie, gli stabilimenti agricoli, i luoghi di raduno dei pastori, dovunque si potessero raccogliere i fanciulli obbligati in numero inferiore a 15. Lo stato sussidiava tali scuole in base al numero degli alunni approvati all’esame per il passaggio dalla 1<sup>a</sup> alla 2<sup>a</sup> classe. Nel 1928 ne furono istituite 8, con 120 frequentanti (nelle contrade dei comuni di Guardiaregia, Monteroduni, Forlì del Sannio, Bojano, Frosolone, Spinete ed Isernia). Inoltre dal *Consorzio* furono autorizzate 41 scuole serali con 578 alunni in 1<sup>a</sup>, 701 in 2<sup>a</sup> e 490 in 3<sup>a</sup> per un totale di 1.774 allievi.

La gestione delle scuole rurali non classificate si affiancava alle attività autonome proprie e indipendenti da quelle che scaturivano dalle disposizioni dello Stato per l’Opera contro l’analfabetismo. All’interno di questo ambito le iniziative e le attività prevedevano la distribuzione alle scuole di bibliotechine per avviare i bambini alla lettura; la distribuzione del giornalino «Il Novellino» tra la popolazione delle campagne per incrementare la lettura; l’istituzione presso gli uffici provinciali, tra cui anche quello di Campobasso, delle biblio-

<sup>28</sup> Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro, *Tredici anni di attività scolastica*, cit., p. 30 e ss.

<sup>29</sup> *Adattamenti del calendario e dell’orario scolastico ai bisogni locali. Relazione dell’ispettore scolastico della 1 circoscrizione (Campobasso)*, in «La Scuola del Molise. Bollettino del R. Provveditorato agli Studi di Campobasso», a. II, n. 3, marzo 1925, pp. 13-14.

teche magistrali per sostenere il compito degli insegnanti. Proprio per quanto riguarda la costituzione della biblioteca magistrale il capoluogo molisano nel 1928 divenne uno dei due centri regionali del consorzio.

Tra le iniziative autonome c'erano anche i corsi di economia domestica promossi dal consorzio nella sede di Campobasso a partire dal 1924-25. Inizialmente annuale divenne biennale e, oltre a rafforzare la preparazione culturale generale delle ragazze, mirava a fornire competenze sul disegno applicato alla confezione di capi di biancheria, ricamo, taglio, rappezzo, rammendo, smacchiatura, stiro, igiene e educazione della donna<sup>30</sup>.

Dal punto di vista organizzativo tra le iniziative promosse dal Consorzio nel contesto molisano durante gli anni Venti e i primi anni Trenta ci furono interventi per assicurare un miglioramento delle condizioni dei locali scolastici con un progressivo miglioramento delle condizioni igieniche. Le scuole cedute in gestione erano, generalmente, "le più remote e infelici, sperdute fra casolari, monti, boschi e mulattiere" con una popolazione generalmente sparsa e ben poco cosciente dell'importanza del bene istruzione. A questo si aggiungeva anche la scarsa propensione delle autorità locali e dei privati. Proprio rispetto ad essi il consorzio esercitò un'azione di pressione affinché accrescessero il loro impegno per la costruzione di specifici edifici scolastici ma anche progetti di intervento per la costruzione di veri e propri nuovi edifici. A tal fine il regio decreto del 22 febbraio 1927, n. 278 aveva stabilito di devolvere le economie realizzate nella gestione delle scuole non classificate affidate agli enti alla costruzione di scolette rurali con annessa l'abilitazione dell'insegnante<sup>31</sup>.

Accanto all'attività di miglioramento degli edifici il compito del consorzio fu quello di dotare le scuole del necessario materiale scolastico. Generalmente il consorzio si occupò di assicurare tanto il materiale indispensabile come banchi, cattedre o tavolino, lavagne, armadi, attaccapanni, sedie. Ma anche il materiale classificato come igienico, quello più propriamente didattico e, infine quello definito obbligatorio. Nel primo rientravano oggetti come il panchettino, la bacinella, la brocca, la saponiera, gli asciugamani e il portasciugamani;

<sup>30</sup> Interessante notare come il programma degli insegnamenti di cultura generale per le ragazze relativamente agli insegnamenti di geografia e storia prevedessero tra i contenuti *L'ultima grande guerra* e *I compiti della donna in guerra*; quello di geografia oltre alla conoscenza del proprio paese, della regione e dell'Italia, prevedeva anche le colonie italiane e l'emigrazione. Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro, *Tredici anni di attività scolastica*, cit., p. 116.

<sup>31</sup> Ivi, p. 44.

oggetti integrati, in molti casi, da serbatoi di zinco di cinquanta litri per la raccolta di acqua corrente (sistema brevettato Forte). Tra il secondo rientravano la carta d'Italia, quella della regione, la collezione di pesi e misure, il globo, le incisioni numeriche, i quadri murali, gli orologi, i ritratti di Grandi Italiani, bussole ecc. Infine, il consorzio provvedeva a rifornire le scuole anche del materiale obbligatorio ossia il crocifisso, i ritratti dei sovrani e del duce, il calamaio da tavolo, la bandiera)<sup>32</sup>. Anche le scuole rurali presenti in Molise ottennero il materiale indicato in:

Banchi a 2 posti, cattedre con pedana, tavolo con pedana, armadi, attaccapanni per alunni da 10 posti ognuno, lavagne, serbatoi a filtro per acqua da bere, panchettino per bacinella, bacinella ferro smaltato, brocche ferro smaltato, portasapone ferro smaltato, portasciugamani, asciugamani, sedie, crocifissi, ritratti dei sovrani, ritratto di S.E. Mussolini, pallottolieri, collezioni pesi e misure, carta d'Italia, carta d'Europa, Carta Regione, incisioni numeriche, quadri murali tavola pitagorica animata, ritratti grandi italiani, orologi murali, tabelle scuole, attaccapanni per maestri, lavagnette, calamai per allievi modellini periodo preparatorio, bussole, globi, mensole, bandiere, armadietti per bibliotechina.<sup>33</sup>

Il consorzio adottò arredi, sussidi e materiale didattico “di esclusive Ditte Nazionali” attenendosi alle indicazioni fornite a tutti gli enti delegati e a quasi tutte le scuole primarie. Nella individuazione degli arredi il consorzio non curò la realizzazione di un “banco proprio” e neanche diede indicazioni sull'uso di tavolini mobili e “panchettini individuali”, un sistema adottato esclusivamente per le Case dei bambini. Preferì adottare il banco a due posti “solidamente, igienicamente e didatticamente costruito, non tanto per conservare una tradizione [...] ma perchè tra il pro e il contra delle disposizioni uniformi [...] e delle disposizioni libere, sembrò che il banco a 2 posti consentisse e facilitasse talune abitudini di ordine, una luce più uguale e regolare, una più moderata mobilità degli alunni, una più sicura (vorremmo dire senza però esagerare) austerità...: concetto che, in piccolo, nella scuola dei piccoli, non è del tutto da condannare”<sup>34</sup>.

Con il decreto ministeriale del 15 giugno 1934, le scuole non classificate

<sup>32</sup> Ivi, pp. 50-51.

<sup>33</sup> Ivi, pp. 56-57.

<sup>34</sup> Ivi, pp. 55-56.

istituite in Molise passarono dalla gestione del Consorzio Emigrazione e Lavoro a quelle dell'Opera Balilla<sup>35</sup>. Il provvedimento, come è noto, non era limitato alla sola area centro meridionale della penisola ma toccava anche la sorte di quasi tutti gli altri enti completando quel processo di fascistizzazione che aveva registrato sin dal 1928, una forte accelerazione e che aveva prodotto la radicale presa di posizione da parte dell'ANIMI che rinunciò alla delega<sup>36</sup>. L'avvocazione all'organizzazione balillistica, era legata a ragioni di carattere politico e alla volontà accentratrice del regime<sup>37</sup>. In questo modo le scuole di campagna avrebbero potuto avere "un indirizzo unico didattico anche ai fini ginnici-sportivi [...] un unico rettilineo uniforme indirizzo educativo ed istruttivo delle giovanissime reclute del Regime"<sup>38</sup>. Con le disposizioni introdotte dal ministro Ercole, alle quali sarebbero seguite quelle di De Vecchi<sup>39</sup> giungeva a compimento il disegno di far diventare le scuole che ora assumevano definiti-

<sup>35</sup> Cfr. «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Educazione Nazionale», 29, 17 luglio 1934, pp. 1506-1507.

<sup>36</sup> Come è noto, il primo provvedimento che sancì l'ingresso dell'Opera Nazionale Balilla nella gestione delle scuole rurali fu il regio decreto del 6 settembre 1928 varato a seguito della rinuncia dell'ANIMI nella gestione delle scuole della Calabria, Lucania e Sicilia. A quella prima disposizione seguì quella con cui, l'anno seguente, l'ONB subentrava all'Ente di Cultura per la Sardegna. Nonostante il ministro Giuliano, con il decreto emanato il 19 febbraio 1931, avesse confermato la delega per altri cinque anni di attività ai vari organismi, con il provvedimento del 17 giugno 1934, il ministro De Vecchi, decretava la fine del mandato non solo al Consorzio Emigrazione e lavoro, ma anche all'Umanitaria, al Gruppo di Azione per le scuole del popolo, al Gruppo di Azione per le scuole rurali del Piemonte, al Comitato ligure per l'educazione del popolo, all'Ente Nazionale di cultura. Restavano in funzione le Scuole dell'Agro Romano nel Lazio, in Abruzzo, nelle Marche e in Umbria, l'Ente pugliese di cultura in Puglia e Lucania, l'Onair che poté mantenere la delega nella Venezia Tridentina, a cui aggiunse quella per la Venezia Giulia. Sulle vicende che accompagnarono l'ingresso dell'organizzazione balillistica nella gestione delle scuole rurali si rinvia alla approfondita ricostruzione di Montecchi, *I contadini a scuola*, cit., pp. 139-164.

<sup>37</sup> Cfr. le osservazioni di C. Betti, *L'opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984 e, più recentemente, L. Montecchi, *La scuola rurale*, cit., p. 142 e ss.

<sup>38</sup> *Il passaggio delle scuole rurali all'Opera Balilla*, in «Il Giornale d'Italia», 15 giugno 1934, p. 5.

<sup>39</sup> Con il D.M. 25 febbraio 1935 il nuovo ministro dell'Educazione Nazionale dispose il passaggio all'ONB delle scuole non classificate presenti nel territorio dei provveditorati agli studi di Roma, L'Aquila, Ancona, Perugia, Bari e Potenza e di quelle presenti nel territorio del Governatorato di Roma, togliendo, duque, la delega alle Scuole dell'Agro Romano e all'Ente pugliese di cultura. Cfr. Montecchi, *I contadini a scuola*, cit., pp. 163-164.

vamente il nome di rurali e non più classificate, parte integrante della scuola nazionale<sup>40</sup>.

I responsabili delle scuole dipendenti dall'ONB erano portati a rimarcare come la gestione dell'Ente Emigrazione e lavoro delle scuole fosse stata basata su attività che intendevano si sviluppare un concetto di educazione nazionale, ma costruito sulla base di una connotazione regionale e una personalità autonoma dell'ente. Di contro gli stessi rappresentavano il passaggio all'ONB come l'esigenza di assicurare un radicale mutamento dell'indirizzo educativo, che doveva essere uniforme ed omogeneo, in senso rigorosamente fascista e nazionalista.

Il passaggio all'ONB fu immediatamente seguito dall'adeguamento delle scuole e della loro gestione alle direttive emanate dal segretario nazionale dell'organizzazione Ricci<sup>41</sup>.

Per supportare l'azione complessiva delle scuole uniche rurali il Comitato provinciale dell'ente istituiva anche la Direzione didattica provvisoria<sup>42</sup> a capo della quale fu nominato Domenico Camagna rappresentato come il più attento e fedele esecutore delle direttive centrali dell'organizzazione<sup>43</sup>. Il direttore fu

<sup>40</sup> Bisogna ricordare, infatti, che con il r.d.l. 20 giugno 1935 – n.1196 le scuole assumevano la titolazione di scuole rurali. In particolare l'articolo 2 del decreto prevedeva quattro tipi di scuole elementari: scuole di Stato, scuole rurali, scuole parificate e scuole sussidiate. Precisa il decreto: «Scuole di Stato sono quelle direttamente amministrare dai Regi Provveditori agli studi; scuole rurali quelle gestite per delega da enti di cultura; scuole parificate quelle tenute da enti, corporazioni e associazioni e riconosciute a ogni effetto legale mediante apposita convenzione. Le scuole sussidiate sono quelle aperte da privati, da enti o associazioni con l'autorizzazione del Regio provveditore agli studi nelle forme e con le modalità stabilite dal testo unico 5 febbraio 1928, n. 577. Le norme in vigore che si riferiscono a scuole elementari classificate, non classificate e a sgravio, si intendono rispettivamente applicabili alle scuole di Stato, alle scuole rurali e alle scuole parificate». «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Educazione Nazionale», 29, 17 luglio 1934, pp. 1506-1507. Per quanto riguarda questo ultimo provvedimento con il quale il ministro De Vecchi mutò la titolazione delle scuole si rinvia a Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., p. 164; si veda pure Charnitzky, *Fascismo e scuola*, cit., p. 435.5.

<sup>41</sup> *Centoquarantacinque scuole rurali gestite dall'Opera Balilla nel Molise*, in «Il Giornale d'Italia», 10 febbraio 1935, p. 5.

<sup>42</sup> *Il passaggio delle scuole rurali all'Opera Balilla*, in «Il Giornale d'Italia», 15 giugno 1934, p. 5.

<sup>43</sup> «svolge con assidua cura, come quotidiano apostolato di bene la sua fatica per lo sviluppo educativo e didattico di questi corsi rurali per adeguarli alle disposizioni centrali e per farli rispondere allo spirito moderno di istruzione fascista con una penetrazione in profondità nell'anima e nel pensiero delle nuove generazioni molisane». *Le scuole uniche rurali del Molise gestite dall'Opera Balilla*, in «Il Giornale d'Italia», 10 gennaio 1935, p. 6.

coadiuvato anche da un'altra figura, Attanasio De Filippo, come segretario della Direzione provinciale. e godette dei vantaggi che derivarono dall'inserimento del Molise nel reclutamento offerto dal concorso nazionale bandito dal ministero dell'Educazione nazionale per accompagnare lo sviluppo delle scuole rurali<sup>44</sup>. In tal modo attraverso i concorsi emanati il corpo docente introdotto salì a 130 unità prima del provvedimento di assunzione nei ruoli dello Stato.

Durante la gestione dell'ONB le scuole rurali nel 1934-35 aumentarono ulteriormente a 145 fino a giungere al numero di 154 nell'anno 1937-1938. Era, questo, il numero delle scuole rurali disseminate tra le borgate di 67 comuni della provincia definita la più rurale d'Italia, che sarebbero passate il 27 ottobre del 1938 alla ulteriore gestione del regio commissariato per le scuole rurali. Non si è ancora riusciti a individuare dati sullo sviluppo delle scuole nel periodo successivo fino alla soppressione delle stesse con il provvedimento del 30 settembre 1942 per effetto della legge che inquadrava gli insegnanti elementari nell'ordinamento gerarchico dell'amministrazione statale (legge 1 giugno 1942, n. 675).

Anno	Scuole	Iscritti
1934-35	145	4299
1935-36	147	4236
1936-37	147	4465
1937-38	154	n.p.

Fonte: D. Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, Agnone, Tipografia Sammartino Ricci, 1938, p. 28

Nel corso del triennio compreso tra il 1934 ed il 1937 furono adottate delle misure per aumentare l'offerta scolastica nelle borgate più popolose a discapito di quelle con minore popolazione scolastica<sup>45</sup>. La dimensione profonda-

<sup>44</sup> Il concorso per 550 unità fu bandito nel 1934.

<sup>45</sup> In particolare nel 1935-36 furono sopresse le scuole collocate nelle seguenti frazioni e borgate: Cannavino di Bagnoli, Piana di Castel S. Vincenzo, S. Mariano di Rionero, Masserie Bellizzi di Agnone, Ficarola di S. Elia a Pianisi che avevano avuto sempre scarsa popolazione scolastica. Tali scuole furono trasferite nelle località di Pianure di Larino, Cappello (Marine) di Termoli, Piana Macaro di Baranello, Coste di Oratino e Cese di Campobasso. Nel 1936-37, invece, furono sopresse le scuole di Centrale di Rocchetta al Volturmo, Cese di S. Nicola di Busso, Civitella di Casacalenda, Collecroli di Isernia, Predalve di Rionero, S. Angelo di Tufara, Scalo di S. Pietro Avellana, Trignete di Longano, Iana di Ielsi e Torretta di Larino. Tali

mente rurale delle istituzioni scolastiche è testimoniata dalla loro distribuzione: 52 di esse erano collocate in borgate con meno di 200 abitanti, 94 in borgate popolate in un intervallo tra 200 e 500 abitanti e 8 in frazioni tra 500 e 1000 abitanti. Altrettanto significativa era la distribuzione dal punto di vista orografico. Solo 3 erano posizionate al di sotto dei 1000 metri sul livello del mare, 51 si trovavano tra i 100 ed i 500 metri, 97 tra i 100 ed i 1000 metri ed infine 3 si svolgevano sopra i mille metri. Nel capoluogo Campobasso le scuole erano localizzate in cinque località rurali: Vazzieri con 52 alunni, S. Giovanniello con 48 alunni, Tappino con 35 alunni, Colle Arso verso Gildone con 40 alunni e contrada Mantrelle nell'agro del comune aggregato di Mirabello Sannitico con 35 alunni<sup>46</sup>.

In definitiva la distribuzione per frazioni delle scuole era la seguente:

scuole furono trasferite in quelle di Feudo di Campobasso, Collemarraco di Sepino, Canale di Casacalenda, Pontone S. Matteo di Montenero, Casabona di Rionero Sannitico, Monte Cesima di Sesto Campano, Gaudio di Baranello, S. Bartolomeo di Boiano, Parruccia di Riccia e La Francesca di Larino. Nel 1937-38 furono istituite sette scuole: Iana di Ielsi, ripristinata grazie a migliori locali, Schito di Riccia, S. Lucia di Campobasso, S. Giovanni in Golfo di Campobasso, Temenotte di S. Agapito, Vecchiarelli di Guardiaregia e Vigne la Corte di Pietrabbondante. D. Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, Agnone, Tipografia Sammartino Ricci, 1938, pp. 10-12.

<sup>46</sup> *Le scuole uniche rurali del Molise gestite dall'Opera Balilla*, in «Il Giornale d'Italia», 10 gennaio 1935, p.6.

Comune	Frazione	Comune	Frazione
Acquaviva Collecroce	Cerritello	Baranello	Terranova
Agnone	Cantalupo	Belmonte	Crognaleto
Agnone	Collemarino	Bojano	Maiella
Agnone	Colsente	Bojano	Parco
Agnone	Montagna	Bojano	Pincera
Bagnoli sul Trigno	S. Maria	Bojano	S. Bartolomeo
Baranello	Cappella	Busso	Fonte Ramata
Baranello	Coscia di Ponte	Campobasso	Cese
Baranello	Gaudio	Campobasso	Collearso
Baranello	Piano Macaro	Campobasso	Coste
Campobasso	Feudo	Duronia	Casale
Campobasso	Mantrelle	Duronia	Faito
Campobasso	S. Giovaniello	Duronia	S. Maria del Vasto
Campobasso	Tappino	Duronia	Valloni
Campobasso	Vazzieri	Filignano	Cerreto
Campolieto	Taverna	Filignano	Lagoni
Campomarino	Nuova Cliternia	Filignano	Selvone
Cantalupo	Coste	Forlì del Sannio	Acqua dei Ranci
Cantalupo	Scioli	Forlì del Sannio	Vandra
Capracotta	Guastra	Fornelli	Castelcervaro
Carovilli	Cerrosavino	Fossalto	Campofreddo
Casacalenda	Canale	Fossalto	Lisciaro
Casacalenda	S. Barbato	Fossalto	Perazza
Casalciprano	Castagneto	Frosolone	Cerasito
Castelpetroso	Camere	Frosolone	Ovedino
Castropignano	Covatta	Frosolone	S. Anna
Cercemaggiore	Caselvatico	Frosolone	Vallecupa
Cercemaggiore	Galardi	Gambatesa	Le Macchie
Cercemaggiore	Pesco Morelli	Gildone	S. Maria a Quadrano
Cercemaggiore	Torre	Guglionesi	Chiancate
Ciorlano	Torcino	Ielsi	S. Urbano
Civitanova	Pischiola	Isernia	Brecelle
Civitanova	Sprondasino	Isernia	Collecioffi

Colli al Volturno	Casale	Isernia	Fragnete
Colli al Volturno	Cerreto	Isernia	Mulino di Pesche
Colli al Volturno	Collalto S. Cat.	Isernia	Riccione
Colli al Volturno	Collematteo	Isernia	Salietto
Colli al Volturno	S. Iusta	Isernia	Vallesoda
Colli al Volturno	Valloni	Larino	La Francesca
Larino	Monte Altino	Pratella	Mastrati
Larino	Monte Arcano	Pratella	Roccevecchia
Larino	Monte Olivoli	Riccìa	Iana
Larino	Pianure	Riccìa	Vignalitto
Limosano	Lame S. Pietro	Rionero Sannita	Vigne
Macchiagodena	S. Iusta	Rionero Sannitico	Casabona
Macchiagodena	S. Maria	Rionero Sannitico	Castiglione
Matrice	Scalo	Rionero Sannitico	Montalto
Montaquila	Masserie la C.	Ripalimosani	Quercigliole
Montaquila	Roccavindola	Roccamandolfi	Rio
Montefalcone	Bosco	Rocchetta al Volturno	Rocchetta alta
Montefalcone	Iermana	Rotello	Verticchio
Montefalcone	S. Croce	San Pietro Avellana	Masserie di C.
Montenero di Bisac.	Pontone S. Matteo	San Polo Matese	Sorbo
Morrone nel Sannio	S. Maria di Casalpiano	Sant'Angelo in G.	Pizzillitti
Petacciato	Collecaldgioni	Sant'Elia a pianisi	Centocelle
Petrabbandante	Macere	Sepino	Cantoni
Petrabbandante	S. Vincenzo	Sepino	Collemarraco
Pietracatella	S. Maria a M.	Sepino	Guadocavalli
Pizzone	Ommaro	Sepino	Piana D'Olmo
Poggio Sannita	Castel di Croce	Sesto Campano	Mas.rie di Roccapip.
Poggio Sannita	Quarto	Sesto Campano	Montecesima
Poggio Sannita	Sente	Sesto campano	Taverna
Pozzilli	Demanio	Sesto Campano	Vallecupa
Pozzilli	Triverno	Termoli	Cappello
Prata Sannita	Piana	Termoli	Casa la Croce
Prata Sannita	Prata Inf.	Torella del Sannio	Colle Bove
Pratella	Fontanelle	Trivento	Casale S. Felice
Spinete	Macchie	Trivento	Codacchi

Spinete	S. Giovanni	Trivento	Fonte del Cerro
Riccia	Acciarelli	Trivento	Montagna
Riccia	Campolavori	Trivento	Penna Verzaro
Riccia	Guadalapillo	Trivento	Sterparo
Riccia	Parruccia	Trivento	Vivara
Tufara	Feudi		

Nel corso degli anni Trenta si moltiplicarono anche altre iniziative collaterali come l'istituzione di 13 corsi per adulti e il corso di economia domestica<sup>47</sup>.

Anche durante la gestione balillistica fu prestata grande attenzione alla organizzazione degli spazi materiali nei quali esercitare le attività. Una delle prime azioni fu quella di realizzare una indagine sistematica sulle condizioni dell'edilizia scolastica, indagine che mise in luce la debolezza della infrastruttura scolastica molisana nelle aree rurali affidata ancora in larga misura ad abitazioni private adattate all'uso scolastico. L'indagine consentì, secondo la stampa locale, di assicurare al Molise la priorità di interventi dopo la Sardegna proprio per l'edilizia scolastica rispetto ad altri contesti regionali meno rilevanti "per densità di popolazione e per numero di scuole"<sup>48</sup>. Significativamente le scelte erano presentate come l'esito della "devozione" del Molise al regime e della obbedienza costante "ai comandamenti del Duce"<sup>49</sup>.

Altrettanto considerevole fu l'impegno per la distribuzione del materiale scolastico attraverso la distribuzione di quaderni, album e fogli per disegno, carta assorbente, dosi di inchiostro, matite nere e bicolori, asticcioline, pennini, pastelli, gesso bianco e colorato, gomme, libri di testo per le seconde, terza e quarte classi, libro di lettura e sussidiario e libri per i corsi serali destinati agli adulti<sup>50</sup>.

<sup>47</sup> *Le scuole uniche rurali del Molise gestite dall'Opera Balilla*, in «Il Giornale d'Italia», 10 gennaio 1935, p. 6.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 100.

### 3. Gli alunni

Nonostante la diffusione capillare e l'ampliamento del numero degli iscritti le scuole rurali continuarono a manifestare alcuni grossi limiti nella capacità di aggregare effettivamente i più giovani. Continuò ad essere evidente un certo scarto tra il numero degli iscritti e quello dei frequentanti come è possibile desumere dai dati riportati nella seguente tabella.

Anno	Scuole	Iscritti	Frequentanti
1930-31	121	3719	3469
1931-32	126	3964	3765
1932-33	134	4262	3986
1933-34	144	4463	4156
1934-35	145	4299	3840
1935-36	147	4236	3964
1936-37	147	4465	4275

Fonte: Rielaborazione dell'autore su dati forniti da D. Camagna,  
*La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, Agnone, Tipografia Sammartino Ricci, p. 28

La frequenza scolastica, dunque, continuava ad essere un problema e non sempre poteva essere assicurata, principalmente a causa di una scarsa coscienza del valore dell'istruzione tra i rurali. Uno degli ostacoli maggiori era rappresentato dalla precaria rete della viabilità delle strade di campagna o dal rigore delle stagioni invernali che si aggiungevano alle condizioni di povertà. Molti genitori, secondo la testimonianza del presidente provinciale, attendevano che i bambini raggiungessero il settimo anno di età per inviare i figli a scuola nel timore che l'avvio a un'età più piccola potesse determinare un peggioramento dello stato di salute dei più piccoli. Del resto anche per le classi più avanzate non mancavano i casi di totale inadempienza per la pratica delle famiglie di servirsi della mano d'opera dei figli che venivano, così, sottratti alla scuola.

Accanto alla questione della frequenza effettiva per gli alunni delle scuole rurali si pose anche il problema del rendimento scolastico. I dati riportati in alcuni dei fogli matricolari degli insegnanti o dei rapporti annuali del direttore provinciale dell'ONB permettono di verificare il numero degli alunni iscritti, la loro corrispondenza al numero degli "obbligati", insieme al numero dei frequentanti. Anche per questo dato esiste, poi, una specificazione per coloro che frequentavano sino al mese di maggio e coloro che, invece, riuscivano a frequentare fino alla chiusura del corso a giugno. Infine l'ulteriore dato interessante è quello relativo

agli alunni che si presentavano all'esame finale e il numero di coloro che riuscivano a superare la prova. Anche in questo caso sarebbe necessario sviluppare una indagine più sistematica ma qualche piccolo esempio può dare il senso del carattere ancora piuttosto selettivo dei corsi elementari delle scuole rurali. Nella scuola rurale della frazione di Vigne del comune di Rionero Sannitico nel 1935-36, che aveva 24 iscritti su 24 obbligati, seguivano in 18 fino a giugno. Di questi, poi, in 17 si presentarono all'esame finale superato da 15 alunni<sup>51</sup>. Nella scuola "Guido Neri" della frazione di Selvone di Filignano, nell'anno 1936-37 erano iscritti 24 alunni sui 26 che risultavano essere nell'elenco degli obbligati. Gli effettivi frequentanti furono 24 fino al mese di maggio ma a partecipare alle attività didattiche fino alla fine furono in 19. Di questi solo 15 si presentarono agli esami finali e furono tutti promossi<sup>52</sup>. In quella di Vallecupa nello stesso anno, dei 22 alunni iscritti – tutti gli obbligati – frequentarono in 18 sino alla fine del ciclo scolastico e in 17 si presentarono all'esame superato da 15 alunni<sup>53</sup>. Nella scuola della frazione di Vivara nel comune di Trivento gli iscritti furono 39 ma gli effettivi frequentanti ammontarono a 32. Di essi in 31 si presentarono all'esame, da tutti superato. Anche nella scuola della frazione di Pizzillitti del comune di S. Angelo in Grotte nel 1937-38 in un'aula di 24 iscritti su 24 obbligati, i frequentanti furono 22 dei quali in 19 si presentarono all'esame finale superato da 16 alunni<sup>54</sup>. Nello stesso anno ancora più selettivo fu il corso nella scuola rurale "Moffa" della frazione di Parruccia del comune di Riccia dove esisteva una scuola unica con 4 classi con 24 iscritti, 22 dei quali frequentanti effettivi fino a giugno e tutti presenti anche all'esame finale che, però, superarono in 14<sup>55</sup>. Nella scuola rurale "Nuova Cliternia" a Campomarino in una classe di 22 iscritti – tutti gli obbligati di quella frazione, e tutti frequentanti fino alla fine – si presentarono in 20 all'esame finale, ma solo in 12 superarono la prova. Anche nell'anno successivo a fronte dei 22 iscritti – tutti gli obbligati – se ne presentarono 19 alla prova

<sup>51</sup> Rapporto informativo annuale del direttore provinciale relativo alla maestra Ida Salerno per l'anno 1935-36, in ASCB, F. Provveditorato, b. 19, f. 426 *Salerno Ida*.

<sup>52</sup> Rapporto informativo annuale del direttore provinciale dell'ONB, in ASCB, F. Provveditorato, b. 3, f. 76 *Antonio Chicone*.

<sup>53</sup> Rapporto informativo annuale del direttore provinciale relativo alla maestra Ida Salerno per l'anno 1936-37, in ASCB, F. Provveditorato, b. 19, f. 426 *Salerno Ida*.

<sup>54</sup> Rapporto informativo annuale del direttore provinciale relativo alla maestra Ida Salerno per l'anno 1937-38, in *ibidem*.

<sup>55</sup> Rapporto informativo annuale dell'insegnante Antonio Riccitelli per l'anno 1937-38, in ASCB, F. Provveditorato, b. 18, f. 404 *Riccitelli Antonio*.

finale superata solo da 12 alunni<sup>56</sup>. Si tratta di pochi esempi che se raccolti in maniera più sistematica ci potrebbero fornire una conferma o meno alle considerazioni svolte dal direttore provinciale dell'ONB di Campobasso, secondo il quale il passaggio dalla gestione degli enti a quella dell'ONB determinò un innalzamento della percentuale dei respinti e, quindi, l'accentuazione della selezione qualitativa dei candidati alle prove finali. La pratica della corresponsione all'insegnante di un premio economico per ogni alunno promosso aveva determinato, a suo avviso, un orientamento di grande tolleranza di fronte agli esami finali. L'abolizione di tale pratica avrebbe determinato, di contro, il ripristino del carattere selettivo delle scuole rurali. In realtà osservando in maniera analitica i pochi dati a disposizione forniti dallo stesso Camagna è possibile evincere come il carattere selettivo delle scuole rurali molisane costituì una caratteristica costante per tutta la loro esistenza. La dimensione selettiva dei corsi risulta ancora più accentuata se il computo dei promossi si calcola in relazione al numero degli iscritti complessivi più che dei frequentanti. Insomma continuò ad essere piuttosto significativo anche il dato relativo all'abbandono o alla assenza degli alunni alle prove finali.

Anno scolastico	Iscritti	Esaminati	Promossi	Percentuale%
1921-22	323	253	208	82,2
1922-23	470	380	313	82,4
1923-24	1219	926	767	82,8
1924-25	1409	1072	864	80,6
1925-26	1694	1329	1059	79,7
1926-27	1973	1607	1307	81,33
1927-28	2923	2429	1917	78,9
1928-29	3283	2855	2313	81
1929-30	3345	3012	2318	76,9
1930-31	3719	3220	2523	78,4
1931-32	3964	3566	2914	81,7
1932-33	4262	3710	2808	75,7
1933-34	4463	3849	3123	81,1
1934-35	145	3654	2882	78,9
1935-36	147	3521	2599	73,8
1936-37	147	4107	2735	76,7

**Tabella relativa alla percentuale degli alunni promossi**

Fonte: *Rielaborazione dell'autore su dati forniti da Consorzio Nazionale di Emigrazione e lavoro, Tredici anni di attività*, Roma, 1934 e D. Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, Agnone, Tipografia Sammartino Ricci, 1938

<sup>56</sup> Rapporto informativo annuale dell'insegnante Vincenzo Saponieri per l'anno 1937-38, in ASCB, F. Provveditorato, b.20, f. *Saponieri Vincenzo*.

#### 4. Gli insegnanti

Uno degli aspetti più importanti relativi allo sviluppo delle scuole rurali in Molise fu quello relativo agli insegnanti. I maestri e le maestre rurali erano qualificati dal provveditore agli studi Luigi Parmeggiani come “sentinelle avanzate nella scuola”<sup>57</sup>. Sulla figura dei maestri e delle maestre nel corso del ventennio di esperienza di sviluppo delle scuole si registrarono attese diverse, soprattutto dopo l’approvazione dei nuovi programmi che recuperavano una concezione piuttosto tradizionale del profilo del maestro e della maestra, concepiti come un punto di riferimento fondamentale per le piccole comunità rurali. Tale orientamento era esplicitato con chiarezza nel momento in cui l’ente delegato cercò di far attuare la disposizione che prevedeva la presenza della abitazione annessa all’edificio scolastico, al fine di rendere applicabile l’obbligo della residenza per i propri insegnanti, chiamati ad esercitare delle funzioni estese di carattere sociale:

[...] la vigile premura dell’azione educativa della maestra va oltre la vita di scuola; la sua mentalità, le sue abitudini, le sue conoscenze, la sua autorità, il suo intervento, il suo soccorso – se non materiale orale – il suo consiglio... si foggiano e si adattano all’ambiente, al punto da aderirvi così intimamente che la sua opera diventa davvero missione e sacerdozio; e la sua presenza quasi indispensabile alla vita bonaria, semplice e spesso ignara delle popolazioni di campagna, le quali finiscono col benedire la maestra e con l’esser grati allo Stato di così efficace fattore di assistenza, che va oltre i modesti limiti dell’abecedario.<sup>58</sup>

I dirigenti dell’ente delegato condividevano con gli esponenti della cultura neoidealista la visione dell’insegnante come riferimento per la dimensione interiore, quella di un “buon sacerdote della scuola: sobrio nelle parole e nelle

<sup>57</sup> Le parole del provveditore furono espresse in occasione di una specifica adunanza degli insegnanti del Consorzio emigrazione e lavoro che si tenne a Campobasso il 28 gennaio 1924 alla presenza del presidente Ianigro, dell’ispettore Libero Forte e del direttore regionale D’Agostino il quale dedicò il suo intervento a illustrare i nuovi programmi. Cfr. *Consor. Naz. di Emigrazione e Lavoro. Adunanza scolastica*, in «Bollettino del R. Provveditorato agli Studi di Campobasso», a. I, 5-6, 1924, p. 9.

<sup>58</sup> Ivi, p. 44.

opere, misurato e sereno, desideroso di essere, più che di parere”<sup>59</sup>. Un’idea sviluppata ulteriormente da Lombardo Radice<sup>60</sup>.

Gli autori dei nuovi programmi varati da Gentile con l’ordinanza ministeriale del 21 gennaio 1924, contestavano l’idea che dovesse considerarsi un “assurdo pedagogico”<sup>61</sup> l’esperienza dell’insegnamento contemporaneo a più classi in una stessa aula e nelle indicazioni il ministero specificava di aver voluto “agevolare il compito dell’insegnante di scuola unica, modificando qualche parte del programma e suggerendo adattamenti di orario”<sup>62</sup>. Sulla base dei quadri orari di orientamento allegati ai programmi, l’insegnante predisponiva l’orario giornaliero che doveva essere autorizzato dal direttore didattico. Il provvedimento, come ha notato Montecchi, era destinato a sancire anche sul piano didattico il differente *status* delle scuole rurali rispetto a quelle comuni<sup>63</sup> e a prendere atto della necessità di una diversa articolazione dei tempi di scuola nei contesti rurali ben diversa dalla omogeneità alla quale aspiravano i vertici ministeriali<sup>64</sup>. In sostanza essi risultavano più snelli e alleggeriti rispetto a quelli delle scuole urbane: il programma dell’insegnamento della lingua, ad esempio, prevedeva una ripartizione tra le prime due classi mentre nella classe terza l’insegnante poteva tralasciare alcune attività come il componimento mensile e il diario della vita di scuola. Nella prima classe l’insegnamento poteva essere limitato all’apprendimento delle lettere dell’alfabeto e della composizione in sillabe dirette, inverse e composte comprendendo, se fosse stato possibile, la c e la g. Ulteriori aggiustamenti e semplificazioni erano diretti per l’insegnamento del disegno e del canto<sup>65</sup>. I dirigenti

<sup>59</sup> Circolare del 23 maggio 1923. Il dovere degli insegnanti, in G. Gentile, *Il Fascismo al governo della scuola (novembre 1922-aprile 1924)*. Discorsi e interventi raccolti e ordinati da F. Boffi, Palermo 1924, pp. 125-128. Su questa immagine del maestro come sacerdote si veda E. De Fort, *I maestri elementari dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, in «Nuova Rivista Storica», LXVIII (1984), pp. 527-576.

<sup>60</sup> G. Lombardo Radice, *Per la scuola rurale*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1929.

<sup>61</sup> Premessa agli adattamenti dei programmi alle scuole elementari uniche miste rurali (Ordinanza 21 gennaio 1924), p. 11.

<sup>62</sup> Ivi, p. 13.

<sup>63</sup> L. Montecchi, *La Scuola Rurale Faina. Un’esperienza di istruzione popolare e agraria nell’Italia rurale del Novecento*, Macerata, EUM, 2012.

<sup>64</sup> Sulla diversa organizzazione dei tempi di scuola si veda quanto osservato da D. Razzini, *Tempi di scuola e tempi di vita*, Milano, Bruno Mondadori, 1997, pp. 131-132.

<sup>65</sup> Ordinanza del 21 gennaio 1924. Programmi di studio nelle scuole elementari uniche

del consorzio sposarono con convinzione i nuovi orientamenti programmatici espressi dagli esponenti del neoidealismo:

La recitazione, il disegno, il canto, il giuoco... dànno un che di vivido anche alle scuole rurali; il vecchio convenzionalismo di temi e problemi è pressochè scomparso; anche lo scolaro delle campagne non è più il vaso da riempire; guarda negli occhi e penetra e si fa penetrare con la rivelazione piena del suo spirito, attore primo della sua personalità.<sup>66</sup>

Un aspetto al quale fu dedicata particolare attenzione durante il periodo di gestione delle scuole del consorzio fu quello della educazione morale e civile che fu orientata ai principi ispiratori dell'associazione. L'ispirazione cristiana e cattolica del consorzio indusse i dirigenti a orientare l'educazione morale verso il perseguimento di un modello educativo contraddistinto dall'acquisizione dei buoni comportamenti individuali attraverso la educazione contro la bestemmia, il disciplinamento dei comportamenti individuali tanto nei contesti privati quanto in quelli pubblici "specialmente in quelli dove il popolo crede di potersi ritenere completamente libero" (treni, tranvai, omnibus, caffè, botteghe ecc.) per educare contro il parlare scomposto, il vociare, lo sputare, il fumare, il mancato saluto, il mancato rispetto verso gli anziani; ma anche azioni educative dirette a correggere comportamenti di maltrattamento e tormento nei confronti degli animali facendo rilevare come l'amore per gli animali era un "compenso ai tanti utili servizi che essi rendono all'uomo"<sup>67</sup>.

Alla base dell'educazione morale e civile il consorzio poneva l'insegnamento religioso nella convinzione che "la linea ideale e morale di ricostruzione, voluta e codificata dal Regime fascista, coincideva con i principi cristiani e cattolici che avevano sempre guidato l'Istituto"<sup>68</sup>. Accanto a questo, tuttavia, le scuole rurali appartenenti al consorzio godettero di un ulteriore privilegio. La collaborazione con le autorità, infatti, portò il consorzio a chiedere, ed ottenere, l'autorizzazione per l'insegnamento del catechismo quale forma "propedeutica della dottrina cristiana" che preparasse i giovani ad esercitare i precetti

miste (rurali), in F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1985, p. 382.

<sup>66</sup> Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro, *Tredici anni di attività scolastica*, cit., pp. 63-64.

<sup>67</sup> Ivi, pp. 103-104

<sup>68</sup> *Ibidem*.

previsti dalla chiesa. Un compito favorito dalla collaborazione dei vescovi e, soprattutto, dei parroci ai quali venne offerta la possibilità di impartire l'ora suppletiva di catechismo agli alunni delle scuole rurali<sup>69</sup>. Al fine di meglio indirizzare il corpo docente il consorzio specificò i volumi che avrebbero dovuto accompagnare tali attività. In particolare le *Lecture Catechetique* di Angelo Zammarchi edito dalla casa editrice La Scuola di Brescia, insieme ad altre letture come *La vita di San Francesco*, le *Paginette dell'Evangelo* edito dalla Pia Società S. Girolamo e gli *Elementi di catechismo*<sup>70</sup>.

Tali, dunque, erano le intenzioni dei promotori delle scuole rurali in Molise. Tuttavia è necessaria una verifica più puntuale intorno alla didattica attuata nei contesti scolastici delle campagne molisane per verificare la effettiva introduzione delle nuove indicazioni offerte dalla cultura didattica neoidealista lombardo radiciata. Uno dei problemi maggiori dei responsabili del Consorzio emigrazione e lavoro, tuttavia, fu costituito dalla permanenza tra gli insegnanti di forti resistenze mentali e culturali alla applicazione dei nuovi programmi varati dal ministro Gentile. Nonostante la semplificazione uno dei principali nodi per le scuole rurali gestite dal consorzio fu la scarsa preparazione dei maestri e delle maestre "impreparati o preparati sui vecchi indirizzi". Secondo i responsabili dell'associazione, infatti, non si trattava solo di introdurre nuovi contenuti in modo meccanico ma di radicare una "visione nuova" in contesti di difficoltà ambientale. E su questo aspetto registravano una generale "una forma mentale resistente"<sup>71</sup>.

Al fine di favorire l'acquisizione dei nuovi principi didattici e culturali il consorzio mise in campo alcuni interventi destinati al miglioramento tanto delle condizioni quanto della preparazione sia del personale dirigente sia di quello insegnante<sup>72</sup>. Si trattava non solo di "formare una cultura [...] ma di de-

<sup>69</sup> Si veda la circolare del consigliere delegato dell'ente Luigi Montresor ministero della Pubblica Istruzione del 5 dicembre 1926 pubblicata in *ivi*, p. 105.

<sup>70</sup> *Ivi*, pp. 106-107.

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>72</sup> Si vedano ad esempio le iniziative promosse a Campobasso dal consorzio congiuntamente al provveditorato subito dopo il varo dei nuovi programmi per le scuole rurali e che videro insegnanti come Antonio Ludovici e ispettori come Libero Forte accompagnare questa fase di supporto allo sviluppo. Consorzio Naz. Di Emigrazione e Lavoro. Adunanza scolastica in «Bollettino del R. Provveditorato agli Studi di Campobasso», a. I, n. 5-6 (1924), p. 9.

molirne una, con tutte le sue resistenze, per riedificare su di essa. Quanto meno adattarla al nuovo indirizzo, rivoluzionato soprattutto nello spirito”. Secondo i responsabili dell’ente si trattava di formare non un maestro generico ma “un suo maestro”, adatto alle sue attività e alle proprie scolette, di creare una “spiritualità magistrale” adatta al particolare contesto rurale in modo che fossero dei veri “Avanguardisti della scuola e del nuovo ordine di cose”. Maestri, cioè, che “non soltanto sapessero, ma principalmente volessero”. Accanto alla preparazione culturale si era resa necessaria una migliore “tecnica scolastica”. A tal fine peraltro il consorzio presentò al ministero la proposta di ripristinare delle forme di esercitazione per gli allievi maestri, pur su basi diverse dagli antichi tirocinii soppressi, “un pò irrancidito e meccanizzato nel tempo, ma non del tutto superfluo”<sup>73</sup>.

Il consorzio non si sottrasse al compito di elaborare alcune proposte per favorire il miglioramento della condizione degli insegnanti. Tale esigenza scaturiva dalla volontà di sradicare il sentimento di forte discriminazione nei confronti delle maestre rurali profondamente radicato nel contesto sociale e in quella magistrale più in particolare. I responsabili del consorzio non nascondevano le proprie riserve sulla impostazione stabilita dal ministero per i concorsi, dal carattere a base prevalentemente culturale che, pur ammettendo la partecipazione anche degli insegnanti con cinque anni di servizio, favorivano inevitabilmente, secondo il consorzio, le maestre o i maestri appena usciti dagli istituti magistrali. Una condizione ritenuta discriminante alla quale doveva aggiungersi una “inopportuna campagna” orientata a rimarcare ai maestri delle scuole cosiddette non classificate “la loro più modesta condizione, come situazione d’inferiorità morale, oltrechè materiale”<sup>74</sup>. A tal fine i dirigenti del consorzio presentarono la proposta di riservare ai maestri degli enti un adeguato numero di posti di ruolo e di consentire il loro passaggio nei ruoli delle amministrazioni scolastiche dopo un quinquennio di servizio giudicato buono anche valutando i risultati dell’esame unitamente a quelli di una speciale ispezione alla scuola.

Per favorire il reclutamento di personale insegnante adeguato alle esigenze dei contesti particolari nei quali sarebbero stati chiamati ad operare, il Con-

<sup>73</sup> Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro, *Tredici anni di attività scolastica*, cit., pp. 70-71.

<sup>74</sup> Ivi, p. 111.

sorzio operò utilizzando lo strumento concorsuale introdotto con le disposizioni del r.d.l. del 26 agosto 1926 n. 1667 che diede ai maestri degli enti culturali la possibilità di passare ai ruoli delle amministrazioni scolastiche. I concorsi furono banditi per diverse ragioni. Da una parte per arginare le numerose richieste ma anche per disciplinare la scelta e stimolare gli aspiranti verso uno studio “forse poco profondo ma certamente riordinativo e selettivo, così da essere più pronta base all’ulteriore miglioramento culturale” che l’Ente perseguiva<sup>75</sup>.

Il primo si svolse nel 1926 e negli anni successivi si ripeterono in maniera ininterrotta fino al 1933. Si trattava di un concorso per titoli ed esami che assegnava un riconoscimento maggiore agli insegnanti che già avevano prestato servizio nelle scuole rurali attraverso gli enti delegati o che risultavano in possesso di speciali studi in agraria, lavori donneschi, piccole industrie di campagna, soccorsi medici di urgenza. Fino al 1932 la prova era solo orale e, successivamente, si aggiunse anche quella scritta. Le prove erano strutturate in modo da verificare che il candidato insegnante avesse studiato l’educazione nazionale e l’organizzazione della scuola elementare, la didattica dell’educazione artistica che fosse in grado di esporre in forma critica due opere pedagogiche di un autore italiano moderno come Rosmini, Lambruschini, Tommaseo, Capponi o Don Bosco) o anche vivente insieme alla capacità di spiegare anche dei contenuti legati al Vangelo. Le domande intorno alle quali i commissari valutavano la preparazione dei candidati vertevano, poi, su varie discipline quali la letteratura per l’infanzia, la geografia d’Italia e quella regionale, l’igiene della scuola e del fanciullo, la grammatica, la didattica nei vari insegnamenti, il canto e il disegno.

I criteri adottati nel reclutamento attraverso il concorso furono quelli di ricercare maestri “particolarmente adatti e intonati alla vita rurale” di stimolare “e quasi privilegiare l’elemento maschile” che stava attraversando una forte crisi ed innalzare lo status dei maestri dell’ente “senza più apparire dei racimolati, per una scuola che fu, molto a torto, considerata in condizione di inferiorità di fronte a quella di Stato”<sup>76</sup>.

Complessivamente gli insegnanti assunti nel corso della gestione del Concorso emigrazione e lavoro furono 42.

<sup>75</sup> Ivi, p. 73.

<sup>76</sup> Ivi, pp. 73-74.

La crescita quantitativa del personale insegnante delle scuole rurali molisane continuò anche durante la gestione dell'ONB. Per rafforzare l'organico degli insegnanti, l'opera balillistica nel 1934 bandì un primo concorso nazionale per ben 550 posti. Di questi 40 furono assegnati al Molise dove il 1 giugno 1935 presero servizio 23 maestri e 17 maestre. Ma un ulteriore potenziamento si registrò a seguito di un altro concorso svoltosi nel 1936 che consentì l'immissione in ruolo di altri 30 insegnanti, dei quali 19 maestre e 11 maestri. Alla fine degli anni Trenta il numero degli insegnanti che risultavano essere stati reclutati durante la gestione dell'ONB, era di 84 su 130. Di essi 37 maschi e 47 femmine. Poco meno di un terzo dei maestri e delle maestre rurali erano quelli che avevano preso servizio prima dell'immissione originata dal varo di nuovi concorsi gestiti dall'ONB. Se analizziamo il numero dei docenti che furono reclutati durante gli anni venti, ancora presenti nel 1937, il loro numero si riduce ulteriormente a 14 unità, 10 maestre e 4 maestri. Nel corso dei venti anni di sviluppo delle scuole rurali il corpo docente, dunque, subì modifiche, non solo dal punto di vista quantitativo, quanto piuttosto sotto il profilo qualitativo. Nel corso degli anni, infatti, le scuole rurali sottoposte al duplice momento di reclutamento del corpo insegnante si accentuò il processo di cooptazione degli insegnanti all'interno del quadro ideologico del regime. A tal proposito sembrano significativi i titoli delle prove scritte che furono assegnati durante i due concorsi. Nel primo, infatti, gli aspiranti candidati dovevano sviluppare a scelta una delle due tracce seguenti: «Dica il candidato come la scuola rurale dell'Opera Balilla corrisponda alla consegna del Duce: *L'Italia fascista deve tendere al primato in terra, sul mare, nei cieli, nella materia e negli spiriti*» oppure «Il maestro rurale dell'Opera Balilla deve guidare la gioventù dei campi ad intendere queste parole del Duce: *Il Governo Fascista considera i contadini, in guerra e in pace, quali forze fondamentali per la fortuna della Patria*»<sup>77</sup>. Nel secondo concorso le tracce dei temi confermano la concezione particolarmente ideologica e politica della funzione magistrale ricercata negli anni del consenso dai vertici del fascismo: «Il maestro rurale dell'Opera Balilla, quale guida spirituale del popolo rurale in tutte le battaglie fasciste, non può restringere il suo compito entro i confini dell'aula e dell'orario scolastico» oppure «L'Opera Balilla nelle sue molteplici attività, nei suoi confini, nei suoi ordinamenti, spiegata al forte popolo rurale»<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 25.

<sup>78</sup> *Ibidem*.

Sempre di più il ruolo dell'insegnante delle scuole rurali, dunque, nella retorica dei gerarchi assurgeva a quello di cerniera tra il popolo contadino e la dimensione imperiale del fascismo<sup>79</sup>. Sugli insegnanti si esercitarono le aspettative dei ceti dirigenti fascisti per i quali, come scriveva ancora qualche anno fa Ester De Fort, “la complessità delle aspettative si coagula in un modello, suggerito o addirittura imposto ai maestri, che si propone di orientare non solo la loro pratica professionale ma anche il loro stesso modo di essere nella società”<sup>80</sup>. A suo avviso l'immagine del sacerdote ancora più di quella del missionario o dell'apostolo, ricorrenti nella retorica del tempo, esprimevano un'essenza più che una funzione. Ma l'immagine sacerdotale che connotava il profilo del maestro elementare per tutto il periodo liberale veniva scorporata e più armonizzata con “la caratterizzazione maschia e guerriera” che il fascismo voleva imprimere alla funzione docente. Esemplificativa è la rappresentazione della figura dell'insegnante tratteggiata dal direttore didattico provinciale delle scuole rurali del Molise. In linea di continuità con quanto delineato dalla cultura magistrale uscita dalla esperienza della prima guerra mondiale per Domenico Camagna quella del maestro della scuola rurale assumeva i caratteri “dell'apostolato, dell'educatore, del propagandista”. La sua azione condotta nella più profonda solitudine era rischiarata solo nell’“allacciarsi idealmente con quella fitta rete di forze spirituali che si diffonde da Roma”<sup>81</sup>.

Agli insegnanti rurali venne chiesto un impegno assiduo e globale, un ampliamento delle aspettative già espresse dal ceto politico nei decenni dell'età liberale, un impegno non racchiuso nell'orario di lavoro ma rivolto a tutte le comunità con un dinamismo tutto nuovo e carico di politicizzazione. La scuola era il “centro propulsore” delle piccole comunità rurali disperse e troppo lontane dalla “vita della nazione”. La sfera di azione dell'insegnante si allargava “dalla scuola alle case” allacciando stretti rapporti e legami con i genitori degli alunni “di simpatia e di reciproca comprensione”<sup>82</sup>. Si moltiplicarono, così, le forme attraverso le quali gli insegnanti potevano intensificare i rapporti tra le scuole e le famiglie come la gestione del servizio informazioni su questioni sindacali, militari o erariali e garantire la “sempre più la simpatia dei nostri rurali

<sup>79</sup> Ivi, p. 34.

<sup>80</sup> De Fort, *I maestri elementari dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, cit., p. 528.

<sup>81</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 8.

<sup>82</sup> Ivi, p. 9.

per la scuola rurale” andando incontro ai bisogni della popolazione agricola “riserva organica più sicura della Patria”<sup>83</sup>.

Il rafforzamento dei legami con il regime, poi, fu favorito anche attraverso ulteriori passaggi come la confluenza all'Associazione Fascista della Scuola e il ricorso alle pratiche della benemerenzza. Tutti gli insegnanti, infatti, furono obbligati ad aderire all'associazione fascista mentre diverse furono le maestre che risultarono premiate con il diploma di benemerenzza concesso dalla presidenza centrale dell'Opera Nazionale Balilla, soprattutto laddove i premi erano concessi sulla base degli impegni anche di natura organizzativa rivestiti dagli insegnanti in quanto responsabili dirigenti della organizzazione giovanile<sup>84</sup>. Nel 1934 furono indetti dei convegni magistrali di zona. In particolare il 25 novembre 1934 a Termoli, il 4 dicembre a Campobasso, il 5, il 6 e il 7 rispettivamente a Larino, Isernia ed Agnone. Il primo convegno magistrale si tenne, invece, il 23 aprile 1935 a Campobasso<sup>85</sup> mentre il secondo convegno si svolse il 15 aprile 1936<sup>86</sup>. Soprattutto nel secondo convegno l'accento fu posto sulla necessità di sollecitare gli insegnanti per “la preparazione guerriera della gioventù rurale”<sup>87</sup>. Come avrebbe detto il prefetto gli insegnanti erano “gli apostoli che portavano alle nuove generazioni il primo verbo della nuova civiltà fascista”<sup>88</sup>. Il terzo convegno si svolse il 21 aprile del 1937 sempre presso il R. Convitto nazionale Mario Pagano. Tutti e tre gli incontri furono accompagnati dalla presentazione di saggi di esercizi ginnici e dalla commemorazione al monumento ai caduti<sup>89</sup>.

L'impressione, tuttavia, al di là della retorica fascista e degli eventi destinati a trasmettere all'esterno, nell'immaginario pubblico, soprattutto, un corpo docente compatto e omogeneo, è che ci si trovi di fronte a un personale insegnante, dalle caratteristiche non omogenee, frutto non solo di un reclutamento operato in diversi momenti e attraverso forme diverse. Allo stato attuale

<sup>83</sup> Ivi, p. 65.

<sup>84</sup> Così, ad esempio, le maestre Gaetanina Ranaldi, Flora Di Lauro, Gemma Leonelli, Leopoldo Manes, Giulia Marragony, Rita Miranda, Carmela Perfetto, Letizia Sardelli, Concetta Tedeschi, Milena Tirone. Cfr. Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 22.

<sup>85</sup> *Il Convegno magistrale degli insegnanti delle scuole rurali*, in «Il Giornale d'Italia» 25 aprile 1935, p. 6.

<sup>86</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 90.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> Ivi, p. 91.

<sup>89</sup> Ivi, p. 92.

della ricerca non è possibile definire effettivamente le caratteristiche e i profili del corpo docente che prestò servizio nelle scuole rurali del Molise. Si tratta di una verifica che necessita di indagini più approfondite fondate in maniera più sistematica sulla consultazione di adeguata documentazione archivistica, a partire dai fascicoli personali degli insegnanti alcuni dei quali sono conservati presso l'archivio di stato di Campobasso.

Ci troviamo di fronte a profili diversi di insegnanti che, però, ebbero le scuole rurali come uno dei primi se non il primissimo incarico; oppure che trovarono nelle scuole rurali uno sbocco lavorativo ottenuto dopo un periodo non breve di attesa. Se ci limitiamo a un primo sondaggio tra gli insegnanti reclutati esclusivamente nel corso degli anni Trenta, possiamo notare la presenza di profili di maestre che iniziano ad un'età più avanzata la loro carriera. È il caso di Ida Salerno, nata a Monreale in Sicilia nel dicembre del 1899 e che solo nel 1923 aveva conseguito il diploma di abilitazione magistrale e, l'anno successivo, la abilitazione come maestra di giardino d'infanzia. Ma che per giungere all'insegnamento aveva atteso un decennio, quando nel 1933 era stata nominata supplente provvisoria nell'amministrazione scolastica per prestare servizio a Costa de' Nobili in provincia di Pavia. Fu, però, l'anno successivo che la maestra approdò in Molise dopo aver vinto il concorso indetto a Reggio Calabria per insegnare nelle scuole rurali, classificandosi al 25 posto in graduatoria, ed iniziando l'attività di insegnamento nel 1935-36 nella frazione di Vigne del comune di Rionero Sannitico. Secondo il rapporto annuale del servizio ispettivo delle scuole rurali gestite dall'ONB si trattava di una insegnante qualificata come "volenterosa, attiva" che svolgeva la sua attività "con passione e con buone capacità didattiche"<sup>90</sup>. Ci si trova di fronte a insegnanti che provengono da regioni lontane e la cui collocazione, probabilmente, non lasciava sempre soddisfatti. La maestra palermitana, ad esempio, proprio nel giugno del 1936 presentò una domanda di riavvicinamento a Palermo per sostenere la madre settantacinquenne ammalata

Per alcuni insegnanti la scelta dell'insegnamento nelle scuole rurali continuò ad essere un ripiego in attesa di altre opportunità; fattore, questo, che non alimentò in essi grandi convinzioni. È molto probabile che fu, questo, il caso di Antonio Riccitelli un giovane originario del comune di Riccia in provincia di Campobasso – dove vi era nato il 23 marzo 1912 – e che era rimasto orfano

<sup>90</sup> Cfr. Rapporto informativo annuale del direttore provinciale relativo alla maestra Ida Salerno per l'anno 1935-36, in ASCB, F. Provveditorato, b. 19, f. 426 *Salerno Ida*.

di guerra del padre, un geometra arruolato nella prima guerra mondiale. Dopo aver conseguito l'abilitazione magistrale a venti anni presso l'istituto magistrale di Campobasso, il giovane decise di partecipare al concorso del 1934 nel quale ottenne il posto. La sua prima nomina fu quella relativa alla scuola "Moffa" della frazione di Vignallitto del comune di Riccia dove vi rimase per due anni. Nel 1937-38 passò, infatti nella scuola posta nella frazione di Parruccia. Il responsabile dell'ONB provinciale lo definiva un "Giovane preparato e serio" che però "non si dedica[va] al suo lavoro con eccessiva passione, forse perchè attirato da altre carriere". Era convinzione del funzionario balillista che "lascierà forse presto la scuola ove poteva fare abbastanza bene"<sup>91</sup>.

Per altri, invece, l'insegnamento nelle scuole rurali rappresentò lo sbocco atteso, magari, da diversi anni. Fu, questo, il caso di un'altra insegnante che vinse il concorso nel 1934. Maria Franchina Antonina, che era nata a Tortorici il 1 aprile 1900, aveva conseguito la abilitazione magistrale a Palermo nel 1921. Per lei le porte dell'insegnamento si aprirono, però, solo nel 1928 dopo aver prestato per sei anni, in modo discontinuo, nelle scuole rurali e comunali di Tortorici come supplente, attività di insegnamento dopo aver superato il concorso dell'ONB indetto a Palermo. Fu assegnata solo nel 1936 come titolare alla scuola Annibale Amicone nella frazione Castel di Croce a Poggio Sanita in provincia di Campobasso<sup>92</sup>. Anche Filomena Saraceni era nata a Sala Consilina il 31 marzo 1895 ed aveva vissuto nel comune di Marigliano in provincia di Napoli. Nubile, come molte altre insegnanti rurali – ma non solo – conseguì a Caserta il diploma di abilitazione magistrale nel giugno del 1918. Tuttavia iniziò l'esperienza di insegnamento solo a 36 anni in occasione dell'anno scolastico 1931-32 presso le scuole serali e sussidiate. Tra il 1932 ed il 1934 prestò insegnamento presso le scuole di Stato come supplente nonchè, per un anno, nel 1935-36, nelle scuole rurali dell'ONB nella scuola rurale della frazione Minichini nel comune di Palma Campania. Dopo aver vinto il concorso nel settembre del 1934 le fu assegnata come titolare la scuola "Piana Macaro" di Baranello a partire dall'anno 1935-36. Successivamente, nel 1936-37, fu nominata nella scuola della frazione di Vivara nel comune campobassano di Trivento. Ci si trova di fronte a insegnanti che non sembrano presentare particolari doti dal punto di vista didattico. Anzi, nel caso della maestra

<sup>91</sup> Cfr. ASCB, F. Provveditorato, b. 18, f. 404 *Riccitelli Antonio*.

<sup>92</sup> Si vedano il foglio matricolare e il rapporto annuale dell'insegnante Maria Franchina in ASCB, F. Provveditorato, b. 8, f. 178 *Franchina Maria*.

campana, secondo le valutazioni del direttore provinciale dell'ONB, l'insegnante presentava delle "lacune" nel metodo alle quali riusciva a sopperire attraverso lo "spirito organizzativo" e la "capacità di adattamento nell'ambiente rurale" come si legge dal rapporto annuale del direttore provinciale dell'ONB del 1935-36<sup>93</sup>.

Al contrario un altro giovane insegnante campano Vincenzo Saponieri<sup>94</sup> dopo aver conseguito l'abilitazione all'insegnamento elementare nel 1933 vinse il concorso bandito nel 1934 nella provincia di Campobasso iniziò l'insegnamento presso la scuola rurale "Nuova Cliternia" a Campomarino. Il maestro, alla sua prima esperienza di insegnamento, secondo l'ispettore sembrava manifestare "amore, entusiasmo e molta buona volontà"<sup>95</sup>.

Ma tra il corpo docente delle scuole rurali in Molise, in particolare tra quello reclutato nel corso degli anni Trenta, si incontrano anche insegnanti più in linea con le aspettative dei funzionari del regime, fortemente coinvolti nelle attività e nella mentalità fasciste. È il caso, ad esempio, del maestro Antonio Chicone, anche lui originario originario di Lacedonia, dove era nato l'11 maggio del 1913 e dove aveva ottenuto l'abilitazione magistrale nel 1932, presso il locale istituto magistrale "De Sanctis", non in una forma proprio brillante all'età di 21 anni. Quel titolo, tuttavia, gli permise di partecipare al concorso bandito nel 1934. Iscritto dal 21 aprile 1931 al fascio di Lacedonia e avanguardista del fascio giovanile di combattimento, era animato da un forte spirito militante tanto da lasciare l'insegnamento per un anno per partecipare alla guerra civile spagnola in appoggio, evidentemente, delle milizie franchiste<sup>96</sup>.

## 5. Dalle attività di fiancheggiamento alle pratiche di irreggimentazione delle scuole rurali come "sentinella avanzata di vita fascista"

Sin dall'iniziale affidamento al Consorzio emigrazione e lavoro le attività delle scuole rurali si caratterizzarono, comunque, anche per l'impronta ideo-

<sup>93</sup> Rapporto annuale dell'insegnante Filomena Saraceni, in ACSB, F. Provveditorato, b. 20, f. *Saraceni Filomena*.

<sup>94</sup> Il maestro era nato a Lacedonia in provincia di Avellino il 2 settembre 1909.

<sup>95</sup> Rapporto annuale dell'insegnante Vincenzo Saponieri per l'anno 1936-37 in ACSB, F. Provveditorato, b. 20, f. *Saponeri Vincenzo*.

<sup>96</sup> Si veda il fascicolo personale del maestro in ACSB, F. Provveditorato, b.3, f. *Antonio Chicone*.

logica orientata a fiancheggiare “l’importanza degli avvenimenti e i propositi del Governo”. In tal senso l’organismo emanò una serie di circolari dirette agli insegnanti perchè diventassero “artefici e propagatori fra le masse rurali” degli eventi e dei propositi del governo fascista “che occorreva fiancheggiare”. In molte scuole furono introdotte le pratiche della fascistizzazione attraverso i riti e le cerimonie previsti dal nuovo corso a partire dalla festa della bandiera o dalla chiusura delle attività di fine anno. Non mancarono, inoltre, i momenti precipui per esaltare “le grandi audacie volute dal Regime in ogni campo dell’attività nazionale”: l’impresa polare, la prima e la seconda trasvolata atlantica, il genio di Marconi e lo sviluppo della corrente elettrica, l’esaltazione dell’industria italiana con la “conquista” dei mari, le iniziative di “redenzione colonizzatrice” sul suolo italiano attraverso le iniziative come quelle della bonifica pontina o all’estero, in nord Africa, come la Libia e la Cirenaica. Nell’ultima fase di gestione delle scuole da parte dell’ente, quella compresa tra la fine degli anni Venti e la chiusura dell’esperienza, furono, poi, avviate le iniziative per la costituzione dei primi nuclei di balilla e di piccole italiane<sup>97</sup>. Già nella seconda metà degli anni Venti, quando le spinte per la fascistizzazione di queste scuole si acuirono i dirigenti del consorzio predisposero una circolare con la quale nel 1928 si sollecitavano direttori e insegnanti delle scuole diurne a formare i nuclei giovanili e a inquadrarli nelle formazioni regolari dell’ONB ed offriva indicazioni concrete sull’acquisto delle divise, sulla promozione di sottoscrizioni o “festicciuole scolastiche” per la raccolta dei fondi necessari integrati dai comuni o dai fasci locali; non “elemento coreografico” ma strumenti per la “formazione di una nuova personalità”: la formazione dell’italiano nuovo che doveva passare attraverso le adunate domenicali, le brevi esercitazioni ginniche, la partecipazione ai precetti religiosi, la particolare attenzione alla educazione civile<sup>98</sup>. All’interno di questa tipologia rientravano anche celebrazioni come quelle del natale, la befana, le recite educative per il carnevale, la raccolta dei generi a beneficio della scuola (grano, ulive, ecc.) l’installazione della radio, le premiazioni di fine anno. In un’altra circolare. Tutto l’indirizzo complessivo delle scuole rurali fu orientato a valorizzare le politiche per la ruralizzazione dell’Italia e costituire un argine al fenomeno dell’urbanizzazione.

<sup>97</sup> Consorzio Nazionale di Emigrazione e Lavoro, *Tredici anni di attività scolastica*, cit., pp. 83-85.

<sup>98</sup> Ivi, pp. 93-95.

Tuttavia fu con l'inizio degli anni Trenta che il processo di fascistizzazione delle scuole rurali raggiunse il suo culmine.

Durante l'amministrazione dell'ONB, dunque, le scuole rurali in Molise accentuarono il loro carattere di strutture finalizzate ad accrescere, oltre alla funzione di alfabetizzazione, quella di propaganda ideologica. Attraverso le scuole disseminate nelle aree rurali i gerarchi del fascismo locale cercarono sempre più di accrescere il consenso al regime. Per questo la scuola rurale doveva costituire

per ogni più remota frazione, un organo periferico della complessa realtà dello Stato, un centro vitale di collegamento per le più sparse energie della vita economica della Nazione, una vedetta avanzata e vigile di disciplina, un piccolo ma fedele reparto di quell'esercito di popolo che è espressione di forza dello Stato fascista.<sup>99</sup>

I funzionari fascisti enfatizzarono in maniera ancora più radicale, rispetto al passato, il ruolo e la funzione della scuola rurale destinata, a loro avviso, a incarnare la nuova scuola educativa e politica del nuovo Stato fascista, in antitesi al concetto ritenuto superato di scuola areligiosa e apolitica interpretata dal ceto politico liberale. La scuola rurale doveva esprimere l'essenza politica del fascismo, essere religiosa e politica, e riflettere quella concezione mistica e sacrale del fascismo inteso come religione civile e secolare richiamata dallo storico Emilio Gentile<sup>100</sup>:

La scuola rurale che sorge nelle più lontane e piccole borgate, tra pochi casolari disseminati sui pendii di un monte o sparsi nella distesa ubertosa di una pianura, è una sentinella avanzata di vita fascista che difende e perpetua la continuità della Rivoluzione delle Camicie Nere tra i rurali sobri e tenaci, laboriosi e fedelissimi, i quali accanto ad essa vivono in continua e perfetta comunità di spirito.<sup>101</sup>

I responsabili locali dell'organizzazione balillistica vollero imprimere un ulteriore cambiamento anche all'indirizzo pedagogico rimarcando, più che nel

<sup>99</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 155.

<sup>100</sup> E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2009, 7 ed.

<sup>101</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 8.

passato, l'esigenza di introdurre un indirizzo di tipo attivo e pratico per educare le nuove generazioni ad essere cittadini e soldati della nuova nazione militare. L'educazione militare doveva contrassegnare l'uomo nuovo fascista e, a tal fine, la gestione da parte dell'Opera Balilla assicurava la prospettiva e l'armonizzazione nazionale invece di "un particolare carattere regionale"<sup>102</sup>.

Il passaggio all'ONB determinò anche un certo mutamento nel curriculum di studio delle scuole. Il direttore del comitato provinciale predispose una specifica circolare per dettare i nuovi contenuti relativi all'insegnamento della lingua, della storia, della geografia, della aritmetica nonché le misure relative all'igiene e alla cultura fasciste<sup>103</sup>. Domenico Camagna chiariva ai delegati i caratteri del nuovo approccio didattico e pedagogico che doveva accompagnare l'azione degli insegnanti ribadendo la necessità di distanziarsi da "il fiacco e materialistico positivismo" che aveva contrassegnato i principi pedagogici e le pratiche didattiche del passato.

Per meglio armonizzare le scuole rurali con le finalità di irreggimentazione dei piccoli alunni i vertici locali dell'organizzazione procedettero ad assicurare misure assistenziali ritenute fondamentali come la refezione scolastica e la fornitura di un rinnovato materiale scolastico<sup>104</sup>. L'attività assistenziale era integrata anche dalla Cassa scolastica istituita dalla direzione provinciale con i proventi derivanti dalla vendita del raccolto del grano raccolto durante il periodo delle sanzioni. I momenti della distribuzione erano sempre occasione per rinforzare le forme devozionali verso il leader del fascismo. Ogni dono era sempre accompagnato da una lettera che iniziava con "Caro Balilla o Piccola Italiana, Il Duce ha voluto che fosse accontentato il tuo desiderio [...] Dovrai perciò essere molto grato al Duce per il dono, ricordalo nelle tue preghiere e ringrazialo compiendo sempre il tuo dovere di scolaro e di Balilla o Piccola Italiana". La lettura di alcune lettere di ringraziamento raccolte dal direttore didattico provinciale è molto significativa:

Caro Duce, la maestra a scuola mi ha fatto trovare il tuo bel dono: le scarpe belle, calde, resistenti come tante volte le avevo desiderate. Io

<sup>102</sup> Cfr. Il discorso presentato il 3 aprile 1936 da Camagna *La funzione educativa e politica delle scuole rurali* contenuto in Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., pp. 142-157; la citazione a p. 149.

<sup>103</sup> *Ibidem*.

<sup>104</sup> *Magnifica attività organizzativa e culturale delle scuole rurali dell'O.B. del Molise*, in «Il Giornale d'Italia», 13 febbraio 1935, p. 5.

non arrivavo a credere che erano le mie, ma poi, alla presenza dei miei compagni, dei miei genitori ed altri paesani ho letta con i miei occhi la lettera del Direttore nella quale diceva che le scarpe me li mandavi tu. Che gioia grande ho provato! Come hanno pianto dalla gioia i miei genitori e quelli presenti! Quante benedizioni hanno chiesto al Signore per te e per la tua famiglia. Io pure, caro DUCE mi sono messa a piangere per la contentezza e anche perchè ho pensato ai miei tre fratellini tutti senza scarpe. Noi siamo tanto poveri e il guadagno dei nostri genitori non basta neppure a sfamarci [...] Ora con le scarpe vado a scuola più contenta perchè non sento molto freddo, non mi vedo più io la più povera, scalza, fra tutti i miei compagni più ricchi di me. Non dimenticherò mai più questo giorno di scuola e anche quando sarò grande pregherò sempre il Signore per te e per la tua famiglia, pregherò affinché ci conservi a lungo la tua esistenza così cara a tutti noi e all'Italia [...].<sup>105</sup>

Le attività delle scuole furono così orientate a sostenere anche le campagne promosse dal fascismo durante gli anni Trenta. In particolare furono promossi gli interventi per le sanzioni determinate dalle autorità internazionali a seguito dell'invasione in Eritrea, le iniziative destinate a supportare la campagna etiopica assegnando alle scuole rurali il compito di essere il luogo di preparazione delle energie finalizzate alla "battaglia nazionale dell'autarchia economica"<sup>106</sup>. Altre attività di carattere propagandistico furono veicolate attraverso le forme celebrative più interne come il decennale dell'ONB, la Giornata dell'albero, la radio rurale, le gare di composizione. In occasione delle iniziative promosse per reagire ai provvedimenti sanzionatori contro l'occupazione dell'Africa Orientale, la direzione della provinciale invitava gli insegnanti a

illustrare, non solo agli alunni ma anche ai genitori, il momento storico che stiamo affrontando con disciplina e con volontà e che sapremo vittoriosamente superare per migliorare le sorti della nostra Patria. L'insegnante svolga dunque questa opera educativa di propaganda conservando continui contatti con le famiglie degli alunni; riunendo periodicamente i genitori nella scuola per intrattenerli, con facili ed interessanti

<sup>105</sup> La letterina di Giovanna Di Nardo della scuola di Vallecupa di Sesto in D. Camagna, cit., p. 62. Altre lettere di ringraziamento per il dono di un ricostituente o dell'olio di fegato di merluzzo, per una maglia o sempre per le scarpe, ivi, pp. 63-64.

<sup>106</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 9.

conversazioni, sulla necessità delle nostre operazioni coloniali, sulle travolgenti vittorie delle nostre truppe, sull'ostilità delle nazioni sanzioniste, sull'opera di civiltà e di progresso che la Roma fascista si irradia sull'Africa schiavista e barbara<sup>107</sup>.

Piuttosto frequenti furono le sollecitazioni del direttore didattico provinciale molisano, affinché i maestri e le maestre si mobilitassero per favorire la raccolta di rottami di ferro e di rame che sarebbero stati consegnati ai segretari politici tra "manifestazioni di popolo" e ad aggiungere quella del grano talvolta ricorrendo a stimolare lo spirito di competizione o di emulazione come nel caso delle scuole rurali di Foggia. Significativa la cronaca dettagliata de "L'Italia maestra" della cerimonia pubblica che si svolse a Campobasso il 12 dicembre 1936 per l'offerta del ferro attraverso la quale si intendeva enfatizzare la "pronta disciplina, lo spirito di adesione, la compattezza di propositi, il rinnovato fervore delle scuole rurali, dell'Opera Balilla"<sup>108</sup>.

La mobilitazione per la campagna etiopica si distinse attraverso l'introduzione nella didattica di momenti specifici dedicati alle operazioni belliche attraverso l'esposizione della cartina relativa all'Africa Orientale offerta dallo Stabiimento Farmaceutico G. Alberani di Bologna, attraverso la quale gli alunni potevano seguire "le tappe vittoriose della nostra conquista coloniale"<sup>109</sup>, commentare i comunicati ufficiali, illustrare la posizione delle varie nazioni anche attraverso il coinvolgimento dei genitori. Ad accrescere il legame emozionale con le vicende la pratica della corrispondenza delle scuole con i soldati combattenti per instaurare un legame emotivo più intenso con le truppe dislocate in Africa Orientale. Il confezionamento di 600 borsette contenenti un'immagine sacra distribuita dalla maestra Carmela Perfetto della scuola rurale di Casali di Colli al 240 battaglione in partenza o quello della maestra Emilia Meli della scuola di Piana Macaro di Baranello di medagliette religiose annodate con il tricolore accompagnate dalle letterine degli alunni al reparto della colonna diretta dal generale campobassano Pirzio Biroli. Gli incontri con i legionari rientrati dalla zona del conflitto<sup>110</sup>.

Tra gli impegni più apprezzati dalle organizzazioni provinciali ci fu quello per il tesseramento degli iscritti al fascismo o alle organizzazioni giovanili del

<sup>107</sup> Ivi, p. 35.

<sup>108</sup> La cronaca della rivista è riportata integralmente, in *ivi*, pp. 43-45.

<sup>109</sup> Ivi, pp. 45-46.

<sup>110</sup> Ivi, pp. 45-49.

fascismo. I dati illustrati dal presidente provinciale molisano rivelano la crescita di adesione. Se alla fine degli anni Venti gli iscritti alle scuole sotto la gestione del consorzio Emigrazione e Lavoro ammontavano ancora al 29% degli iscritti nell'anno dell'Impero, sotto la gestione balillistica il numero dei tesserati superava addirittura quello dei frequentanti effettivi nelle scuole arrivando al 113%.

**Tabella Dati Tesseramento**

Anno	Scuole	Frequentanti	Tesserati	Percentuali
1930-31	121	3469	1031	29%
1931-32	126	3765	1887	50%
1932-33	134	3986	1442	36%
1933-34	144	4156	2201	55%
1934-35	145	3840	3743	97%
1935-36	147	3964	4071	102%
1936-37	147	4275	4831	113%

Fonte: D. Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, Agnone, Tipografia Sammartino Ricci, 1938, p. 32

Per suscitare un diffuso spirito di emulazione orientato in senso fascista le scuole rurali promossero iniziative come le gare a tema unico. Nella primavera del 1935 anche la direzione provinciale delle scuole molisane promosse lo svolgimento di una competizione tra gli alunni delle scuole rurali attraverso un concorso destinato a premiare il migliore tema svolto. Temi per i quali gli insegnanti erano richiamati a lasciare esprimere “la genuina espressione della mente e dell'animo del fanciullo” accompagnata anche da disegni. Ma il titolo dei temi indicavano chiaramente i mondi simbolici ai quali si intendeva far riferimento. Il primo tema, infatti, era intitolato *Perchè amo il Duce* mentre il secondo ed il terzo *La pecora e L'ulivo*. L'ultimo tema, invece, *Il Calendario fascista*, doveva essere un componimento illustrato sul quale dovevano essere raccolti tutti i temi svolti nell'annata in occasione delle principali ricorrenze quali quella relativa al 12 ottobre, al 28 ottobre, al 4 novembre al 23 marzo e al 24 maggio. I temi, raccolti in un quadernetto erano accompagnati da illustrazioni ritagliate da riviste e giornali illustrati. Sacralizzazione del leader e mondo rurale erano destinati a consolidarsi nell'immaginario collettivo degli alunni delle scuole rurali<sup>111</sup>. Attraverso tali forme i giovani delle scuole rurali

<sup>111</sup> *Le gare provinciali a tema unico nelle scuole rurali molisane* in «Il Giornale d'Italia», 3

erano destinati ad acquisire quelle che erano ritenute le caratteristiche specifiche e le doti proprie della “razza molisana” ossia “genuina schiettezza, vivacità intellettuale e precocità d’intuito”.

## 6. Ruralismo, ritualismo e costruzione della memoria fascista: tra scuole in mostra e medaglie d’oro, la sacralizzazione

Uno degli aspetti scarsamente presi in considerazione dalle poche ricostruzioni storiografiche sulla funzione svolta dalle scuole rurali, è quello legato alle scuole come produzione di memoria pubblica collettiva<sup>112</sup>. Il caso delle scuole rurali molisane si presta per uno specifico approfondimento in questa direzione. Nel corso degli anni in cui si registrò lo sviluppo e la diffusione delle scuole rurali, infatti, la presidenza centrale dell’Opera Balilla decise di dedicare ai caduti in guerra e ai martiri del fascismo la titolazione delle scuole. In particolare furono dedicate 136 scuole ai caduti della prima guerra mondiale, 2 scuole ai caduti in Africa Orientale e 16 nomi a figure decedute durante il fascismo. In questo modo la dirigenza fascista dava vita a un vero e proprio “martirologio della nostra rivoluzione”<sup>113</sup>.

La titolazione delle scuole, definita molto significativamente dalla pubblicistica dell’epoca consacrazione, assumeva la connotazione di un vero e proprio rito sacro<sup>114</sup>. Anche la data scelta per la “consacrazione” ufficiale rientrava nel novero delle date simbolo, carica di significato mistico in senso civile, il 24 maggio del 1935. La cerimonia doveva essere organizzata dagli insegnanti i quali avrebbero dovuto promuovere e coordinare le autorità del luogo e i genitori degli alunni. Agli insegnanti spettava il compito di legare la corrispondenza degli alunni con le famiglie dei martiri e degli eroi e invitarli alla cerimonia o inviare i saggi realizzati dagli alunni. A completamento dell’incarico

marzo 1935, p. 6; *Nelle scuole rurali dell’O.B.* in «Il Giornale d’Italia», 1 marzo 1935, p. 5; *L’esito del concorso tra gli alunni delle scuole rurali sul tema: Perché amo il Duce*, in «Il Giornale d’Italia», 29 marzo 1935, p. 5.

<sup>112</sup> Sul concetto di memoria scolastica pubblica si rinvia alle considerazioni di A. Vinão Frago, C. Yanes, J. Meda (eds.), *School Memories. New trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 1-9.

<sup>113</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 12.

<sup>114</sup> Sul ruolo esercitato dai riti e dalle feste scolastiche in questo periodo mancano studi sistematici.

i maestri e le maestre avrebbero dovuto trasmettere alla direzione provinciale dell'OB delle dettagliate relazioni<sup>115</sup>.

Per le medaglie d'oro erano insigniti non solo i molisani caduti ma anche i "gloriosi caduti d'Italia" poichè dovevano rappresentare il significato di "monumento di eroismo nazionale". Per le medaglie d'argento e di bronzo, invece, la scelta era ricaduta solo sui caduti del territorio molisano. La consacrazione ai caduti era accompagnata sempre da una cerimonia pubblica. L'obiettivo era quello di lasciare impressa "nell'anima vergine dei piccoli alunni [...] segni indelebili del valore italico. La loro memoria santa ed eroica sarà nelle scuole, scuola di dovere, e monito solenne di più fulgide imprese per la grandezza della Patria immortale"<sup>116</sup>. Così i funzionari fascisti cercarono di innestare la sacralizzazione di tali eventi nel quadro più ampio della educazione fascista ai valori non solo di Dio, Patria e famiglia anche quelli della disciplina e lavoro.

Attraverso i mezzi di comunicazione di massa fu svolto un lavoro di educazione di massa intorno alla costruzione di questa memoria collettiva e pubblica. Così ad esempio il *Giornale d'Italia* si impegnò costantemente nella rievocazione dei momenti celebrativi che si svolsero nelle scuole<sup>117</sup>. In occasione della consacrazione delle scuole rurali di Agnone ai martiri della guerra si soffermava ad illustrare i brevi profili dei caduti molisani interessati dalla nomina<sup>118</sup>. Così la scuola di Collemarino era stata consacrata al nome di Paride Bonavolta, tenente di artiglieri nato nel 1892 che aveva percorso la carriera nell'Accademia militare di Torino uscendone come sottotenente di artiglieri e che all'età di 24 anni aveva perso la vita a Pnema. La scuola rurale di Colseno, invece, era stata assegnata al nome di Pierino Galasso figlio dell'industriale Felice Galasso che aveva trovato la morte sul Carso nel 1917 nell'attacco corpo

<sup>115</sup> *Le scuole rurali consacrate al nome degli eroi della guerra e della Rivoluzione* in «Il Giornale d'Italia», 23 maggio 1935, p. 6.

<sup>116</sup> *Le scuole rurali del Molise intestate ai Martiri fascisti ed agli Eroi delle guerre italiane*, in «Il Giornale d'Italia», 28 gennaio 1935, p.5.

<sup>117</sup> *La consacrazione della scuola rurale dell'O.B. di Torella del Sannio alla memoria del martire fascista Vincenzo Nobile*, in «Il Giornale d'Italia», del 4 giugno 1935, p. 6; *Le scuole rurali dell'O.B. consacrate al nome delle medaglie d'oro di Campobasso*, in «Il Giornale d'Italia», 29 maggio 1935, p. 6; *Una scuola rurale a Termoli intitolata al nome del caduto Campolieto*, in «Il Giornale d'Italia», 30 maggio 1935, p. 6; *Inaugurazione a Frosolone di quattro scuole rurali, ibidem*; *Consacrazione della Scuola rurale "Eligio Porcù" in frazione Cerrosavino*, in «Il Giornale d'Italia», 30 maggio 1935, p. 6.

<sup>118</sup> *Le scuole rurali dell'Opera Balilla di Agnone intitolate ai nomi dei Caduti in guerra*, in «Il Giornale d'Italia», 1 marzo 1935, p. 5.

a corpo “infondendo coraggio ai suoi soldati”. Nella scuola rurale di Montagnattu, invece, la targa era toccata al bersagliere pluridecorato Guido Ercole Marinelli nato nel 1896 dal notevole Giovanni che, invece, aveva trovato la morte sulle Alpi Fassane durante una missione esplorativa in posizione nemica “ch’egli con entusiasmo e fede s’accinse, non curando il fuoco della fucileria nemica, che lo circondava” restando per due giorni “aggrappato a una roccia” prima di ritentare l’ascesa e restare colpito mortalmente. Nella scuola delle Masserie di Bellizzi, invece, il ricordo era rivolto al nome di Berardino Paolantonio figlio di impiegato. Nella motivazione che accompagnava l’attribuzione della medaglia d’argento si poteva leggere:

Alla testa del suo plotone, con indomito coraggio, si lanciò arditamente all’assalto di forti posizioni, sotto il fuoco violento di artiglieria e mitragliatrici nemiche. Primo fra tutti a scavalcare il parapetto della trincea, esempio di valore cadde colpito in fronte, mentre sorridente e fiero del successo ottenuto, incitava col grido di Savoia i suoi uomini a spingersi ancora avanti.

Non mancava, infine, il richiamo e la consacrazione anche al soldato semplice Raffaele Sabelli che all’età di 31 anni nell’agosto del 1917 perdeva la vita “col nome della Patria sulle labbra”. Si trattava, dunque, di un vero e proprio genere che puntava a suscitare nei più piccoli la fierezza dell’imitazione “con lo studio, con la disciplina, con l’amore alla Patria, al Re al Duce per un’Italia più grande e più forte”<sup>119</sup>. I diversi momenti e contesti ispiravano orientamenti diversificati. Così la rievocazione delle gesta del bersagliere Celestino Antenucci, caduto in guerra, in occasione della inaugurazione della scuola rurale nella borgata di Colle Cioffe, era funzionale per ricordare “l’onore di difendere le giuste aspirazioni dell’Italia imperiale in guerra e di sprone a sempre meglio apprendere per il crescente sviluppo dell’agricoltura italiana”<sup>120</sup>. La nuova scuola istituita presso la contrada Cerritello – comprensiva di un asilo di infanzia e di una 5 classe elementare – dedicata a uno dei primi martiri fascisti, il quattordicenne (sic!) torinese Pierino Del Piano il cui profilo di adolescente,

<sup>119</sup> *Le scuole rurali dell’Opera Balilla di Agnone intitolate ai nomi dei Caduti in guerra*, in «Il Giornale d’Italia», 1 marzo 1935, p.6.

<sup>120</sup> *L’inaugurazione della scuola rurale a Colle Cioffe di Isernia*, in «Il Giornale d’Italia», 30 giugno 1935, p. 6.

si prestava per l'emulazione degli alunni<sup>121</sup>. Il giovane scout nato nel 1900 si era arruolato e fu ucciso a Torino in occasione degli scontri verificatisi durante lo sciopero del 3 dicembre 1919. Pierino Del Piano (o Delpiano) fu un'icona dapprima della rappresentazione del conflitto tra socialisti e cattolici all'indomani della fine della prima guerra mondiale, tra coloro che erano etichettati come disfattisti e coloro che intendevano riportare i sentimenti patriottici tra le masse e, successivamente, dei fascisti che ne rivendicarono l'appartenenza. Nel 1922 gli era stata attribuita la medaglia d'argento ma nel 1935 Mussolini gli conferì la medaglia d'oro ed elevato a primo martire fascista<sup>122</sup>.

Il ricordo pubblico e collettivo non era lasciato esclusivamente all'evento di inaugurazione ma accompagnava quotidianamente la vita scolastica degli alunni. Mi sembrano molto significative le parole con le quali Camagna ricordava la sacralità del rito attraverso cui quotidianamente gli allievi delle scuole rurali ricordavano i martiri del fascismo:

Ed ogni mattina, prima di iniziare le lezioni, dopo aver rivolto a Dio, in sereno raccoglimento la preghiera quotidiana, un alunno, a turno, accende tra l'attento silenzio dei compagni la lampada votiva sotto la fotografia del Caduto cui è consacrata la scuola e quindi invoca la figura dell'eroe col rituale e solenne appello cui risponde il vibrante "presente" della scolaresca<sup>123</sup>.

Una delle forme attraverso le quali gli organi del fascismo cercarono di valorizzare le scuole rurali – durante la gestione ONB – legandole alla dimensione ideologico-propagandistica fu quella delle mostre didattiche. Attraverso tali specifici momenti espositivi, organizzati mediante un coerente allestimento, le scuole rurali furono rappresentate come il fulcro della applicazione del nuovo metodo attivo per sostenere la preparazione "non solo dei cittadini ma anzitutto dei soldati"<sup>124</sup>. Particolarmente enfatizzate furono due mostre promosse nel settembre 1935 e nel settembre 1936. In occasione della prima i simboli

<sup>121</sup> *L'inaugurazione della scuola rurale di Cerritello*, in «Il Giornale d'Italia», 8 giugno 1935, p. 6.

<sup>122</sup> F. Piva, *Uccidere senza odio. Pedagogia di guerra nella storia della Gioventù cattolica italiana (1868-1943)*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 150-151.

<sup>123</sup> Camagna, *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, cit., p. 12.

<sup>124</sup> *Espressioni di vita fascista alla mostra didattica provinciale delle scuole rurali*, in «La Tribuna» del 25 settembre 1935.

della fascistizzazione erano riportati in primo piano. Una delle pareti era contrassegnata da lettere cubitali che riportavano la parola DUX, frutto di composizioni di ritaglio, disegni fasce decorative e lavori in cartonaggio. Un'altra parete raccoglieva fotografie che riportavano la vita annuale balillistica con al centro la F maiuscola di fascismo e i momenti più significativi del primo decennio del fascismo attraverso la composizione delle copertine dei quaderni. Un'ultima sezione dell'allestimento rappresentava le attività di carattere agrario realizzate nei due corsi complementari e quelle prodotte nel corso di economia domestica. Gli elaborati delle gare di composizione, i calendari fascisti, gli album dei disegni, le lettere di corrispondenza arricchivano la composizione insieme alle cronache scolastiche al fine di dimostrare l'applicazione concreta del metodo attivo nella didattica di stampo fascista<sup>125</sup>. Anche la seconda mostra didattica era contraddistinta dalla ripresa degli eventi più significativi del fascismo espressi durante l'anno con particolare riferimento all'opera delle scuole molisane per la lotta contro le sanzioni. Attività accompagnate dalla esposizione di costumi molisani, oggetti che rinviano alla identità e al contesto regionale. In un'altra sala a fare da sfondo erano le numerose lettere inviate dai bambini ai combattenti nella guerra d'Etiopia. Accanto ai lavori di economia domestica, poi, figuravano le corrispondenze tra le scuole e, soprattutto, la scuola rurale modello trasportata drittiamente dalla borgata per dimostrare alla popolazione del contesto urbano "una esatta visione [...] dell'ordine, della sobria eleganza e della praticità igienica di queste rurali aule scolastiche dove i piccoli figli dei nostri agricoltori, in perfetta comunione di fede, si educano al nuovo clima della Patria di cui domani saranno i validi difensori nel lavoro e nella lotta"<sup>126</sup>.

<sup>125</sup> *Espressioni di vita fascista alla mostra didattica provinciale delle scuole rurali*, in «La Tribuna» del 25 settembre 1935; *La prima Mostra didattica provinciale delle scuole rurali a Campobasso*, in «Il Giornale d'Italia», 24 settembre 1935, p. 5.

<sup>126</sup> *La cerimonia inaugurale della Mostra dell'O.B.*, in «Il Giornale d'Italia» 27 settembre 1936, p.6; *La magnifica efficienza della Mostra organizzata dall'Opera Balilla*, in «Il Giornale d'Italia» 1 ottobre 1936, p. 6.



## Giuseppe Lombardo Radice e la “scoperta” della scuola rurale

*Luca Montecchi*

Declassata come scuola di rango inferiore, destinataria di scarsa attenzione da parte dello Stato e della classe dirigente, disertata dai maestri che le preferivano la più comoda scuola urbana e dagli alunni che non sempre ne capivano l'utilità, la scuola rurale vive in Italia la sua fase luminosa nei primi anni Venti del Novecento<sup>1</sup>. Non si tratta, beninteso, di una svolta a livello politico a cui si accompagna un coerente piano di investimenti statali capaci di risollevare le sorti di un settore della pubblica istruzione che vegeta tra innumerevoli difficoltà e limitazioni, né di un radicale cambio di opinione nella classe magistrale, che rimarrà sempre sensibile alle sirene del mondo urbano e allo stile di vita che in città era possibile mantenere. Quello che cambia è, in sede pedagogica, il valore fino ad allora attribuito alle scuole rurali, che cominciano ad essere viste come modelli interessanti da studiare, addirittura come ad esempi a cui ispirare la propria azione didattica in quanto fucina di sperimentazioni da cui anche le scuole di città avrebbero potuto trarre insegnamenti e stimoli. L'artefice di questa operazione culturale è senz'altro Giuseppe Lombardo Radice, lo studioso che dopo l'esperienza come Direttore generale dell'Istruzione Elementare, favorisce la “scoperta” da parte della pedagogia ufficiale della scuola rurale, delle sue caratteristiche e delle sue potenzialità.

Il primo passo di questo itinerario è contenuto nei programmi per la scuola elementare che egli elabora nel 1923 e che si ispirano, in parte, ad alcune espe-

<sup>1</sup> Per un quadro d'insieme sul tema dell'istruzione rurale in Italia tra Otto e Novecento mi permetto di rinviare a L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM, 2015.

rienze innovative di scuole rurali. Il riferimento al mondo scolastico rurale è fugace, però, e non trova nei programmi ministeriali, come è facile immaginare, una trattazione teorica adeguata e approfondita. È quello che avverrà con *Athena Fanciulla*, il libro pubblicato nel 1925 e nel quale le istanze rinnovatrici della scuola, già presenti in *Lezioni di didattica* del 1913, trovano nella scuola rurale l'ambiente ideale per essere accolte e fatte maturare. Non a caso le esperienze educative, che si ispirano al movimento delle scuole nuove, e che vengono illustrate in *Athena Fanciulla* sorgono tutte in campagna. Sono scuole rurali, infatti, quelle de La Montesca e di Rovigliano dei baroni Franchetti, le scuole ticinesi di Maria Boschetti Alberti, le scuole dell'Agro romano. Da quel momento in poi la scuola rurale finisce per diventare un vero e proprio *topos* nella riflessione pedagogica italiana: sempre più spesso, infatti, la dizione «scuola rurale» compare nelle riviste magistrali e pedagogiche, nei saggi e nei libri scritti da uomini di scuola. Su di essa cala una crescente attenzione che si concretizza in pubblicazioni ed in convegni. Sembra quasi un paradosso se si pensa a come l'istruzione dei contadini era stata vista fino a qualche anno prima.

Alla base della svolta si colloca la nuova visione che Lombardo Radice mostra verso la campagna, che diventa una sorta di un *locus amoenus*, vale a dire il luogo di formazione per eccellenza, dove i giovani possono trovare un ambiente sereno e armonico per crescere liberi e indipendenti poiché esso consente al loro spirito di manifestarsi liberamente. Si pongono, in questo modo, le basi per il noto concetto lombardiano di “scuola serena”, vale a dire di una scuola che rispetta l'alunno, che ne esalta la libertà, che è aperta alla vita e che non è pedante, ripetitiva e noiosa. In una scuola siffatta il maestro deve andare per incontrarvi delle anime, e non per cercare orecchie a cui ripetere in modo pedante la solita lezione.

Una delle prime scuole dotate di tali caratteristiche Lombardo Radice la trova nel suo peregrinare in giro per l'Italia alla scoperta di pratiche educative interessanti, nelle scuole rurali de La Montesca e di Rovigliano, fondate dai baroni Franchetti nei pressi di Città di Castello, in Umbria. Il pedagogista le conosce dietro segnalazione di Gaetano Salvemini e quando le visita, nell'ottobre 1915, ne rimane entusiasta. Dalla lettera, che all'indomani di quella visita scrive all'amico Giovanni Gentile, risalta il valore che il pedagogista siciliano riconosce nelle due scuole rurali, meritevoli, a suo giudizio, di aprire la strada al rinnovamento didattico di cui tanto ha bisogno la nuova scuola italiana:

Mi trattenni due giorni per studiare un po' le scuole che rappresentano una fusione di quel che di meglio la signora aveva osservato nei suoi

viaggi per tutti i paesi d'Europa. Ci tornerò e farò una relazione: è cosa di una importanza massima. La Franchetti era una educatrice geniale, e come donna una santa; una creatura d'eccezione come lei non deve aver lavorato solo per la Montesca, e voglio riparare del mio meglio al danno della sua perdita. Ho portato via un ricco materiale di appunti dell'estinta fornitomi dal Franchetti, e una raccolta di compiti di scolari del primo giorno di scuola alla sesta classe. È commovente per me vedere in tutto realizzato in una scuola quello che ho scritto nella mia Didattica, da una donna di alto animo che aveva saputo crearsi le collaboratrici e investirle del suo santo entusiasmo<sup>2</sup>.

Fedele con questo impegno, Lombardo Radice torna alla Montesca dopo la fine della guerra, quando la villa ospita una residenza per vacanze estive per maestre, oltre che le due scuole fondate anni prima dai coniugi Franchetti. Nel discorso inaugurale, pubblicato nel 1922 nei *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, il pedagogista indica le peculiarità di questa scuola che, sebbene rivolta ai figli dei contadini, assegna un grande valore agli insegnamenti artistici, come il disegno, non disdegnando gli insegnamenti scientifici. Affermò a questo proposito lo studioso siciliano:

Il segreto della scuola, così vivamente sentito, è questo: l'espressione grafica elevata alla stessa dignità e importanza della espressione linguistica. Qui il disegno integra sempre la parola, anzi la previene. Occhi attenti e vigile mano al ritrarre: voi immaginate quale interiore serietà e compostezza richiedono, come e quanto elevano lo spirito infantile, lieto della continua creatività sua. [...] Qui lo studio delle scienze assume un posto centrale. Ma non è studio di imparatucci o lettura di libri; è lettura diretta della natura; osservazione ottenuta dallo sviluppo delle piante e degli animali. Vera e propria scienza; cioè ingenua *esplorazione e scoperta* scientifica, in cui nulla è «insegnato», ma tutto è «trovato»<sup>3</sup>.

I due sussidi didattici che più lo colpiscono, da questo punto di vista, sono il «Calendario», che alla Montesca le maestre fanno realizzare agli alunni sulla

<sup>2</sup> Lettera citata in L. Montecchi, *Alle origini della «scuola serena»*. Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca, in «History of Education & Children's Literature», IV, n. 2, 2009, p. 317.

<sup>3</sup> G. Lombardo Radice, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1922, p. 218.

base di osservazioni giornaliera del mondo naturale, e del «soggetto del mese», esercizio in cui gli allievi rappresentano, mediante dei disegni e una didascalia, il mutare dell'ambiente naturale. Non sarà un caso che nei citati programmi per la scuola elementare del 1923, Lombardo Radice inserisca come prescrittivi questi due sussidi didattici con il nome di «Calendario della Montesca» e di «componimento illustrato». Il calendario, in particolare, deve servire «per stimolare la gara nel disegno, dstando altresì un più vivo spirito di ricerca e di osservazione». Le indicazioni fornite dai programmi sono al riguardo piuttosto dettagliate: si precisa che deve essere «un grande foglio di carta ben consistente, diviso a matita, in molti grandi rettangoli» e nel quale «ogni giorno un alunno dei più destri nel disegno, col consenso dell'insegnante e per ordine di esso, staccherà il foglio e, appartandosi dai compagni, disegnerà dentro uno dei rettangoli, un oggettino di suo gusto, portato da lui a scuola, ovvero osservato nel venire a scuola». Il lavoro deve essere datato e firmato dall'alunno e nel suo complesso esso deve servire a testimoniare «il variare della natura circostante»: per questo l'oggetto di solito disegnato era una bacca, un ramoscello, un fiore, un frutto, un rametto di gemme schiuse, ecc. Per quanto riguarda, invece, il «soggetto del mese», esso viene chiamato nei programmi del 1923 con il nome di «componimento illustrato» e prescritto per la classe terza (componimento illustrato mensile) e in quarta (componimento illustrato annuale)<sup>4</sup>.

Sulla scorta di quanto illustrato finora, possiamo dunque affermare che Lombardo Radice inaugura un percorso di “scoperta” della scuola rurale da parte della pedagogia italiana né, bisogna aggiungere, questa tendenza finirà con la sua morte, avvenuta nel 1938. Nuovi soggetti, infatti, si affiancano a lui e nuove esperienze scolastiche cercano di farsi largo e di farsi conoscere attraverso un lavoro di «propaganda pedagogica» che usa in modo intelligente il ricorso alle riviste, che costruisce relazioni con importanti pedagogisti e che riesce a far emergere modelli di scuola rurale innovativi sotto il profilo didattico ed educativo. Si deve aggiungere, inoltre, che la rivalutazione dell'istruzione rurale finisce per essere favorita non solo dalla riflessione di ordine pedagogico, ma anche da ragioni di tipo politico. Il regime fascista, infatti, perseguendo il suo obiettivo di conservare la struttura della società italiana, esal-

<sup>4</sup> Montecchi, *Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca*, cit., pp. 321-322.

ta, sia pure in modo strumentale, il mondo rurale, vedendo di buon occhio tutto ciò che vada nella direzione di celebrare la ruralità e di decantare le virtù che regnerebbero in campagna e di condannare i vizi che dilagherebbero in città. I due piani, quello pedagogico e quello politico, finiscono così per incontrarsi, sebbene in Lombardo Radice e in altri suoi epigoni tale disegno politico sia assente. Assistiamo così in quegli anni all'apparizione di una grande mole di pubblicistica dedicata alle scuole rurali: nel 1936, ad esempio, l'ispettore scolastico Francesco Bettini, influenzato dall'idealismo lombardiano, manda in stampa un lavoro di fondamentale importanza da questo punto di vista, intitolato *Vita di scuole rurali: piccolo mondo sereno*, in cui passa in rassegna alcune delle esperienze più interessanti di istruzione rurale che ha avuto modo di conoscere e di studiare e che descrive sottolineando uno dei tratti distintivi della visione pedagogica di Lombardo Radice, quello della serenità e della poeticità delle scuole di campagne e dei suoi piccoli alunni<sup>5</sup>. Nello stesso periodo comincia a circolare il nome della scuola toscana di San Gersolè, destinata a divenire famosa nei primi anni Quaranta e nota ancora per tutto il corso degli anni Cinquanta, grazie all'opera di divulgazione della sua concreta prassi educativa dovuta all'ispettore Bettini e alla maestra che vi insegnava, Maria Maltoni. Nel 1939 ad un'altra importante esperienza di istruzione rurale, la scuola di Muzzano nel Canton Ticino, viene dedicata attenzione con la pubblicazione di una monografia intitolata *Il diario di Muzzano*, da parte della maestra che ne era l'anima, Maria Boschetti Alberti<sup>6</sup>. Fatta conoscere negli anni Venti al grande pubblico da Lombardo Radice, quando ella insegnava nella vicina scuola di Agno, la Boschetti Alberti racconta nel libro i modi in cui era riuscita a percorrere vie nuove nell'insegnamento ai giovani contadini ticinesi.

Nel 1940 sarà la volta de *La scuola di S. Gersolé*, monografia dedicata da Bettini alla scuola della maestra Maltoni<sup>7</sup>. Un'altra particolare esperienza didattica che era nata in campagna e che viene fatta conoscere al vasto pubblico negli stessi anni da noi presi in considerazione da Luigi Volpicelli è quella di Mezzaselva, località del Comune di Carchitti, nell'Agro romano, dove dal 1919 il maestro Felice Socciarelli aveva svolto con ammirabile dedizione un'opera di educazione e alfabetizzazione dei giovani contadini che vivevano an-

<sup>5</sup> F. Bettini, *Vita di scuole rurali: piccolo mondo sereno*, Brescia, La Scuola, 1936.

<sup>6</sup> M. Boschetti Alberti, *Il diario di Muzzano*, Brescia, La Scuola, 1939.

<sup>7</sup> F. Bettini, *La scuola di S. Gersolé*, Brescia, La Scuola, 1940.

cora nelle capanne, tanto da essere stato definito qualche anno prima da Lombardo Radice «maestro dei maestri italiani delle scuole rurali». Nel 1939 appare il volume *Scuola e vita a Mezzaselva*, una cui prima edizione era uscita nel 1928<sup>8</sup>. Socciarelli prosegue in questa direzione pubblicando nel 1942 *La scuola dei rurali*, con la prefazione di Giorgio Gabrielli<sup>9</sup>.

Il secondo caso più emblematico ai fini del nostro discorso, dopo quello descritto della Montesca, è rappresentato dalla citata scuola rurale di San Gersolè. Quando alle soglie degli anni Cinquanta un giornalista conia la fortunata e nostalgica espressione «l'ultimo asilo dei sogni»<sup>10</sup>, la notorietà della scuola di San Gersolè ha abbondantemente superato i confini della pedagogia per proiettarsi in quello più vasto rappresentato dal dibattito e dalla riflessione culturale. A quella stagione, infatti, collocabile tra gli anni Cinquanta e Sessanta, risalgono i noti apprezzamenti alla scuola di San Gersolè espressi da illustri intellettuali, da Italo Calvino ad Emilio Cecchi, a Piero Calamandrei, che testimoniano il fatto che la scuola-modello, che aveva fatto parlare di sé fin dagli anni Trenta, si sta trasformando, in un mito pedagogico che avrebbe destato la curiosità e la riflessione scolastica ancora per molti anni.

Artefice di questo successo è la maestra che vi insegna, Maria Maltoni, la quale, dopo aver attraversato un periodo di demotivazione professionale, diviene progressivamente consapevole degli importanti risultati che sta ottenendo. Da ciò deriva l'impegno che ella profonde in una faticosa opera di propaganda pedagogica della sua scuola e delle tecniche adottate, nel desiderio di far conoscere l'esperienza educativa condotta nel piccolo paese toscano. Emergono, allora, le ambizioni pedagogiche perseguite con una notevole determinazione da una anonima maestra di una scuola rurale dell'Italia della prima metà del Novecento che, dopo tentativi non riusciti e ostacoli di varia natura incontrati sulla sua strada, riesce a trasformare la sua scuola in una scuola-modello, con un suo "metodo" specifico d'insegnamento che desidera che venga riconosciuto per il suo valore, benché ufficialmente si dichiari contraria ai "metodi" in nome dei principi dell'idealismo pedagogico, da sempre avverso ai metodi prefabbricati. Nella sua attività quotidiana, la Maltoni cerca contatti epistolari con Lombardo Radice e con Ernesto Codignola, crea una solida amici-

<sup>8</sup> F. Socciarelli, *Scuola e vita a Mezzaselva*, Roma, Signorelli, 1939.

<sup>9</sup> F. Socciarelli, *La scuola dei rurali*, Brescia, La Scuola, 1942.

<sup>10</sup> Articolo di giornale citato in L. Montecchi, *Una scuola tra mito e realtà. Spontaneismo, metodo didattico e propaganda pedagogica nella scuola di San Gersolè*, in «History of Education & Children's Literature», VI, n. 1, 2011, p. 343.

zia con l'ispettore scolastico Francesco Bettini, inizia ella stessa a scrivere nella rubrica della Didattica sulla rivista «La Nuova Scuola Italiana» e poi su «Scuola Italiana Moderna», gestisce contatti con Emilio Cecchi, Ada Prospero Gobetti, Italo Calvino, i disegni dei suoi bambini vengono esposti in mostre che si tengono a Genova, a Firenze e perfino a New York, pubblica monografie con Einaudi<sup>11</sup>. Il lavoro di propaganda pedagogica della Maltoni è, insomma, assai intenso e dà i suoi frutti, compreso qualche dissapore e invidia verso l'energica maestra toscana e verso il "mito" della scuola di San Gersolè che si è ormai consolidato e che entra nell'immaginario pedagogico nazionale come un *totem*, accanto a quello della scuola rurale della Montesca, delle scuole rurali dell'Agro Romano di Felice Socciarelli, delle scuole rurali ticinesi della Boschetti Alberti.

Volendo giungere ad una conclusione, al termine di questo ragionamento, si può affermare che l'operazione culturale avviata da Lombardo Radice negli anni Venti portò i suoi frutti e segnò una intera stagione, lunga almeno un quarantennio. Grazie al peso del suo magistero, la valorizzazione delle scuole rurali e delle più interessanti pratiche educative in esse svolte, riuscì a lasciare un segno nel panorama degli studi pedagogici e nell'immaginario pedagogico e a riscattare l'ipoteca negativa, in cui fino ad allora, erano state tenute le scuole di campagna. Certo, le reali condizioni in cui operavano e avrebbero operato, in taluni casi fino agli anni Sessanta, molte scuole elementari pluriclassi nei paesi di collina e di montagna, restavano lontanissime dai brillanti risultati toccati nelle scuole rurali modello di cui abbiamo illustrato le caratteristiche, ma nel paludoso panorama sull'istruzione primaria del primo Novecento quelle esperienze didattiche ebbero il merito di portare una ventata di novità e di qualità.

<sup>11</sup> Ivi, pp. 365-371.



## A scuola di regione: *Gente buona* e il Molise in immagini

*Letizia Bindi*

L'impegno di Cirese come poeta dialettale, ma anche come insegnante e poi come Direttore didattico e ispettore scolastico si annuncia già nell'impegno che esso profonde nella stesura di *Gente buona*, il volume pubblicato nel quadro di un'operazione didattica importante, seppure controversa, quale quella della cosiddetta Riforma Gentile e ispirata da Giuseppe Lombardo Radice che si tradusse sia in opere isolate sia nella collana diretta da Luigi Sorrento in cui apparvero sussidiari per le scuole elementari in cui l'attenzione alle culture locali, ai saperi e alle storie del territorio ebbero grande rilievo<sup>1</sup>.

In particolar modo per il Molise l'iniziativa registra l'importante distinzione, nel piano dell'opera, tra il sussidiario affidato, per l'appunto, a Cirese, da quello dell'Abruzzo apparso invece nella collana di Sorrento: una distinzione

<sup>1</sup> Sulla figura di Eugenio Cirese come uomo di scuola la bibliografia è piuttosto scarsa. Si vedano i riferimenti bibliografici contenuti nella voce dedicata da A. Barausse e M. D'Alessio in *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. 1, pp. 356-357. Per un quadro sulla complessa operazione di revisione dei libri di testo per le scuole elementari avviata dalla Riforma Gentile cfr. A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005. In merito alla produzione dei sussidari regionali si rinvia a A. Barausse, M. D'Alessio, «Dalla piccola alla grande patria». *Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare*, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008 p. XLII; M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013.

anticipatoria di una specificità regionale che ancora per diversi decenni non sarebbe stata ratificata sul piano ufficiale e che avrebbe contribuito insieme ad altri lavori al dibattito su quella autonomia regionale giunta poi a compimento solo a circa vent'anni dalla fine della Seconda Guerra Mondiale e l'istituzione della Repubblica.

La genesi di questa operazione intellettuale affonda dunque le sue radici in quella articolata operazione intellettuale e politica rappresentata dalla Riforma Gentile e dall'opera di programmazione e teorizzazione di Lombardo Radice. L'idea al fondo di questa operazione si inquadra dunque nel clima culturale degli anni Venti che si caratterizzò per una forte attenzione verso una certa 'regionalizzazione delle masse' e verso una sorta di mediazione culturale tra ceti dirigenti eruditi e 'popolo' attraverso l'opera di educazione e sollecitazione svolta, per l'appunto, dalla scuola elementare.

Il lavoro di Cirese non si impone all'attenzione solo per questi aspetti connessi alla cornice istituzionale e politica all'interno della quale si inserisce, semmai per il modo in cui l'autore interpreta e costruisce il testo per le scuole pensandolo come strumento per l'articolazione di un rapporto tra locale e nazionale che rappresenta uno degli elementi di maggiore interesse dell'opera.

Accanto, infatti, a informazioni, anche minute, sulla vita della 'gente' molisana – indicativamente diversa anche nella nominazione da termini più legati alla retorica risorgimentale e positivista come 'popolo', ad esempio – troviamo una sequenza di informazioni connesse ai grandi eventi di carattere nazionale di quei decenni che tenta di instaurare un rapporto dialettico tra la relativa marginalità ai grandi processi storici nazionali del Molise e la vicenda dell'Unità italiana da un lato, ma anche rispetto all'impegno nazionale nella politica estera come, in particolar modo, le imprese coloniali di poco precedenti gli anni della pubblicazione.

È evidente che l'opera di Cirese è frutto di un determinato periodo storico e che l'autore riesce con misura, ma anche con vibrante partecipazione, in molti casi, a restituire nella forma del testo scolastico il clima patriottico che dovette respirarsi in quegli anni: la prima guerra mondiale da poco finita, i tanti morti di quel conflitto, gli eroi locali e nazionali, l'ipotesi coloniale come sogno di un ampliamento dei confini del Paese, ma anche come missione educatrice nei confronti delle popolazioni colonizzate che partecipa dell'ideologia del tempo.

Al di là di questi elementi di storicizzazione, necessari a sgomberare il campo di riflessione su questo testo da inopportuni sforzi di attualizzazione, permane, però, nel quadro più complessivo delle opere 'didattiche' pensate in quella fase, una specificità del sussidiario molisano, in primo luogo per quel

suo intrecciare spunti poetici e informazioni minute sulle forme di vita locali, per quell'attenzione alle usanze e alle tradizioni regionali, per la sensibilità mostrata verso il paesaggio, per l'attenzione particolare alle modalità dell'insegnamento, a quel rapporto formativo fatto di racconti, ma anche di 'passeggiate' istruttive, di visite guidate, di 'proiezioni luminose' di immagini della regione.

Un aspetto importante è quello connesso alla costruzione di una matrice ideale della regionalità molisana nella vicenda sannitica: costruzione storica, ma al tempo stesso mitica della 'molisanità' come collettività sobria e rigorosa, primariamente 'resistente' alle angherie di Roma, vinta, ma non spezzata, fiera. E accanto al mito di fondazione sannitico, quell'altra immagine forte dei molisani come 'gente buona', schiva, modesta, capace di impegno civile, ma anche appartata e francescanamente lontana dalla bellicosità che di lì a poco avrebbe contraddistinto una certa immagine dell' "itala gente da le molte vite" di cui aveva parlato Carducci ne *La chiesa di Polenta* del 1897<sup>2</sup>.

La Nazione come 'patria immaginata' sta dunque sullo sfondo di questo libro, si propone agli studenti come scenario di riferimento, ma non diviene dominante; accanto ad essa un'idea di 'piccola patria' che invece di strutturarsi sul registro della propaganda di regime, su cui di lì a poco si sarebbe assestata, qui sembra rinviare a una sensibilità diversa: quella di una conoscenza profonda del territorio, di un amore per il paesaggio, che si tinge in alcuni passi persino di aspetti 'ecologisti'. Non a caso l'attenzione ai territori regionali, alle lezioni all'aperto, alle uscite didattiche erano parte integrante del progetto formativo che Giuseppe Lombardo Radice aveva voluto tracciare nel quadro di un'operazione pedagogica che a lungo è stata vista come pura emanazione della prima fase, comunque meno rigida e ideologica, del Governo Mussolini, ma che in realtà conteneva al suo interno aspetti potenzialmente anche corrosivi di ciò che in seguito poi sarebbe divenuto il progetto assai più asfittico e costrittivo della scuola di regime.

L'altro aspetto rilevante è ovviamente proprio quello connesso all'idea di educazione che traspira da queste pagine che ereditano la migliore linea pedagogica meridionale che tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento si caratterizzò come grande ipotesi di sviluppo per le popolazioni storicamente mar-

<sup>2</sup> G. Carducci, *Rime e ritmi*, Venezia, Mursia, 1988 [Ed. Or. 1899]; cfr. anche P. Clemente, *Scolari e contadini nel Molise degli anni Venti. Storie di un altro mondo*, in E. Cirese, *Gente Buona. Libro Sussidiario per le scuole del Molise*, Campobasso, Provincia di Campobasso, 2007 [Ed. Or. 1925].

ginalizzate di quest'area dell'Italia e che recupera il meglio di una tradizione intellettuale che anche in Molise si era espressa e si stava esprimendo nelle figure di Berengario Amorosa, autore tra l'altro pochi anni prima di un altro sussidiario regionale – *Il Molise* – e di altre opere connesse alle tradizioni locali di questa regione – *Riccia nella storia e nel folklore*<sup>3</sup> –, ma anche di Francesco D'Ovidio che non a caso apre con un suo breve scritto il sussidiario di Cirese.

Proprio a partire da questo breve scritto è tra l'altro possibile ricavare un altro aspetto interessante dell'opera di Eugenio Cirese. Il testo, infatti, è indirizzato direttamente 'Ai Molisani': una scelta indicativa sia di una specificità regionale, come si ricordava in apertura, ma anche di una volontà di parlare al di là delle filiere istituzionali e politiche, cosa cui già il titolo, con quell'appellativo di "gente buona" faceva esplicito riferimento, fuori dalle retoriche demagogiche e dai proclami ideologici. La conclusione del breve contributo di D'Ovidio, non a caso, insiste sul fatto che l'ardore e la passione per la cultura regionale non possono e non devono essere creati e inculcati da parte della dirigenza politica, così come il patriottismo: il richiamo alla scuola, dunque, è proprio connesso all'idea che i sentimenti di appartenenza alla comunità locale così come quelli di condivisione nazionale non possano che disseminarsi capillarmente nelle persone, nei giovani attraverso una formazione quotidiana e partecipata alle vicende della propria terra. C'è una sottile vena critica in queste poche righe che rinvia a un certo processo 'dall'alto' della costruzione dell'idea di 'patria' – sia essa di carattere nazionale o regionale – che si condensa in quel rinvio ironico al 'signore inglese' che visita i musei per procura inviando al proprio posto il 'servitore'. Allo stesso modo Cirese insiste nel testo a più riprese sulla necessità che i giovani partecipino direttamente alla conoscenza della cultura e dei luoghi regionali e siano formati a un apprendimento non puramente libresco del proprio territorio e delle vicende della propria comunità. Inoltre pur partecipando, come si è accennato precedentemente, di un clima di fervore verso le recenti vicende patriottiche e persino verso le imprese

<sup>3</sup> B.G. Amorosa, *Riccia nella storia e nel folklore*, Riccia, Associazione culturale "Pasquale Vignola", Ristampa anastatica dell'edizione di Casalbordino 1903, S. Elia Fiumerapido (Fr), IN.GRA.C., 1987, ma anche Id., *Il Molise. Sussidiario di vita regionale*, Milano, Mondadori, 1924. Per una prima ricognizione degli studi e del dibattito sull'opera di Berengario Amorosa, cfr. G. Palmieri, A. Santoriello (a cura di), *Berengario Galileo Amorosa*. Atti del Convegno, Riccia, 18 luglio 1987, Riccia, Associazione Culturale "Pasquale Vignola", 1989; G. Palmieri, A. Santoriello, *Berengario Galileo Amorosa. Bibliografia*, Riccia, Associazione Culturale "Pasquale Vignola", 1993.

coloniali, il testo mostra una sottostante, seppur non ostentata diffidenza verso le retoriche politiche che di lì a poco avrebbero, ad esempio, trasformato anche il ricorso alle tradizioni popolari come puro strumento di propaganda del regime<sup>4</sup>.

Il rapporto alle tradizioni e costumanze locali rappresenta, infatti, una specificità di quest'opera e mostra anche la sua natura profonda di testo educativo e poetico al tempo stesso che è poi la cifra stessa del suo autore e il modo in cui esso sempre si rapportò alla propria terra e cultura di appartenenza.

I riferimenti alle tradizioni delle varie aree del Molise sono disseminati in quella struttura regolata dal ciclo dell'anno che impronta tutto il sussidiario e questo in continuità con altre opere coeve connesse all'educazione delle giovani generazioni: si pensi a *Cuore* di De Amicis, in primo luogo, o al *Giannettino* di Collodi, ma anche a una serie di testi legati allo studio delle tradizioni popolari che proprio in quegli anni scelsero di centrare intorno al ciclo dell'anno e della vita umana la propria forma di restituzione dei contesti culturali e delle forme di vita delle comunità rurali e non solo di tanta parte d'Italia e d'Europa. Al tempo stesso il modo in cui ci si relaziona alle tradizioni e alla poesia popolare risentono di quell'attenzione che Cirese mostrò costantemente verso i prodotti culturali delle popolazioni rurali di questa come di altre aree dell'Italia in cui si trovò a vivere e operare come intellettuale e come educatore – a Rieti, ad esempio – e nella quale coinvolse da subito anche il giovanissimo figlio, Alberto Mario, che ne fece poi una delle grandi costanti del suo impegno di ricerca.

L'attenzione alle tradizioni popolari molisane è disseminata su tutto il testo: insiste su feste e occorrenze cerimoniali particolarmente rilevanti come i Misteri del Corpus Domini di Campobasso, ma anche le carresi di Ururi, Porto Cannone e San Martino in Pensilis, la festa di San Pardo a Larino e ancora sui costumi tradizionali che venivano utilizzati dalle donne delle campagne – le “femmine mascherate”, di cui parla con uno degli allievi durante la visita nel capoluogo –, ma si sviluppa anche attraverso il commento a leggende particolarmente diffuse nella regione come quella del Re Bove o storielle e proverbi di uso comune nelle varie aree. Non manca, inoltre, un'attenzione speciale dedicata alle minoranze linguistiche e culturali presenti in regione (slave, albanesi) – elemento questo che sappiamo tornerà successivamente, intorno agli anni Cinquanta, nell'interesse documentario di Cirese insieme con il figlio e

<sup>4</sup> S. Cavazza, *Piccole patrie*, Bologna, Il Mulino, 1997.

che si tradurrà nell'importante lavoro di raccolta e studio dei *Canti popolari molisani*<sup>5</sup> così come la documentazione relativa ad alcuni pellegrinaggi particolarmente importanti per le popolazioni locali.

Una particolare attenzione merita forse la rievocazione di una vicenda anche politico-culturale di quegli anni: quella partecipazione alla Settimana Abruzzese del 1923 che aveva dato origine a numerosi dibattiti circa l'opportunità che il Molise vi partecipasse pur volendo invece distinguersi sul piano regionale. Le immagini riportate anche sul testo del Carro di Baranello presente proprio alla rassegna culturale delle tradizioni abruzzese testimonia, però, di un clima legato alla rappresentazione delle tradizioni che fu di quegli anni e per la quale Cirese mostra interesse così come verso ogni altra attività che potesse dare valore e sviluppare l'attenzione su fenomeni culturali di carattere regionale e locale che a suo giudizio erano meritevoli di studio e approfondimento.

Il testo mostra, infine, una particolare e innovativa attenzione al repertorio di immagini e più in generale ai nuovi strumenti di valorizzazione del patrimonio culturale locale e di restituzione e accrescimento delle conoscenze e della documentazione a riguardo. Non solo l'amicizia e il sodalizio con il fotografo Alfredo Trombetta, documentato anche dalla bella lettera riportata in apertura della nuova edizione del volume, dovette sensibilizzare Cirese verso questo aspetto connesso agli archivi di immagini della località che si esprime poi, ad esempio, in anni successivi, anche in un impegno diretto per la valorizzazione cinematografica del Molise come avvenne in un convegno del 1953 in cui Cirese presentò una propria comunicazione poi raccolta, postuma, ne «La Lapa»<sup>6</sup>. Al termine della visita a Campobasso, gli studenti vengono, infatti, portati in visita al Museo Sannitico che allora ospitava all'interno dei propri locali anche la Biblioteca Provinciale 'P. Albino' – che qualche anno fa fu anche promotrice della ristampa anastatica del volume. Al termine della visita al Museo alcuni dei ragazzi vorrebbero salire al Castello, ma l'ora è tarda e significativamente il maestro Pierluigi risponde loro che vedranno 'il castello stasera sullo schermo' (pp. 167-170).

Alla sera, dunque, i ragazzi si recano nuovamente al Museo per le 'proiezioni luminose', carrellata di fotografie connesse alla storia della città in cui i ragazzi potranno documentarsi sia sulle bellezze storico-artistiche e architettoni-

<sup>5</sup> E. Cirese, *Canti popolari del Molise*, Rieti, Nobili, 1957.

<sup>6</sup> «La Lapa», a. III, n. 1-2, 1955.

che di Campobasso, ma anche sui documenti dell'antica storia cittadina – in particolare le avversità tra antiche confraternite, strutturali nella gestione del tessuto urbano nei secoli passati.

Trovo che quest'idea di trasferire la conoscenza diretta nell'immagine proiettata sia un altro degli aspetti di grande interesse di questo testo, perché indica una disponibilità anche verso l'uso di nuovi mezzi e di nuove tecnologie nella gestione della didattica probabilmente non usuale per quegli anni – siamo nel 1925 e in un'area in cui il 'cinematografo' sicuramente non aveva una sedimentazione nei costumi culturali collettivi così estesa, se non forse proprio per le aree cittadine. Al tempo stesso questa scelta di vedere la città e i suoi documenti attraverso lo schermo indica anche un percorso che di lì a poco si sarebbe andato strutturando nella comunicazione di massa: quello, cioè, di pensare la località attraverso le immagini che di essa ne avrebbero fornito la radiofonia e il cinema prima – si pensi a i documenti dei cinegiornali preparati dall'Istituto Luce proprio in quegli anni e nei decenni successivi –, dalla televisione, poi. Una vicenda questa che intreccia località, tradizioni e immagini del Paese che merita oggi, anche per il Molise, di essere nuovamente sviluppata e indagata.

Nel complesso, dunque, il testo di Cirese offre un ventaglio ampio di riflessioni anche allo studioso attuale che voglia approfondire i rapporti stimolanti, seppur talora controversi tra storia nazionale e vicende locali e regionali, una certa idea di educazione e di scuola, la relazione tra figure intellettuali e comunità nel meridione italiano di quegli anni e appunto una inaugurale riflessione sul rapporto tra immagini del locale e costruzione del senso di appartenenza e interesse per la propria terra:

Comodamente seduti, i fanciulli avevano fatto un viaggio per molti centri della provincia: avevano acquistate molte nuove conoscenze e sentivano di amare di più la terra natale, per il suo passato di forza e pel suo presente di lavoro<sup>7</sup>.

L'opera di 'patrimonializzazione' e valorizzazione del locale secondo linee nuove e strumenti inediti e già iniziata con il suo carico innovativo e al tempo stesso problematico.

<sup>7</sup> Cirese, *Gente Buona*, cit., p. 170.



# L'ANIMI «per la scuola rurale». Un settennio di attività contro l'analfabetismo in Basilicata (1921-1928)

*Michela D'Alessio*

## Premessa

Lo studio intende addentrarsi tra le pieghe della libera attività che l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia sviluppò durante un fecondo settennio di lavoro in campo economico e pedagogico-sociale, nelle campagne della Basilicata. Il largo esperimento «per la scuola rurale»<sup>1</sup>, rivolto tra il 1921 ed il 1928 alla “cura intensiva” del problema scolastico delle fasce contadine meridionali<sup>2</sup>, resta fino ad oggi parzialmente

<sup>1</sup> Cfr. G. Lombardo Radice, *Per la scuola rurale. Circolari didattiche della Associazione per il Mezzogiorno*, Primo supplemento a «L'Educazione Nazionale» 1929, Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1929. Vi sono raccolte dodici circolari – di Nunziante, dello stesso Lombardo Radice, Piacentini, Harasim, Liotta e Isnardi – indirizzate alle scuole rurali diurne con molti consigli nell'attuazione dei programmi del 1923, con riguardo alle «specifiche difficoltà che presentavano le scuole dei contadini», nella prima parte (pp. 5-94): dalle lezioni sulle nuove materie artistiche agli “ammonimenti affettuosi” ai maestri per la compilazione dei loro rapporti settimanali di collegamento con i superiori, ai criteri da seguire per le visite dei segretari tecnici nelle scuole, alle avvertenze sul “libro per la scuola”, al servizio delle biblioteche, nel costante rispetto nel “costume scolastico” delle zone alpine e campestri. Nell'ultima parte sono presentati i prospetti statistici «di un settennio di lavoro per la scuola rurale (1921-1928)», p. 95.

<sup>2</sup> La lettura di questa pagina del riformismo meridionalista, che da Villari in poi ha combinato percorsi congiunti di emancipazione civile e sviluppo economico si colloca nella direzione della considerazione del Mezzogiorno quale questione nazionale. Tra i massimi esponenti di origini lucane della “questione meridionale” nei termini di emancipazione del mondo rurale del Sud e con l'assunzione del richiamo di responsabilità politica da parte delle classi

lumeggiato – nei suoi diversi nodi d'interesse – dalla storiografia del settore<sup>3</sup>.

Per esaminare più da vicino la «strategia di impegno civile» praticata nelle zone rurali del Mezzogiorno, dove furono schierate alcune «piccole linee leggere di *difesa elastica*» per combattere la «pressione del nemico analfabetismo»<sup>4</sup>, è utile prendere le mosse dalla testimonianza consegnata al giornalista Giuseppe Stolfi dal segretario generale dell'ANIMI Gaetano Piacentini, tra i maggiori artefici del “concretismo” d'azione nel coordinamento dell'ente insieme al suo ispiratore “ideale” Lombardo Radice<sup>5</sup>. Presentata in appendice all'inchiesta apparsa nel 1923 sulle condizioni pubbliche della «Basilicata senza scuole», l'intervista rilascia spie interessanti dello slancio con cui l'ente nei primi passi del suo cammino di assistenza materiale e culturale riuscì a scalfire la cortina di apatia e disinteresse che fino a quel momento la popolazione rurale analfabeta aveva frapposto fra sé e la scuola:

Siamo giunti presto nel vivo della questione: il fascino che la scuola esercita in Basilicata. La vogliono tutti, fortemente, e il lavoro dell'Associazione è stato facilitato dal desiderio di istruzione che s'è venuto sviluppando in seguito all'emigrazione e alla guerra in tutto il ceto contadinesco e che trova in genere favorevoli anche le amministrazioni locali<sup>6</sup>.

medie, non solo nel Sud Italia, ma soprattutto a livello nazionale, Giustino Fortunato, presidente onorario dell'ente, definì l'ANIMI «finora l'unica forza organizzata in Italia per il risveglio delle province del Sud».

<sup>3</sup> Su questo «lungo episodio di genialità organizzativa», si leggano le distese note rievocative di G. Isnardi, *L'attività educativa scolastica dell'Associazione*, in *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nei primi cinquant'anni di vita*, Roma, Collezione Meridionale Editrice, 1960, pp. 195-279.

<sup>4</sup> G. Lombardo Radice *La riforma della scuola elementare. Vita nuova della scuola del popolo*, Palermo, Sandron, 1925, p. XXIX.

<sup>5</sup> Il Consigliere Segretario Gaetano Piacentini ed il Consigliere Scolastico Lombardo Radice furono i principali trascinatori e coordinatori operativi nella cura organizzativa e nella spinta culturale dell'attività dell'ANIMI, in una felice «complementarità di doti personali [...] al servizio della scuola e dell'emancipazione delle genti meridionali e del progresso dell'Italia intera». Cfr. Isnardi, *L'attività educativa scolastica dell'Associazione*, cit., p. 216.

<sup>6</sup> Cfr. G. Stolfi, *Conversando col cav. Piacentini*, in Id., *La Basilicata senza scuole*, Torino, Piero Gobetti, 1923, p. 80.

Gli incoraggianti risultati del primo anno di attività<sup>7</sup> confermano il clima di fiducia con cui si guardò «da un largo movimento dell'opinione pubblica, ridestato da studiosi, uomini politici, da scrittori, aiutata anche dal concorso finanziario di banche e di privati»<sup>8</sup> alla strada intrapresa nella lotta contro l'ignoranza degli adulti, nelle province meridionali, dai diversi esponenti di quell'associazionismo di stampo volontario e laico espresso dall'avvio del nuovo secolo<sup>9</sup>. Lungo l'arco di un intenso quanto ostico lavoro nelle campagne e tra le montagne, l'ente vedrà crescere in Basilicata le scuole rurali dalle 4 del 1921-22 alle 59 del 1924-25 e di lì quasi raddoppiare tale numero fino alle 106 del 1927-28: su una popolazione di 10.231 alunni iscritti (con un incremento dai 145 ai 2.922 dell'ultimo anno di lavoro), 5.932 saranno i promossi<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> D. Viola, *L'opera dell'Associazione per il Mezzogiorno d'Italia*, in «Bollettino del Provveditorato agli studi di Potenza», n. 4, marzo 1924, pp. 10-13. Nel 1923 risultavano istituite 137 scuole serali con 5742 iscritti, 13 festive con 610 iscritti e 10 diurne con 327 iscritti: 3182 saranno i promossi. Cfr. Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione trimestrale (aprile, maggio, giugno 1923)*, pp. 11-12.

<sup>8</sup> Cfr. S. Bruno, *Cento anni per la scuola lucana 1861-1961*, Napoli, Società di cultura per la Lucania [1964?], p. 53. Nel 1921 l'ANIMI si ritrovò a gestire circa 33 milioni per conto dello Stato ma, per far fronte alle tradizionali attività continuò ad utilizzare i soliti canali di finanziamento, privati, ministeri, enti, banche e società industriali. Cfr. C. Cassani, *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia tra contribuzione volontaria e finanziamento pubblico*, in *Per una storia dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (1910-2000). I Presidenti*, Roma, presso la Società, 2000, p. 199. Di qui discendono i caratteri di originalità e libertà dai condizionamenti della burocrazia nei sette anni di attività.

<sup>9</sup> La nascita dell'ANIMI avvenne dietro la spinta del volontariato privato che riuniva tra le sue fila esponenti intellettuali di orientamenti politici e culturali di segno diverso (Villari, Fortunato, Salvemini, Zanotti-Bianco ed altri), in occasione del terremoto di Messina del 1908. Si trattava di un sodalizio ispirato a valori liberali e democratici e impegnato in una impresa di dimensioni nazionali priva di qualsiasi finalità politica, poiché esisteva piuttosto «l'ambizione di riempirne i vuoti, con un'azione diretta, mirata e volontaria nel Mezzogiorno». Sul «vento nuovo che spirava agli inizi del secolo, con un fervore civile e religioso che ambiva ad esprimersi» e sul «riconoscimento di un'acquisita preminenza nel mondo del volontariato dell'epoca» da parte dell'ANIMI sulla scia delle prime esperienze di sostegno all'infanzia attivate all'indomani del terremoto, si rinvia a G. Bianco, *Introduzione*, in *Per una storia dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (1910-2000). I Presidenti*, cit., pp. 10-11.

<sup>10</sup> Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Statistica di un settennio di lavoro per la Scuola Rurale (1921-22 -1927-28)*, in Lombardo Radice, *Per la scuola rurale*, cit., p. 95.

Tale fu il risultato ragguardevole – di natura come si avrà modo di comprovare non solo quantitativa e tecnica ma soprattutto socio-educativa – per il «ripopolamento della scuola»:

Propaganda spicciola, istituzioni ausiliarie, tutela igienica del bambino, distribuzione gratuita o semi gratuita di ciò che è necessario, aiuti di privati e di enti per il miglioramento degli arredi e dei sussidi didattici: questo fanno gli *Enti culturali delegati* dovunque lo Stato li invita a prendere in cura delle scuole anemiche<sup>11</sup>.

In risposta a tale dettato, l'azione rinnovatrice dell'ANIMI<sup>12</sup> – che con la legge Corbino ottenne nel 1921 la delega per l'opera contro l'analfabetismo<sup>13</sup> nelle 13 province della Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna<sup>14</sup> – rappresenta, come si è evidenziato in ravvicinati interventi sul tema<sup>15</sup>, una pagina di impe-

<sup>11</sup> Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Vita nuova della scuola del popolo*, cit., pp. XXIX-XXX.

<sup>12</sup> «Gli enti benefici che hanno assunto la lotta contro l'analfabetismo sono esercitati già soprattutto a lavorare nelle borgate; sono attrezzati per questo; non hanno la lentezza inevitabile di grandi organismi burocratici». Ivi, p. XXX.

<sup>13</sup> Sulle fasi conosciute dal dibattito parlamentare intorno all'assegnazione della delega agli enti culturali, e più in genere dell'opinione pubblica sulla stampa dell'epoca, si rinvia alla puntuale ricostruzione fattane da L. Montecchi, *I contadini a scuola: la scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM, 2015, *passim*.

<sup>14</sup> Tra le finalità si poneva innanzitutto il miglioramento delle condizioni locali attraverso l'economia agraria ed il credito al lavoro e la promozione delle forme di sensibilizzazione e interesse dell'opinione pubblica italiana alla conoscenza precisa dei problemi della vita civile nelle regioni meridionali e dei mezzi idonei alla loro soluzione graduale. Cfr. Viola, *L'opera dell'Associazione per il Mezzogiorno d'Italia*, cit.

<sup>15</sup> M. D'Alessio, *Tra regione e nazione: la scuola lucana nell'organo editoriale del Provveditorato agli studi della Basilicata (1923-'27)* in H.A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, I tomo, pp. 273-286; più ampiamente Ead., «Our Schools». *The work of the Association of Southern Italy against illiteracy in Basilicata (1921-1928)*, in «History of Education & Children's Literature», X, n. 2, 2015, pp. 463-480 e di recente Ead., *Igiene e scuole rurali. Itinerari ed esperienze dell'ANIMI in Basilicata durante il fascismo tra educazione e propaganda*, lavoro presentato al Convegno promosso dal Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa, *Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione* (Bologna, 26-27 febbraio 2016) ora in «Rivista di Storia dell'Educazione», Numero speciale a cura di C. Betti, W. Grandi, R. Raimondo, *Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione*, Atti del Convegno CIRSE (Bologna, 26-27 febbraio 2016), v. 3, n. 2 (2016), pp. 43-48.

gno sociale e civile che merita di essere scandagliata e restituita alla conoscenza storiografica allargata. Sulla scia delle sporadiche incursioni fin qui portate<sup>16</sup> – nella sua meritoria storia di uomini e vicende<sup>17</sup> –, al settore specificamente scolastico-educativo, si intende qui focalizzare l'attenzione sull'organico modello d'azione posto in campo – sulle basi di uno slancio spirituale<sup>18</sup> e civile ma anche progettuale e di conseguenza metodologico – per favorire l'erosione dell'ignoranza nelle campagne meridionali. Con riguardo al lavoro tra quei «piccoli nuclei di popolazione, fuori mano, dove difficilmente può arrivare l'opera assidua del direttore didattico di circolo e dell'ispettore, in *frazioni remote*»<sup>19</sup>, appaiono significative le conclusioni dell'intervista del giornalista lucano da cui abbiamo preso avvio. Nel fare eco alle parole di Piacentini fiduciose in “una vita nuova” per la Basilicata, Stolfi afferma:

Se l'Associazione con l'opera sua a favore degli adulti analfabeti riuscirà ad evitare anche solo a cento contadini basilicatesi di ricadere nell'ignoranza tradizionale, si dovrà riconoscere che avrà compiuta una delle conquiste più meritorie degli ultimi cinquant'anni dell'unità italiana. Non è vano infatti ripetere che una nazione non può primeggiare quando in una larga zona del suo territorio vive il 64 per cento di adulti analfabeti, come avviene in Basilicata nell'anno 1922 dell'era volgare<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> Per un contributo «alla debole conoscenza [...] su un aspetto specifico e problematico della storia educativa e scolastica del nostro Paese quale può essere considerata la storia dell'educazione e della scuola nel Mezzogiorno», si veda B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'Animi: per una storia dell'educazione in Calabria*, Cosenza, Jonia, 2004, p. 7.

<sup>17</sup> Cfr. Isnardi, *L'attività educativa scolastica dell'Associazione*, in *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nei primi cinquant'anni di vita*, cit. Ha favorito una recente ripresa di attenzione alle vicende dell'ente il lavoro di F. Mattei, *ANIMI. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-1945)*, Roma, Anicia, 2012.

<sup>18</sup> «Ci si sente in un ambiente di cultura forte e delicata, e fra gli uomini la cui vita contemplativa è abbastanza intensa per vivificare l'azione». La dimensione spirituale del legame tra Zanotti Bianco e il Mezzogiorno colta dalla visitatrice Helene Tuzet e seguita dalla stampa americana è ripercorsa da M. Grasso, *Costruire la democrazia. Umberto Zanotti Bianco tra meridionalismo ed europeismo*, Roma, Donzelli, 2015, specie alle pp. 86-87.

<sup>19</sup> «Va da sé che quanti si assumono la costruzione di quiete linee difensive arretrate ma non fuori della zona pericolosa, hanno anche la cura dell'istruzione degli adulti analfabeti, mediante le scuole serali e festive e con altri mezzi, suggeriti dalle circostanze locali. Così si bonificano non solo i bambini, ma gli ambienti rurali». Cfr. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Vita nuova della scuola del popolo*, cit.

<sup>20</sup> Stolfi, *La Basilicata senza scuole*, cit., pp. 85-86. Dati sistematici sulle condizioni della

Ma quali furono le scelte che partendo dalla centralità individuata nel problema educativo in Italia vedono convergere operativamente le forze del riformismo, del meridionalismo e della lotta all'analfabetismo in quel «laboratorio di integrazione sociale ed emancipazione civile»<sup>21</sup> attivato «tra la perduta gente»<sup>22</sup> del Mezzogiorno d'Italia<sup>23</sup>? Quali gli strumenti, le modalità conoscitive di villaggi, contrade, borgate, montagne e di presenza «accanto ai maestri» nella loro vita didattica «speciale» per la gente semplice ed umile dei campi? Quali sperimentazioni favorirono il rinnovamento della didattica rurale? Quali esiti ottenne la propaganda educativa ed igienica ritenuta fin dalla prima ora tra le priorità d'azione?

Sono questi alcuni degli interrogativi cui il presente contributo intende provare a dare qualche risposta più circostanziata che per il passato, interrogandosi su come gli animatori di questa stagione di riscatto ed emancipazione degli ultimi provassero, su basi volontarie e disinteressate, a dare avvio se non risoluzione a problemi atavici.

Lo sguardo d'indagine si focalizza in modo particolare sullo «spirito che animò tutto questo lavoro»<sup>24</sup>, incrociando due fattori caratterizzanti il programma educativo e culturale avviato nelle contrade distanti dalle aule cittadine: in primo luogo, l'azione nel campo scolastico indirizzata, a partire da un piano programmato di indagini socio-culturali, agli adulti privi dell'alfabeto; in secondo luogo, la presa in carico della specificità dell'ambiente rurale, an-

realtà scolastica regionale sono contenuti in U. Zanotti Bianco, *Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia in Italia promossa dall'Unione Italiana Assistenza all'Infanzia*, Roma, Collezione Meridionale editrice, 1926, poi in Id., *La Basilicata. Storia di una regione del Mezzogiorno dal 1861 ai primi decenni del 1900*, Venosa, Edizioni Osanna, 1989. Tra gli studi interessati alle vicende dell'istruzione in Basilicata, fondamentali restano i contributi di Arturo Arcomano tra cui *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Roma, Editori Riuniti, 1965 e Id., *Scuola e istruzione durante il fascismo in Basilicata*, in N. Calice (a cura di), *Campagne e fascismo in Basilicata e nel Mezzogiorno*, Manduria, Lacaita, 1981, pp. 337-359.

<sup>21</sup> Cfr. Grasso, *Costruire la democrazia. Umberto Zanotti Bianco tra meridionalismo ed europeismo*, cit., p. 5.

<sup>22</sup> U. Zanotti Bianco, *Tra la perduta gente*, Firenze, Le Monnier, 1946.

<sup>23</sup> Sulle idealità e le capacità organizzative dalla nascita agli anni di affermazione dell'ANIMI nel campo dell'istruzione cfr. S. Zoppi, *Umberto Zanotti-Bianco. Patriota, educatore, meridionalista: il suo progetto e il nostro tempo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2011, specie alle pp. 33-55.

<sup>24</sup> Isnardi specifica che lo spirito che animò l'impresa ne fece «fin che fu possibile, uno degli esperimenti più importanti, e forse il più felice di tutti, della scuola italiana» (Isnardi, *L'attività educativa scolastica dell'Associazione*, cit., p. 214).

che con riguardo alle scuole “a scarso rendimento” cedute successivamente dallo Stato all'Associazione, insieme alle serali e festive, nelle scuolette diurne per i contadini.

Si legge nel resoconto dell'attività scolastica a fine anno, nel 1923:

L'affluenza alle scuole è veramente confortante, come anche nelle nuove scuole diurne a noi cedute il cambiamento di sistema e il timore di vedersi privare della scuola ha indotto popolazioni ed autorità ad avvicinarsi di più ad essa, facendo opera di persuasione per aumentarne la frequenza [...]. Naturalmente anche il fatto della distribuzione gratuita dei libri e di tutto il materiale scolastico contribuiscono moltissimo a questo aumento della popolazione scolastica<sup>25</sup>.

In seguito, Nencini argomenterà con persuasione:

Fu questa perfetta aderenza con la vita e con gli interessi del popolo che resero care alle popolazioni meridionali queste scuole, delle quali resta in moltissimi ancor vivo il ricordo<sup>26</sup>.

Tra i fattori portanti di tale «operosità veramente ammirevole e proficua nel campo educativo»<sup>27</sup> si iscrive, in primo luogo, la sfera organizzativa adeguata alla specificità attribuita alle nuove scuole ed alla valutazione delle condizioni di vita ambientali e culturali del mondo meridionale.

Di ritorno nel 1925 dalla partecipazione dell'ANIMI alla Mostra Didattica Nazionale di Firenze, il Consigliere Lombardo Radice riassume le sue particolari impressioni in una intervista con cui poneva efficacemente in luce:

<sup>25</sup> Con la nuova legge sull'ordinamento scolastico, infatti, le scuole furono divise in classificate, provvisorie e sussidiate. La gestione di quelle provvisorie passò sotto la sorveglianza delle associazioni chiamate dal Ministero a far parte del Comitato contro l'analfabetismo. All'ANIMI furono affidate circa 270 scuole diurne, le quali andavano ad aggiungersi alle 130 istituite negli anni precedenti. Cfr. Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione trimestrale (ottobre, novembre, dicembre 1923)*, pp. 11-12.

<sup>26</sup> A. Nencini, *La lotta contro l'analfabetismo e le sue fasi*, p. 3, foglio dattiloscritto reperito nel fascicolo della Corrispondenza del Viola, poi pubblicato dal Segretario dal 1920 dell'ANIMI in Ministero della pubblica istruzione, Comitato centrale per l'educazione popolare (a cura di), *Manuale di educazione popolare: guida per l'insegnante della Scuola popolare e delle Scuole speciali per adulti*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1950.

<sup>27</sup> Cfr. Viola, *L'opera dell'Associazione per il Mezzogiorno d'Italia*, cit., p. 10.

La personalità didattica della scuola rurale è in generale più viva. Sarebbe il caso di dire, senza voler fare dei paradossi, che la povertà, con tutti suoi inconvenienti, non cessa mai di avere un valore educativo. Essa è madre di risorse didattiche commoventi. La riforma ha suscitato nella grande massa dei maestri uno spirito di ricerca ed una inquietudine di scrupoli didattici che promettono bene. Anzi ci sono già accenni di vie nuove che sono quasi il preludio di quella differenziazione didattica a cui la riforma aspira<sup>28</sup>.

Dalla relazione dell'Ufficio di Potenza, sul finire del 1925, si apprendono i nuovi progressi:

In Basilicata sono state istituite nel corrente anno 15 scuole festive femminili di alfabeto e lavoro [...]. Quasi tutte hanno un numero considerevole di alunne assidue [...]. È davvero confortante l'interessamento delle nostre popolane e delle nostre contadine per l'istruzione.

Oramai anche nei paesi rurali, le donne hanno superato i vieti pregiudizi che riservavano il beneficio dell'istruzione ai soli maschi e desiderano e frequentano la scuola con vivo interesse<sup>29</sup>.

Sulla scia di questi rilievi si ricava l'attenzione con cui si guardò alla ricerca di nuove pianificazioni e modelli pratici d'insegnamento, insieme alla valutazione reale delle condizioni infrastrutturali e della cultura locale, così come delle necessità prioritarie di diffusione di una educazione innanzitutto igienica, diagnostica e profilattica, unitamente a nuovi esperimenti di pratica agraria e rivolti alle allieve contadine<sup>30</sup>.

Il contributo, in sintesi, mira, per un verso, a raccogliere i risultati delle indagini parziali fin qui condotte nel contesto rurale della Basilicata, così come, per l'altro, a presentare le recenti acquisizioni emerse dalle esplorazioni archi-

<sup>28</sup> Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione trimestrale (gennaio, febbraio, marzo 1925)*, p. 12.

<sup>29</sup> Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione trimestrale (ottobre, novembre, dicembre 1925)*, p. 30.

<sup>30</sup> Proprio in questa spiccata capacità di «differenziazione didattica», affidata «ai luoghi indispensabili al fare scuola, alle figure centrali dei maestri e delle maestre rurali, oltre che ad un'apposita manualistica data alle stampe, risiede molta dell'efficacia educativa promossa dagli enti delegati». Cfr. M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 57.

vistiche nei fondi storici dell'ANIMI: per documentare più da vicino il settennio di attività speso per ottenere «quel contagio del bene e quel fervore di discussione didattica che impedirà alle nostre scuole di cristallizzarsi»<sup>31</sup> richiamato da Lombardo Radice presentando la raccolta delle circolari didattiche pubblicate dall'Associazione per il Mezzogiorno scolastico rurale<sup>32</sup>.

### 1. Le due Italie scolastiche: le condizioni dell'istruzione nella Basilicata tra '800 e '900

Il quadro entro cui matura la scelta dello Stato di delegare agli enti privati la gestione della lotta contro l'analfabetismo degli adulti<sup>33</sup> presentava un paesaggio educativo particolarmente desolante nel Mezzogiorno:

In Basilicata invece mancano i centri urbani non solo di notevole, ma anche di mediocre entità: tutti i paesi hanno una popolazione media di 4000 anime, ed i comuni più popolosi (Avigliano, Matera, Potenza, Melfi) contano da 20 a 15 mila persone. Perciò le cifre degli analfabeti e degli iscritti presentano un livello più omogeneo di quello delle regioni settentrionali, con minori slanci nei centri urbani e depressioni minime nelle zone rurali. [...] Perciò né comuni né maestri hanno interesse ad aumentare la popolazione scolastica, mancando i mezzi per provvedere all'istruzione<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> Lombardo Radice, *Per la scuola rurale*, cit., p. 14.

<sup>32</sup> Lo scavo documentario è stato condotto in tre principali fondi individuati e – a distanza di ravvicinate occasioni di studio –, posti al centro della ricerca: 1 – Fondo Animi, Ufficio di Roma, Pratiche e corrispondenze (sez. A), U.A.19, «Basilicata. Ufficio economico sociale della Basilicata esercizio 1921 e 1922»; 2 – Fondo Animi, Ufficio di Roma, Pratiche e corrispondenze (sez. A), U.A.2, Corrispondenza e pratiche con gli uffici regionali, Potenza, «Ufficio di Potenza. Corrispondenza prof. Viola», 1927-1932; 3 – Fondo Animi, Ufficio di Roma, Pratiche e corrispondenze (sez. A), UA7. «Corso di igiene di Maratea per le maestre delle scuole rurali», 1924-1927. Si è attinto inoltre ad altre fonti prodighe di dati e informazioni, tra cui le pubblicazioni che lo stesso ente diede largamente alle stampe per documentare e misurare, per un verso, la propria attività gestionale e amministrativa (con puntuali relazioni trimestrali), così come per l'altro per fornire alle scuole «speciali» per contadini una serie di opuscoli, libretti di lettura, guide educative specificamente «adattate» ai destinatari delle borgate di campagna.

<sup>33</sup> Cfr. E. Pedio, *Per la scuola elementare e popolare in Basilicata*, Potenza, la Perseveranza, 1920.

<sup>34</sup> Stolfi, *La Basilicata senza scuole*, cit.

Tra le ragioni che concorrevano all'evidente disparità dello sviluppo d'istruzione tra le diverse regioni d'Italia<sup>35</sup> rientravano la forte emigrazione (da 9.063 emigranti del 1890, si era passati nel triennio 1908-1910 al numero di 39.140), gli scarsi benefici delle leggi speciali per il Mezzogiorno e i finanziamenti insufficienti<sup>36</sup>. Ancora alla vigilia della legge Daneo Credaro si guardava allo stato deplorabile dell'istruzione quale «negletta e grama Cenerentola in vesti lacere in Basilicata»<sup>37</sup>, soprattutto a causa dell'inerzia, della trascuratezza e della «resistenza passiva» da parte delle autorità comunali. Indolenza e scetticismo, da un lato quindi, uniti ad una mancanza di organizzazione delle forze magistrali, dall'altro, determinavano uno

stato d'ammiserimento morale – e diciamolo pure – d'incoscienza, in cui ancora si trova questa nostra regione, ostinatamente sorda al grido animatore di civiltà che le perviene dalle consorelle italiane, refrattaria, apata, incurante al flusso di vita nuova<sup>38</sup>.

Tra le «cause ritardatrici» si sosteneva da parte di alcune frange magistrali più consapevoli che «contro la piaga nell'analfabetismo forse non è tanto necessario aumentare il numero delle scuole, quanto è necessario farle frequentare, badare che la scuola non sia diserta»<sup>39</sup>. Le ragioni delle lentezze dell'istru-

<sup>35</sup> «Nelle regioni meridionali, ed in Basilicata particolarmente, la legge Casati trovò limitatissima applicazione, sia per le condizioni finanziarie delle amministrazioni comunali, sia per l'incomprensione dell'utilità dell'istruzione da parte delle nostre classi dirigenti, avverse ad ogni azione che avesse potuto far evolvere le nostre masse contadine». Cfr. A. Arcomano, *Scuola e cultura contadina in Basilicata*, Estratto dal n. 6 de «I problemi della pedagogia» (novembre-dicembre) diretta da Luigi Volpicelli, p. 6. Arcomano ricostruisce nell'occasione la curva segnata dall'analfabetismo in Basilicata dai dati dei censimenti: 1861-92%; 1871-88%; 1881-85%; 1901-75%; 1911-65%; 1921-52%; 1931-46%. Lo studioso rilevava nel contempo come le cause dell'analfabetismo andassero ricercate nella «mancata soluzione dei problemi di fondo della società meridionale in generale. Vale a dire che l'analfabetismo elevato della Basilicata è legato al miglioramento del tenore di vita delle masse contadine, alla riforma agraria, alla sistemazione montana, alla adeguatezza dell'attrezzatura e degli edifici scolastici, alle difficoltà della viabilità, allo sfruttamento dei fanciulli di piccola età», *ivi*, pp. 12-13.

<sup>36</sup> Pedio, *Per la scuola elementare e popolare in Basilicata*, *cit.*

<sup>37</sup> G. Giambrocono, *Le condizioni della scuola elementare in Basilicata alla vigilia della promulgazione della legge Credaro*, in «La Squilla lucana», n. 165 del 10 febbraio 1910 (poi in Potenza, Soc. Tip. La Perseveranza, 1920).

<sup>38</sup> *Ibidem.*

<sup>39</sup> F. Flore, *La diserzione scolastica e il maestro*, Potenza, La Perseveranza, 1922.

zione erano quindi ricondotte al fattore geografico, così come alla lontananza frequente dalla scuola, nei luoghi montani o paludosi, oltre che ai fattori economici del territorio e, aspetto cui porre con urgenza rimedio, nella scadente preparazione didattica degli insegnanti.

Qualche anno dopo, rispetto alle perplessità nutrite intorno al dibattito avocazionistico sfociato nella legge Daneo-Credaro del 1911<sup>40</sup>, cominciano a prendere vita anche nella provincia lucana alcune iniziative volte a superare «il Letargo Magistrale». I maestri lucani, radunati nei primi congressi associativi<sup>41</sup>, rivendicano contro l'«atrofia morale» dei più la convinta volontà di contribuire al rinnovamento pedagogico e sociale della scuola e prospettano alcuni rimedi possibili alla situazione generale di digiuno dall'alfabeto. Essi sostengono con fermezza come «la causa principale dell'ignoranza lucana è che l'obbligo scolastico non è osservato e non si fa osservare come dovrebbero»<sup>42</sup>. Del resto, «non si osserva perché manca nelle nostre popolazioni, una vera coscienza scolastica»<sup>43</sup>. Uno dei principali promotori del congresso magistrale lucano del 1912<sup>44</sup>, nell'esortare all'azione contro la “bestia nera” dell'analfabetismo, «questa piaga cancrenosa che tanto avvilisce la nostra regione», si appella con vigore ai maestri delle campagne:

e noi specialmente maestri rurali, noi topi campagnuoli, dobbiamo scuoterci, respingere le immeritate accuse, mosseci da qualche civico collega che [...] ci chiama: apati, maestrucoli di villaggio e mestieranti!

Sintomatiche appaiono le rimostranze contro i facili giudizi inflitti agli insegnanti, spesso accusati o fatti oggetto di commiserazione dalle famiglie e dai rappresentanti delle giunte comunali locali:

<sup>40</sup> G. Giambrocono, *L'indirizzo scolastico: avocazione e analfabetismo*, Potenza, soc. tip. «La Perseveranza», 1910.

<sup>41</sup> Tra gli esponenti lucani che rivestirono ruoli al vertice delle gerarchie dell'UMN occorre ricordare almeno Pietro Faudella e Francesco Di Sanza: cfr. A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale: dalle origini al fascismo, 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002.

<sup>42</sup> Cfr. A. Dionigi, *L'analfabetismo lucano. Cause e rimedi* (Conferenza tenuta nel Primo Congresso Magistrale Lucano il 29 settembre 1912 in Potenza), Palo del Colle, Stab. Tip. Michele Liantonio, 1914, p. 22 e *passim*.

<sup>43</sup> Ivi, p. 31.

<sup>44</sup> La lodevole iniziativa del congresso contro l'analfabetismo riscosse ampio successo con la presenza nel teatro Stabile di Potenza di oltre 500 partecipanti. *Ibidem*.

Lavoriamo noi maestri rurali senza soddisfazioni, su terreno incolto, arido e duro, trattando con genitori rozzi e ignoranti, bistrattati dalla municipale insolenza, esposti alla commiserazione di chi dovrebbe venerarci, e minacciati anche dai tirannelli che vorrebbero fare di noi tanti automi, intralciando la santa opera nostra muovendoci guerre ingiuste, vili e sacrileghe! La vita dei maestri rurali, è “dura lex sed lex”; e che sia rattristata da mortificazioni e umiliazioni, ben lo sanno i colleghi per esperienza<sup>45</sup>.

Del resto si presenta con tratti d’urgenza l’intervento sociale rispetto al dato che vede tanti connazionali respinti dalle nazioni straniere, in quanto “non desiderabili” perché analfabeti. Tale condizione, si lamenta, è «una vergogna nostra, non dei nostri antenati [...]. Allora i migliori cittadini per posizione sociale o per ricchezza firmavano col segno di croce»<sup>46</sup>. Ma oggi:

Si ha un bel dire dai padri che i figli debbon guadagnare pane, appena sono in grado di lavorare e non possono andare a scuola. Sciagurati, essi non comprendono quale danno facciano alle loro creature, che un giorno li malediranno. Un giorno, perché non sapranno né leggere né scrivere, e non sapranno tante cose e non potranno firmare e non sapranno scrivere una lettera, e dovranno, in tanti loro sogni, ricorrere ad altri, si sentiranno umiliati<sup>47</sup>.

Nello stesso almanacco lucano – approvato tra i nuovi testi introdotti dai programmi di Lombardo Radice per lo studio della cultura regionale<sup>48</sup> – De Grazia stimola i genitori a mandare i figli alla scuola più vicina, perché «analfabetismo significa ignoranza, superstizione, vita inferiore, scarsità di dignità civile, vergognosa condizione sociale». Perentoria la condanna contro quanti non sentono tutta l’importanza della causa dell’istruzione:

<sup>45</sup> Dionigi, *L’analfabetismo lucano. Cause e rimedi*, cit., p. 10.

<sup>46</sup> P. De Grazia, *Basilicata*, Collezione Almanacchi Regionali diretta da R. Almagià, Torino, G.B. Paravia & C., 1926, p. 18.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> Per un ampio sguardo alla produzione di almanacchi regionali tra il 1923 e l’avvento del testo unico di Stato nel 1929 – esaminati al punto d’incrocio tra orientamenti dei programmi, vicende editoriali e contenuti educativi – si rimanda al lavoro dedicato a questa specifica manualistica di cultura regionale: cfr. D’Alessio, *A casa fra scuola e patria*, cit., specie alle pp. 127-156 e in *Appendice B* le tabelle di classificazione di tutta la produzione presso le diverse case editrici coinvolte nel settore, alle pp. 239-252. Sulla collana diretta dal noto geografo ebreo Roberto Almagià si veda alle pp. 153-156.

Quando gli Stati esteri dicono loro “Non potete entrare tra noi perché siete analfabeti”, allora la maledizione piomba su di voi, o padri. Perciò fate qualsiasi sacrificio per mandare i vostri figli a scuola, guadagneranno pane<sup>49</sup>.

È stato provato come, proprio in questi anni, la correlazione tra emigrazione e miglioramento dell'istruzione costituisca una componente non secondaria del graduale superamento nei contadini della diffidenza verso l'alfabeto:

La psicologia del contadino in questo senso è diversa. Trenta anni fa pareva naturale che non sapesse leggere: ora sente il danno e anche l'umiliazione di non saper leggere<sup>50</sup>.

Malgrado questi timidi segnali d'interessamento al possesso dell'abbicì, la scuola in Basilicata quale emergeva dall'inchiesta Corradini in relazione all'anno scolastico 1907-1908 ritraeva la bassissima media di frequenza (pari al 47% degli obbligati); la minima percentuale di iscritti alla scuola elementare (per un totale di 28.882 su una popolazione censita nel 1901 di 490.705); il notevole difetto di locali scolastici. La fotografia sullo stato delle aule in stabili e “minaccianti rovina”, rilevava che su 631 scuole, 109 erano le aule buone, 247 le mediocri e 246 le disadatte.

[...] spesso sono case mal costrutte, mal riparate, male ubicate; talune prossime a concimaie, alcune a spurghi d'acqua, o a luoghi di passaggio e rumorosi; non di rado sono ambienti umidi, senza aria, scarsi di luce privi di latrine o di acqua, tenuti in modo indecente, minaccianti persino rovina [...] Pessimo è lo stato dei locali nei comuni del Mezzogiorno e delle isole<sup>51</sup>.

<sup>49</sup> Ivi. Nel 1917 fu promulgato il *Literacy Act* che impediva agli adulti analfabeti l'ammissione negli Stati Uniti. Questo elemento si aggiunge pertanto allo spirito di fiducia e necessità con cui le classi contadine videro di qui in poi nella capacità di scrivere e leggere non solo una possibilità di miglioramento della propria condizione personale, sotto il profilo morale, ma anche e soprattutto economico. Cfr. Stolfi, *La Basilicata senza scuole*, cit., p. 64.

<sup>50</sup> F.S. Nitti, *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e nella Sicilia*, v. V, *Basilicata e Calabria*, tomo III: *Relazione della sottogiunta parlamentare* On. Antonio Cefaly, Presidente, On. Francesco Nitti, Relatore, On. Giovanni Ranieri, Deputato, Roma, Tipografia Nazionale di G. Bertero, 1910, p. 195.

<sup>51</sup> Direzione Generale dell'Istruzione Primaria e Popolare, *L'Istruzione Primaria e Popolare in Italia*, Roma, Tip. Operaia Romana Cooperativa, 1910, vol. I, p. 158.

I dati offerti dalla stessa inchiesta sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali, di cui si era fatto relatore Nitti per la Basilicata<sup>52</sup>, consegnavano un grafico di stentato miglioramento della percentuale di analfabeti che passava all'88% del 1872 da quello di circa il 90% al momento dell'unificazione. Si discostava leggermente la sintesi sulla realtà scolastica lucana consegnata dai rilevamenti condotti negli anni Venti dal regio Provveditorato agli studi della Basilicata<sup>53</sup>: su 960 aule complessive, 106 erano quelle ottime, 342 le buone, 332 mediocri, 137 cattive e 44 pessime. Significativa invece la distanza del dato più realistico sulle condizioni in cui versava l'edilizia scolastica<sup>54</sup>, nell'inchiesta promossa nel 1922 da Giuseppe Lombardo Radice nella

<sup>52</sup> Nitti, *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e nella Sicilia*, cit.

<sup>53</sup> M. Paroli, *Le condizioni dell'edilizia scolastica in Basilicata, nell'anno scolastico 1924-25 (dalle risposte al Questionario sulle condizioni dell'istruzione elementare in Basilicata)*, in «Lucania. Bollettino del Regio Provveditorato agli studi della Basilicata», n. 5, Marzo-Aprile 1926, pp. 128-129. Sull'idea e la natura non solo tecnico-amministrativa dei bollettini regionali si rimanda a D'Alessio, *Tra regione e nazione: la scuola lucana nell'organo editoriale del Provveditorato agli studi della Basilicata (1923-'27)*, cit. L'idea di tale organo «di continuato collegamento tra gli uomini della scuola» nell'ambito del «regionalismo scolastico» favorito dalla riforma del 1923 prese vita sotto l'impulso specifico del Direttore generale per l'Istruzione elementare Giuseppe Lombardo Radice che «ne ha intuito la necessità e l'importanza in tutte le regioni d'Italia. La sua necessità scaturisce dall'estensione della regione, dal numero di persone e d'istituti dipendenti dall'Amministrazione Scolastica, dalla varietà dei provvedimenti amministrativi e didattici che l'Ufficio è tenuto giornalmente a prendere e che è bene siano resi di pubblica ragione». Lo scopo dichiarato è quello infatti non solo di natura informativa, ma volto a diffondere tra gli animatori del mondo scolastico «quegli opportuni incitamenti atti a coordinare ed armonizzare l'attività di ciascuno alle più nobili idealità che la nuova scuola italiana d'ogni ordine e grado deve cercare di raggiungere». Ivi.

<sup>54</sup> «La nostra Associazione, la quale iniziò la sua attività a favore dell'edilizia scolastica costruendo nel 1924 la scuola di S. Angelo di Cetraro, ha ora, dopo il successo delle modelle scuole di Lolla e di Luzzi, un altro vasto ed importantissimo campo di azione, essendo stata invitata a collaborare alla risoluzione di uno dei più gravi problemi della scuola italiana: la mancanza di locali». Cfr. *Edilizia scolastica*, Estratto dalla *Relazione trimestrale (aprile, maggio, giugno 1926)*. L'intervento dell'ente nella costruzione delle scuole è ripercorso specie in G. Piacentini, *La casa della scuola nei piccoli centri rurali*, in «L'Educazione Nazionale», a. VII, marzo 1925. Alcuni parziali risultati di ricerca intorno al tema dell'edilizia scolastica rurale sono stati offerti da V. Miceli, V. Viola, «*In iscuola meglio che in casa*». *L'edilizia delle scuole rurali durante il ventennio fascista. Primi risultati di uno scavo documentario*, intervento al Convegno promosso dal Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa, *Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione*, Bologna, 26-27 febbraio 2016, ora in «Ri-

sua veste di Direttore dell'Istruzione Primaria: di 988 aule esistenti in Basilicata, quasi la totalità, vale a dire 968, erano considerate *disadatte*. Rispetto a tale panorama educativo, di lì a qualche anno Zanotti Bianco consegna un desolante quadro di “nude cifre” sulla mancanza di locali. Svolgendo nel 1926 la sua indagine sulle condizioni dell'infanzia, scrive:

Di fronte all'universalità e al perpetuarsi d'un male ch'è l'indice dell'insensibilità delle classi politiche al problema educativo non so che appigliarmi desolato alle nude cifre che però qualche cosa dovrebbero dire a chi riflette [...] Su 126 comuni, la Basilicata a tutt'oggi 1926, non possiede che quattro edifici scolastici<sup>55</sup>.

Pertanto, nella cornice delle dolorose statistiche che segnano «i motivi vari di malessere di questo povero amatissimo Mezzogiorno d'Italia»<sup>56</sup>, l'animatore instancabile dell'ANIMI insiste sul «vincolo di paterna collaborazione» e di

vista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2016. Ampi riferimenti alla tematica poco sondata in ambito specificamente storico-educativo ha inoltre trattato V. Viola, «*The school house*». *History and evolution of the urban and rural school building in Italy during the fascism*, in P. Dávila, L. M<sup>a</sup> Nay (edd.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Atti “V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Studio del Patrimonio Histórico Educativo (Sephe)” (S. Sebastian, 29 giugno-1 luglio 2016) Donostia, Erein, 2016, pp. 377-389. «L'investimento in termini di risorse e di attenzione verso la ruralità si rifletté anche nell'editoria di tipo educativo che, soprattutto a partire dagli anni Trenta, cominciò a dedicare sempre maggiore spazio al tema dell'architettura scolastica delle campagne»: per una ricostruzione cronologica e legislativa dei gravi problemi legati alle sedi scolastiche nell'Italia urbana e rurale all'indomani dell'Unità e dei provvedimenti emanati a favore della piccola edilizia scolastica, con attenzione al ruolo del regime fascista, cfr. ora V. Viola, *Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali*, v. *infra*.

<sup>55</sup> Zanotti Bianco, *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'Infanzia in Italia*, cit., p. 251.

<sup>56</sup> G. Lombardo Radice, *Dal mio archivio didattico - IV. Circolari didattiche per l'educazione degli adulti*, Roma, ANIMI, 1929, p. 34. Sull'influenza e l'incoraggiamento «a distanza» che Lombardo Radice condusse quale direttore dell'istruzione elementare, «promotore instancabile e determinato dell'azione dell'ANIMI a favore della deplorabile condizione della scuola per l'infanzia e gli adulti analfabeti nel meridione d'Italia; direttore di un organo editoriale di grande prestigio ed influenza, quale fu «L' Educazione Nazionale»; perno centrale di un'attività scolastico-educativa che proprio nella sua persona concentrava gli sforzi tanto dell'amministrazione statale quanto dell'associazionismo privato, in una singolare e difficilmente riproposta concordia e disinteressata azione congiunta tra attività educativa dello Stato e iniziative associate» si rinvia a D'Alessio, «*Our Schools*». *The work of the Association of Southern Italy against illiteracy in Basilicata (1921-1928)*, cit., pp. 468-469.

collegamento spirituale coi maestri e il popolo» che anima l'azione dell'Associazione. Lombardo Radice chiarisce, infatti, che

essa vuole soprattutto mettere in valore e in luce ogni buona iniziativa; vuole coordinare, riunire in un fascio tutte le volontà generose; vuole rendere di pubblica ragione tutto ciò che gli uffici ed i singoli funzionari, gli ispettori, i direttori didattici, i maestri, i cittadini migliori sapranno fare per il successo di questa bella campagna<sup>57</sup>.

Emergono con chiarezza da tali affermazioni gli intenti con cui, dietro la spinta di una urgenza indifferibile, fu posto in campo l'intervento congiunto pubblico e privato allo scopo di debellare l'arretratezza socio-culturale di quella regione del Sud d'Italia. Rocco Scotellaro ricorda che pertanto «accadde in quel periodo [...] che iniziative associate e azione statale trovassero finalmente il punto d'incontro per affrontare decisamente il problema dell'istruzione meridionale»<sup>58</sup>: in ordine alla lotta contro l'analfabetismo; alle consuetudini di lavoro agricolo ed alla resistenza e la tiepida accoglienza riservata alle maestre di campagna; al superamento della condizione di ignoranza e malattia, superstizione e malaria, pregiudizio e anemia che aveva segnato in un solco di povertà e digiuno dell'alfabeto le più disperse contrade lucane<sup>59</sup>.

## 2. «I contadini hanno la mano tanto pesante che facilmente sciupano il pennino dopo poche lezioni»: l'ufficio economico-sociale di Potenza nel 1921

A chi si interrogava sui problemi della scuola nel Mezzogiorno d'Italia, si presentavano «nei riguardi della scuola, come nei riguardi dell'economia naziona-

<sup>57</sup> Lombardo Radice, *Dal mio archivio didattico - IV. Circolari didattiche per l'educazione degli adulti*, cit., p. 36.

<sup>58</sup> Cfr. R. Scotellaro, *Scuole di Basilicata I*, in «Nord e Sud», a. 1, 1954, pp. 67-95 (cit. da p. 72) e Id., *Scuole di Basilicata II*, ivi, n. 2, 1955, pp. 73-101. Nell'inchiesta apparsa postuma sullo stato dell'istruzione in Basilicata, lo scrittore lucano ripercorre con acume le cause delle principali condizioni di inferiorità delle regioni meridionali.

<sup>59</sup> «L'ANIMI indirizzò nelle scuole speciali per contadini la cura necessaria all'igiene ed all'istruzione, partendo dalla conoscenza concreta dei luoghi e delle persone ed impegnandosi nella ricerca dei mezzi pratici in aiuto al difficile tentativo di erosione dell'analfabetismo tra le popolazioni rurali». Cfr. D'Alessio, *Igiene e scuole rurali. Itinerari ed esperienze dell'ANIMI in Basilicata durante il fascismo tra educazione e propaganda*, cit.

le, due Italie nettamente distinte l'una dall'altra e non ugualmente aiutate e sorrette dall'opera dello Stato»<sup>60</sup>. In un articolo che trasmetteva alcune “osservazioni d'ambiente” sulla realtà della Basilicata, Nicola Latronico affermava con tono icastico:

Nell'Italia rurale, quella dei poveri comunelli sparsi per la campagna solitaria e desolata (dove pur vivono i 4/5 della popolazione italiana) nell'Italia rurale dove i bilanci comunali sono il documento più eloquente di una miseria senza nome, l'educazione e la cultura sono deità senza altari e senza fedeli<sup>61</sup>.

Conseguentemente rilevava come «più grave e più ingiusto e più stridente sia il contrasto tra la città e la campagna, tra l'Italia urbana e ricca della grande industria e l'Italia rurale e stracciona dei contadini»<sup>62</sup>. In questo «abisso tra due società, tra l'Italia delle scuole rurali e l'Italia delle scuole cittadine»<sup>63</sup>, si colloca pertanto il vitale contributo delle scuole di campagna e di montagna gestite in Basilicata dall'ANIMI che,

convinta che la redenzione del popolo meridionale è principalmente affidata all'opera benefica della scuola e delle istituzioni integrative e sussidiarie [...] ha voluto in particolar modo dirigere la sua azione alla diffusione della cultura e all'incremento delle opere educative<sup>64</sup>.

Va posta in particolare risalto la capacità sul piano della preparazione tecnica, mostrata principalmente dall'associazione nell'assolvere alla delega ricevuta per la propagazione della cultura. Per comprendere più da vicino il complesso lavoro sviluppato in modo “ordinato ed efficace” nelle zone segnate dal grave ritardo nel possesso dell'alfabeto, non si può trascurare lo scrupoloso avvio dell'indagine conoscitiva del contesto rurale, ritenuta indispensabile dagli uomini dell'ANIMI ad ogni programma d'intervento.

<sup>60</sup> Sulla «coscienza di questo dualismo fisico e spirituale» cfr. G. Isnardi, *Nord e Sud e la scuola italiana*, Firenze, Vallecchi editore, 1920, specie a p. 4 e segg.

<sup>61</sup> Cfr. N. Latronico, *La scuola e la cultura popolare in Basilicata. Impressioni di un medico*, in «Biblioteca circolante dei maestri italiani, gruppo d'azione per le scuole del popolo, Bollettino trimestrale», n. 11, ott. 1921, p. 21.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> Cfr. M. Raicich, *La maestra di campagna*, in S. Soldani (a cura di), M. Raicich, *Storie di scuola da un'Italia lontana*, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 29-79 (cit. da p. 69).

<sup>64</sup> Viola, *L'Opera dell'Associazione per il Mezzogiorno d'Italia*, cit., p. 10.

Figura chiave in questo studio dell'ambiente e dei suoi bisogni è quella dell'esperto e tecnico Ernesto Rossi<sup>65</sup> a cui l'Associazione, dietro le indicazioni provenienti dalla cerchia fiorentina in cui operavano Salvemini ed i fratelli Rosselli<sup>66</sup>, affidò la costituzione a Potenza di un ufficio economico-sociale<sup>67</sup>.

Nel novembre del 1921 così questi scriveva a Zanotti-Bianco:

In Basilicata si può dire che tutto è da farsi con riguardo all'organizzazione, all'istruzione, alla diffusione di migliori metodi di coltura, benché si possa già osservare promettenti sintomi di risveglio. Ed ogni iniziativa tendente a porre in maggior valore le capacità di questa popolazione parca e laboriosa può dare buoni frutti se sostenuta da mezzi adeguati e da buona volontà. Ma, dopo avere esaminato le varie possibilità, mi è sembrato di riconoscere che la protezione dell'emigrante possa essere per noi la sfera d'azione più conveniente<sup>68</sup>.

È in questo sud contadino che Rossi conduce il suo viaggio di formazione intellettuale, morale e civile. In particolare, in Basilicata è impegnato a favore della scuola per adulti con uno slancio pratico e concreto d'intervento<sup>69</sup>. In una lettera dell'8 dicembre del 1921 lo stesso comunicava:

<sup>65</sup> Si vedano quale documento della prima battaglia del giovane Rossi a favore delle popolazioni rurali e degli emigranti specialmente in Basilicata le *Lettere dal Mezzogiorno a U. Zanotti Bianco (1921-1922)*, Rionero in Vulture, Calice, 1993, che restituiscono con la voce diretta dell'autore tutte le aspirazioni ed i progetti dell'Associazione verso un'azione più vasta.

<sup>66</sup> La pianificazione dell'intervento si muoveva in linea di continuità con le precedenti inchieste conoscitive condotte da Malvezzi e Zanotti Bianco in Calabria, prima, da Salvemini dopo il sisma del 1908 in Sicilia, insieme a Cena, La Maire e l'Aleramo, poi. I comitati di soccorso per le popolazioni terremotate costituiscono la prima cellula operativa del modello successivo di organizzazione dell'associazione nelle zone rurali.

<sup>67</sup> Per una biografia intellettuale di Ernesto Rossi nel suo incontro con la realtà del Mezzogiorno nel primo dopoguerra, anticipatore per molti versi della «matrice meridionalista della sua scelta antifascista», e per una rilettura del suo pensiero politico si rinvia a M. Grasso, *Ernesto Rossi e il sud Italia nel primo dopoguerra*, Bologna, CLUEB, 2012, specie al secondo capitolo.

<sup>68</sup> Lettera da Potenza, 7 novembre 1921, in Fondo Animi, Ufficio di Roma, Pratiche e corrispondenze (sez. A), U.A.19, «Basilicata. Ufficio economico sociale della Basilicata esercizio 1921 e 1922».

<sup>69</sup> «Il metodo di analisi empirica e concreta, il linguaggio antiretorico fino al radicalismo, il gusto per il paradossale e l'ironia, sono gli ingredienti di un racconto da cui emerge la sua cifra personale». Cfr. Grasso, *Ernesto Rossi e il sud Italia nel primo dopoguerra*, cit., p. 8.

Credo che fintanto che il mio ufficio particolare non sia costituito tutte le spese che sostengo potrebbero riguardarsi come riferite all'organizzazione delle scuole, perché dovunque vada è questo per ora il mio pensiero principale.

Rossi, in particolare, è chiamato a raccogliere elementi conoscitivi e documentazione utile intorno a due questioni principali: l'alfabetizzazione dei contadini "intelligenti, parsimoniosi, lavoratori" e la tutela degli emigranti<sup>70</sup>. Accanto ad un attento lavoro di ricognizione, egli disbriga alcune mansioni principali: fornire i libri per le biblioteche popolari; rifornire le scuole di materiale di cancelleria; incitare gli amministratori locali a migliorare le condizioni ambientali, igieniche e materiali dei locali di insegnamento.

Informa con lucidità, ancora nel dicembre del 1921:

I maestri richiedono l'invio immediato dei libri per seconda e per terza. Sin qui il materiale didattico per certe scuole è esuberante e per altre deficiente. [...] Ma non mi sembra conveniente che si facciano ancora delle spedizioni in quantità uguale per scuole che hanno un diversissimo numero di iscritti. In più i pacchi dei libri, delle penne etc. sono male confezionati, sicché nei paesi dell'interno arrivano con sola parte del materiale o col materiale sciupato. Andrebbero imballati con carta più resistente.

Nella lettera con cui comunica a Nencini che trascorrerà anche i giorni di Natale a Potenza, Rossi dà prova di uno scrupoloso zelo nella gestione dell'incarico affidatogli, a cominciare dall'accorta rendicontazione delle spese:

Le invio la nota delle spese sostenute a tutt'oggi. Avendo in animo di andare a Napoli subito dopo le feste ho pensato di farmi rimborsare subito queste spese per non avere poi troppo poco denaro disponibile. Non so se sono riuscito a contentarla dividendo le spese in due elenchi.

<sup>70</sup> «Egli comprende come nelle componenti giovanili delle fasce sociali più deboli sia ormai radicata la consapevolezza che l'emancipazione dall'ignoranza possa aprire la strada anche ad un possibile affrancamento da condizioni di secolare sfruttamento e oppressione». Ivi, p. 63. Si veda in particolare il memoriale per una «migliore e più lungimirante organizzazione dell'emigrazione» riproposta in Rossi, *Lettere dal Mezzogiorno a U. Zanotti Bianco (1921-1922)*, cit., specie alle pp. 63-70.

Ho messo a carico dell'Associazione anche tutte le spese di cancelleria che pure serve per l'Opera contro l'analfabetismo. Non credo possibile fare una separazione precisa. La prego di controllare se le 70 lire di francobolli siano già state segnate nella nota dell'altro mese. A me non risulterebbe. I francobolli sono già quasi ultimati avendone la Sig.na Benzoni portati via un rotolino quando è andata in viaggio col prof. La Rocca. Le tre lire per la bilancina sono state per un ragazzino che ci aveva imprestato un aggeggino per pesare i pacchi, e che abbiamo dovuto rimborsare essendo andato smarrito. Avremo veramente bisogno di una bilancia che pesasse fino ai 5 kg per i pacchi. Qua a Potenza non se ne trova. Mi scriva se può farcene inviare una da Roma. Credo che sia conveniente rilevare il porto d'arme per rivoltella, dato che devo spesso viaggiare. Mi dica, per piacere, se questa spesa posso metterla a conto della Associazione, o non<sup>71</sup>.

Opera in pieno accordo con gli uffici scolastici dell'Associazione, specialmente nella richiesta di cancelleria, libri e materiali di studio. Insiste in particolare sulla necessità di velocizzare l'invio dei materiali scolastici indispensabili all'incremento dell'opera educativa.

Ancora non abbiamo ricevuto il materiale per il magazzino. Avremmo bisogno specialmente di qualche migliaio di quaderni. Ogni ritardo intralcia il buon funzionamento delle scuole. I pacchi ai maestri li mando in franchigia. Ormai ho cominciato. O tutto o nulla. Le auguro buone feste. Io passerò il Natale a Potenza.

In questa fase collabora con il primo direttore dell'ufficio regionale per la Basilicata, Emilio La Rocca<sup>72</sup>, che di lì a poco sarebbe stato sostituito da Domiziano Viola il quale avrebbe ricoperto quella carica per altri sei anni<sup>73</sup>.

<sup>71</sup> Lettera del 20 dicembre 1921, in Fondo Animi, Ufficio di Roma, Pratiche e corrispondenze (sez. A), U.A.19, «Basilicata. Ufficio economico sociale della Basilicata esercizio 1921 e 1922».

<sup>72</sup> Emilio La Rocca era insegnante di pedagogia nelle Scuole Normali lucane. Sulla nomina prima del La Rocca e sul passaggio successivo «come il migliore conoscitore dell'ambiente scolastico primario della regione» all'Ispettore Viola, «[...] scelta ottima sotto tutti i profili», si rinvia alla ricostruzione degli inizi dell'Opera fattane da Isnardi, *L'Attività educativa-scolastica dell'Associazione*, cit., p. 212, pp. 219-220.

<sup>73</sup> Nella lettera del 24 dicembre 1928 così scrive Viola: «Stimatissimo commendatore, ringrazio sentitamente lei e i Sig.ri componenti il Consiglio direttivo dell'Associazione per il lu-

Prima di occuparci più ampiamente del lavoro svolto dal secondo Direttore<sup>74</sup>, non può essere trascurata l'azione avviata nel primo anno nell'ufficio scolastico regionale della Basilicata. La Rocca ci ha lasciato una significativa testimonianza delle prime attività svolte tra i contadini lucani in una relazione, all'epoca non data alle stampe<sup>75</sup>, attenta a documentare le cause della resistenza all'alfabeto in quella zona del Mezzogiorno. La relazione, volta a «intendere il nostro lavoro e a vederne le esigenze centrali, a studiarne principalmente le difficoltà» presenta in apertura una riflessione su cinque aspetti fondamentali nell'opera difficile contro l'analfabetismo: la sfiducia dei contadini verso ogni iniziativa; la necessità di conoscere le persone e la regione in cui si lavora; l'opportuna collaborazione con i maestri; la collaborazione con le autorità scolastiche locali; l'importanza del «lavoro diretto, il lavoro minuto, il lavoro quotidiano di chiarificazione, di affiatamento, di elevamento dei rapporti con i maestri». Il Direttore La Rocca si mostra nel prosieguo delle sue argomentazioni molto acuto nell'analisi delle cause principali che hanno ritardato lo sviluppo dell'alfabeto tra i contadini, e l'evasione dall'obbligo: parla così del problema della frequenza e della necessità del dimezzamento degli alunni e dello sfollamento in genere delle classi; si sofferma con puntiglio sulla esigenza di rendere le «scuole speciali per i contadini» delle scuole in pieno rispondenti «ai bisogni della popolazione» (tanto nella parte riguardante il calendario e la flessibilità degli orari, quanto nella disponibilità di una manualistica mirata, tra cui sillabari, opuscoli e così via); sottolinea le esigenze precise della scuole serali per contadini quali “scuole difficili” in cui non deludere le aspettative dei sacrifici fatti per quell'apprendimento; rileva con convinzione il problema del reclutamento dei maestri. L'ultima parte della relazione contiene indicazioni concrete sul “fare scuola” tra le genti umili dei campi. In particolare La Rocca spiega quali siano state le strade imboccate sul piano della pratica didattica, per venire incontro al bisogno di un sapere socialmente utile di cui necessita-

singhiero giudizio che si sono compiaciuti esprimere sull'opera da me prestata nei sei anni di comune lavoro in questa Regione, la quale, ricorderà, son certo, con viva gratitudine, il bene prodigato dall'Associazione alle sue scuole rurali e a non pochi asili».

<sup>74</sup> D. Viola, *L'azione nel campo scolastico in Basilicata (1923-24)*, in «L'Educazione Nazionale», a. VII, maggio 1925, pp. 37-49.

<sup>75</sup> La relazione è stata riproposta a stampa: cfr. Opera contro l'analfabetismo, *La lotta contro l'analfabetismo in Basilicata nel suo primo anno di vita, Relazione all'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia*, in appendice al lavoro di T. Russo, *Istruzione e socialità in Basilicata 1900-1921*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 109-125.

vano nella loro vita gli alunni delle contrade lucane, adulti e più giovani. Apprendiamo così degli esperimenti più interessanti: la divulgazione delle disposizioni legislative a favore degli infortuni sul lavoro in agricoltura; la diffusione del cosiddetto “libro di Rocco” tra gli alunni che comprendeva letture, era occasione per affrontare problemi concreti di vita, costituiva un mezzo per ottenere prestigio alla scuola; contribuiva a dare valore agli alunni nelle loro famiglie. La Rocca pone efficacemente in risalto:

La scuola serale può veramente rappresentare un organismo quasi direi di trasformazione sociale preziosissimo e forse insostituibile – che come divulgatrice di leggi, di conoscenze procedurali, di conoscenze d'indole civile, d'igiene pratica, di morale pratica, di nozioni agricole può diventare una cellula permanente di divulgazione<sup>76</sup>.

Oltre alle scuole serali per gli adulti, – ricorda ancora il Direttore – furono avviate alcune significative esperienze didattiche con sale di esercitazioni domenicali per leggere e scrivere o modi di farsi persone quasi di famiglia «per più vedere nella vita» degli alunni ed aiutare nella risoluzione dei problemi o nel migliorare «il modo di leggere i libri» per «l'accrescimento spirituale del lettore», fino ai cenacoli di giovinette raccolti in casa della maestra. Emerge da questo rendiconto un quadro molto interessante del “laboratorio” didattico sperimentato nelle scuole rurali dell'ente, in piena aderenza ai bisogni delle popolazioni contadine.

### 3. Il lavoro organizzativo del Direttore dell'ufficio regionale Domiziano Viola dal 1922 al 1928

Una puntuale rendicontazione del lavoro condotto a cominciare dal 1922-23 dal successivo Direttore Viola<sup>77</sup> ci è trasmessa dalla ricca corrispondenza in-

<sup>76</sup> Ivi, p. 122.

<sup>77</sup> Ottenne una medaglia per i benemeriti dell'istruzione che sanciva il ruolo centrale svolto principalmente nell'ufficio regionale dell'Opera contro l'analfabetismo. Una ricostruzione della carriera scolastica del Viola – che dopo gli anni nell'ANIMI fu iscritto nelle file del Partito Nazionale Fascista, attraverso una sua adesione, risultante più forzata che convinta fino al ruolo assegnatogli nella Federazione Provinciale ed al successivo reinserimento in servizio, anni in cui continuò a svolgere funzioni ispettive nelle scuole per gli analfabeti e negli asili – è stata proposta di recente da D. Allegretti, G. Caserta (a cura di), *Uscendo dal festino (Ascenne*

trattenuta con la Sede centrale che è stata rinvenuta nell'archivio storico dell'ANIMI<sup>78</sup>. Viola riferisce quasi quotidianamente nelle sue lettere<sup>79</sup> sull'apertura e sul funzionamento delle scuolette rurali, oltre che sui rapporti stabiliti con i Direttori didattici e gli Insegnanti per l'apertura delle scuole serali, festive ed integrative. Trasmette all'associazione notizie sugli insegnanti nominati. Ogni mese relaziona sull'andamento delle scuole diurne provvisorie alla sua diretta dipendenza. L'organizzazione delle scuole, l'invio di lettere di nomina, i trasferimenti, i pagamenti delle parcelle degli insegnanti, la liquidazione delle diarie rientrano tra le incombenze quasi giornaliere<sup>80</sup>. Il Direttore lucano avanza proposte e provvedimenti per il buon funzionamento delle scuole, segue costantemente, con dedizione e professionalità, tutta l'attività: dagli arretri, agli affitti, alle suppellettili scolastiche, all'invio dei registri per gli esami. Cura in particolare l'invio del materiale didattico:

*ra u' festine). Per il 50° anniversario della morte di Domiziano Viola*, Anzi, Erreci, 2013. Un profilo sul suo impegno di "uomo di scuola" ed educatore è stato offerto inoltre da M. D'Alessio, *Miziano Francesco Giuseppe Viola*, in G. Chiosso, R. Sani (dir.) *Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. II, pp. 654-655.

<sup>78</sup> Archivio storico dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), Ufficio di Roma, Pratiche e corrispondenze (sez. A), f. U.A.2, Corrispondenza e pratiche con gli uffici regionali, Potenza, «Ufficio di Potenza. Corrispondenza prof. Viola», 1927-1932. Sul carteggio, che consente di evidenziare l'esito proficuo, non solo sul piano pedagogico, ma più ampiamente sociale che la politica d'intervento dell'ANIMI rappresentò nell'area meridionale, e in Basilicata nello specifico, ampi riferimenti in D'Alessio, «*Our Schools*». *The work of the Association of Southern Italy against illiteracy in Basilicata (1921-1928)*, cit.

<sup>79</sup> «La corrispondenza consiste di 225 lettere, 4 telegrammi e 4 cartoline postali. È distribuita lungo un arco cronologico che prende avvio dal 29 dicembre 1926, con l'invio dell'elenco delle scuole diurne da aprire, si snoda lungo tutto l'anno 1927 e abbraccia alcuni mesi del 1928, proseguendo con una certa continuità fino al 1932, con il passaggio all'Ente di Coltura popolare di Puglia. L'agile e sapiente scrittura del Viola restituisce con presa diretta nelle lettere, le annotazioni, le minute ed i telegrammi il fitto lavoro quotidiano svolto dal Direttore regionale». *Ibidem*.

<sup>80</sup> Cfr. al riguardo ANIMI, *Norme regolamentari per gli uffici regionali*, Roma, Tip. Editrice Laziale A. Marchesi, 1925, in cui si raccomanda l'esatta osservanza e regolarità dell'invio della documentazione all'Ufficio centrale. La complessa macchina organizzativa, che doveva fare i conti con le difficoltà logistiche e postali del tempo, farà dire all'Isnardi che si raggiunsero i «risultati veramente portentosi» in cui larga parte ebbe «la mente organizzativa ed equilibratrice più sicura di tutta la vasta impresa», quella di Gaetano Piacentini: cfr. Isnardi, *L'Attività educativa-scolastica dell'Associazione*, cit., p. 216.

Potenza, 14 febbraio 1927

Stimatissimo Nencini, per completare la fornitura del materiale di alcune scuole diurne, le quali non possono sperare di riceverlo dai Comuni, occorrerebbe inviarmi una decina di carte d'Italia, 8 quadri del Redentore, 30 quadri del nostro Sovrano e 18 quadri della nostra Regina. Le carte d'Italia potrebbero essere alte cm 180 e larghe cm 150; quelle assai più ampie inviatemi l'altro anno non si possono spedire per posta ed è difficile spedirle per ferrovia. [...]. Farò liquidare il conto col falegname Gioioso e parlerò al Commissario del Comune per il pagamento della prima quota del contributo per le 4 scuole da noi gestite.

Le richieste di quaderni, insieme alle lavagne ed alle cassette d'igiene sono ricorrenti:

Potenza 21 nov. 1927

Stimatissimo Nencini, facendo seguito alla richiesta di quaderni per la 1 e 2 classe inviatale dalla Brindisi giorni dietro, alla quale – come risulta dalla sua del 19 nov. si è dato corso il 10 corr. – le rendo noto che occorre spedire al nostro deposito pertanto *6000 quaderni* per le quarte diurne e i corsi complementari serali. Con tale invio viene a completarsi il fabbisogno per tutte le scuole di Basilicata. Giovedì prossimo saranno qui [...] e Liguori per concretare il loro lavoro: vedremo insieme quante targhe, lavagne e cassette d'igiene occorrerà commissionare e le indicherò la stazione ferroviaria cui bisognerà appoggiare la merce e il nome dell'insegnante destinatario. Certo, occorre che siano nominati i maestri delle nuove scuole trasferite per darle le notizie suddette.

Un sollecito interessamento è rivolto alla fornitura dei libri di testo e delle stufe per il riscaldamento delle scuolette rurali:

Potenza, 14 nov. 1927

Nella richiesta dei libri di testo, ho considerato le 91 scuole già da noi gestite, più le 12 che ci verranno trasferite. Certo a quelle fra queste ultime provviste di libri nuovi, non conviene spedirne altri, sia per ragioni didattiche che per ragioni economiche. Per la richiesta dei libri, ho tenuto presente la media degli alunni divisi per classi, già iscritti in parecchie scuole, di cui abbiamo già gli elenchi. Appena potrò avere il prezzo delle stufe in vendita qui dalla ditta Florio [...] glielo comunicherò e mi dica se sarà conveniente acquistarle qui. Il combustibile sarà fornito dai comuni o dalle popolazioni, come venne praticato l'anno scorso per le poche scuole fornite di stufe.

Alcuni elenchi dattiloscritti documentano la quantità ed il fabbisogno dei libri in deposito:

LIBRI DI CLASSE E LIBRI DI SCUOLA ESISTENTI IN DEPOSITO	
Libri di classe scuole diurne	n. 220
Libri di scuola scuole diurne	n. 146
Libri di scuola scuole serali	n. 253
Libri di scuola scuole festive	n. 20
Libri di scuola Corsi integrativi	n. 16

Il materiale suindicato è sufficiente per l'anno scolastico 1927-29: si possono spedire a quest'ufficio soltanto 5 libri di scuola per corsi integrativi.

In maniera puntuale sono registrati i conti relativi alle spese sostenute per le forniture scolastiche; per i trasporti di materiale scolastico ed i facchinaggi; per l'illuminazione e le pulizie dell'ufficio; per i viaggi e le diarie; per le spese postali; relative alla cancelleria d'ufficio<sup>81</sup>, spese quasi sempre anticipate dal Direttore.

Di particolare interesse appare la relazione dattiloscritta del primo ottobre del '27, da cui si apprendono le norme impartite ai segretari tecnici incaricati delle visite alle scuole da vigilare. La relazione riprende molto da vicino gli indirizzi rivolti da Lombardo Radice «per le scuole rurali» con indicazioni puntuali e risultanti dalla personale esperienza vissuta in quei luoghi<sup>82</sup>.

Per assicurare «alle nostre scuole un regolare funzionamento», – scrive Viola – si trasmettono alcune disposizioni e raccomandazioni circa l'azione da svolgere «per rendere più proficua la vigilanza delle scuole diurne, serali e festive relative ai locali, all'andamento della scuola, allo svolgimento dei programmi, all'osservanza dell'obbligo scolastico». Le norme indicate contribuiscono ad una sorta di “guida giovevole” ai segretari tecnici, «ai quali non si è mai mancato di comunicare le principali disposizioni e avvertenze date ai maestri, le raccomandazioni rivolte alle autorità comunali per il miglioramento delle scuole». Le disposizioni riguardano l'orario scolastico, la tenuta delle aule e degli alloggi degli insegnanti, con particolare richiamo alla propaganda igienica presso le famiglie dei contadini e l'uso, dove presente, della cassetta

<sup>81</sup> La tenuta delle spese è registrata in conti divisi accuratamente per capitoli.

<sup>82</sup> Cfr. G. Lombardo Radice, *Norme per le visite alle scuole (1927)* e G. Isnardi, *Alcune indicazioni pratiche per il visitatore*, in Lombardo Radice, *Per la scuola rurale*, cit., pp. 21-39.

dei medicinali<sup>83</sup>. I consigli investono principalmente la frequenza delle visite, la durata ed il modo di eseguirle:

Alle visite bisogna dare il tempo necessario per rendersi pienamente conto dell'opera dell'insegnante, dello svolgimento del programma, del profitto della scolaresca, della tenuta dell'aula, della suppellettile e del materiale didattico, per poter dare ai maestri i suggerimenti e le norme indispensabili per migliorare e rendere sempre più efficaci il proprio lavoro<sup>84</sup>.

Da questa fucina di lavoro emerge come l'ANIMI svolgesse attraverso i suoi direttori regionali un'azione continua di assistenza e di stimolo ai comuni e alle popolazioni per il miglioramento dei locali scolastici, degli arredi e delle suppellettili, esercitando un fecondo stimolo all'«azione continua dello Stato in ordine soprattutto alla sollecita applicazione delle leggi a favore del Mezzogiorno»<sup>85</sup>. Un passaggio significativo e non sufficientemente indagato in tal senso è rappresentato dal trasferimento dall'amministrazione scolastica all'ANIMI delle scuole cosiddette a «scarso rendimento» che non solo riprese, ma incrementate e migliorate nel funzionamento e nel riordino, diedero risultati confortanti anche nella frequenza e negli esami di proscioglimento (dopo le 180 lezioni)<sup>86</sup>. La diffusione della cultura, pertanto, insieme all'incremento delle opere educative per «la redenzione del popolo meridionale»<sup>87</sup> passava attraverso una perfetta aderenza alla vita ed agli interessi del Mezzogiorno rurale ed alle condizioni d'ambiente, grazie al meglio dell'esperienza dato da uomini della statura di Lombardo Radice, Zanotti-Bianco, Saraz, Marcucci e molti altri:

con questi uomini e con questa esperienza la Scuola per adulti analfabeti ebbe nel primo tempo del suo funzionamento una brillante affer-

<sup>83</sup> Cfr. D'Alessio, *Igiene e scuole rurali*, cit.

<sup>84</sup> D. Viola, Circolare dattiloscritta, *Verbali per le visite ispettive*, in Fondo Animi, Ufficio di Roma, Pratiche e corrispondenze (sez. A), U.A.2, Corrispondenza e pratiche con gli uffici regionali, Potenza, «Ufficio di Potenza. Corrispondenza prof. Viola», 1927-1932.

<sup>85</sup> Id., *L'opera dell'Associazione per il Mezzogiorno d'Italia*, cit., p. 10.

<sup>86</sup> Delle 229 assegnate all'ANIMI, la Basilicata ebbe 36 di queste scuole dette «non classificate» (nell'organizzazione scolastica statale) o anche dette «provvisorie» presenti nelle frazioni e tra piccolissimi nuclei di popolazione.

<sup>87</sup> Viola, *L'opera dell'Associazione per il Mezzogiorno d'Italia*, cit.

mazione e riuscì a riconquistare all'alfabeto molte decine di migliaia di adulti<sup>88</sup>.

Un ruolo non secondario, accanto a tali presenze, è da assegnare proprio all'Ispettore scolastico Viola che, pur in seno alla dirigenza amministrativa, fu nominato, oltre a Direttore generale del Comitato contro l'analfabetismo anche Direttore del deposito della Biblioteca popolare e scolastica per la Basilicata e la Puglia<sup>89</sup>. Anche in tal caso la convergenza nella stessa persona di una esperienza maturata ed espressa tanto sul piano istituzionale che su quello poi conferitogli sul piano privato conduce ad un'attività singolare che nel ricordare i due ambiti (e la conoscenza e gli studi dell'ambiente lucano), diede un importante incoraggiamento oltre che un valido riscontro, negli esiti raggiunti. Attraverso la puntuale ricostruzione dell'intensa, quotidiana dedizione alle sorti dell'istruzione quale emerge dalle minute, le lettere, le relazioni<sup>90</sup>, i resoconti conservati nella ricca corrispondenza del lucano con l'ufficio di presidenza dell'ANIMI, è possibile seguire, come si è provato a dimostrare, passo per passo le aperture di asili infantili, di scuole diurne, serali, festive, le modalità di reclutamento degli insegnanti, il funzionamento delle biblioteche scolastiche, l'organizzazione e la realizzazione di corsi di cultura finalizzati alla preparazione dei maestri, in un largo impegno nel campo igienico, educativo, agrario, economico da subito speso dall'Ente per la diffusione della cultura attraverso il libro e l'incremento delle opere educative e igieniche<sup>91</sup>.

<sup>88</sup> Nencini, *La lotta contro l'analfabetismo e le sue fasi*, cit., p. 8.

<sup>89</sup> «Gli sforzi concorrenti dei pedagogisti, degli educatori e del governo» tentano di migliorare le sorti delle scuole elementari e popolari «rendendole più intensamente educative e maggiormente adatte ai bisogni complessi e reali della vita [...] per suscitare il desiderio di leggere e formare quindi l'abito alla lettura [...]. Di qui l'indispensabilità delle biblioteche scolastiche [...] di scelti ed adatti libri» a metà del prezzo di copertina: cfr. D. Viola, *Biblioteche scolastiche e popolari*, in «Bollettino del Provveditorato agli studi di Potenza», n. 9-10, ago-sett. 1924, pp. 10-14.

<sup>90</sup> [D. Viola], Relazione del Direttore regionale, in Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *L'opera contro l'analfabetismo in Basilicata. 1923-24*, Roma, Tip. Ed. Laz. A. Marchesi, 1925, pp. 3-14.

<sup>91</sup> Alcune indicazioni sulle iniziative assistenziali e culturali dell'Ente sono state inizialmente da me portate nell'intervento «Near to teachers». *The Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia during the first XX Century («Accanto ai maestri»). L'opera dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) nel Novecento*, in 15th International Symposium on School Life and School History Museums & Collections, Crea-

#### 4. I maestri di alfabeto nelle campagne

La documentazione archivistica sull'attività svolta con zelo dal Direttore regionale Viola dà prova di un apprezzabile impegno organizzativo della sede periferica, con l'ampia gamma dei settori d'intervento nell'apertura e gestione delle scuole rurali. Allo stesso tempo fornisce indicazioni significative intorno al compito essenziale di assistenza nazionale ai maestri che lavoravano nei lontani villaggi e nei piccoli borghi sperduti tra le vallate e le creste dei monti.

Come è stato posto in rilievo, proprio la cura nella scelta degli insegnanti rappresentò uno dei principali fattori di successo nell'opera di «propaganda educativa ed igienica» loro affidata<sup>92</sup>. I maestri dell'ente accettavano incarichi e condizioni di lavoro fortemente disagiate, con riguardo ai luoghi, agli strumenti e alle possibilità didattiche. Erano spesso reduci di guerra, elementi anziani e con “servizio” speso nelle scuole statali. Per quanto riguarda la remunerazione, percepivano una diaria per ogni lezione, con il limite massimo di 120 lezioni per le scuole serali e 180 ore per le diurne, oltre ad un premio per ogni alunno promosso o licenziato.

La preferenza accordata alle maestre, accolte con fiducia e stima dalle famiglie contadine,<sup>93</sup> maggiormente disposte a risiedere vicino o spesso all'interno dell'aula della scuoletta rurale<sup>94</sup> dà prova di quella vicinanza ai maestri, scelti personalmente dal Direttore e di quell' «intimo contatto spirituale» con loro intrattenuto che nelle lettere, nei consigli, nel confronto, contribuì a tessere

*ting links in education. Teacher's and their associations as promoters of pedagogic development (historical and museum aspects, Book of Abstracts Symposium 2013, Ljubljana (Slovenia), 26-29 giugno 2013, pp. 33-34.*

<sup>92</sup> ANIMI, *Le nostre scuole. L'opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia (1923-24)*, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, Roma, Tip. Editrice laziale A. Marchesi, 1926.

<sup>93</sup> «Nello “speciale servizio di vigilanza igienica e sanitaria” consisteva molta della “missione educativa” abbracciata dalle maestre nelle realtà di campagna. È la maestra di campagna che riesce infatti ad ottenere una maggiore fiducia ed esercitare una certa ascendenza verso le famiglie dei “piccoli scolari rurali”: questo comporta una più regolare e proficua frequenza degli alunni, nonché un benefico effetto della propaganda nei riguardi della pulizia degli stessi che procura nelle famiglie il senso di maggior rispetto per la scuola». Cfr. D'Alessio, *Igiene e scuole rurali*, cit., p. 46.

<sup>94</sup> Un posto di rilievo è assegnato alla figura della maestra rurale, a lungo trascurata dalla storiografia socio-politica italiana, nelle note del saggio di Raichich, *La maestra di campagna*, cit., specie a p. 31.

una rete di relazioni fondamentali per i «risultati confortanti» che si ebbero specialmente fino al 1925. Diverse erano le modalità utilizzate dai Direttori regionali per il reclutamento dei maestri.

Nella relazione del terzo trimestre del 1926 si ribadisce come «la scelta degli insegnanti delle scuole elementari diurne è sempre stata non lieve preoccupazione per l'Associazione»<sup>95</sup>. Vi si specifica:

In un primo momento la scelta fu fatta in base ai titoli di studio ed alle relazioni delle Autorità scolastiche. In seguito, stante il numero sempre crescente delle domande ed il perdurare del sistema, altrettanto noioso quanto inutile, delle raccomandazioni, si decise di bandire, tra gli aspiranti un concorso per titoli e per esame. [...] Per la Basilicata furono graduati 108 concorrenti [...] e si ebbero 14 e 11 vincitori<sup>96</sup>.

Nell'anno successivo vengono diramati puntuali «criteri per la scelta dei nuovi insegnanti» indirizzati ai direttori regionali che

debbono conoscere personalmente i candidati invitandoli a presentarsi in ufficio e quelli di essi che abbiano i titoli migliori ad una breve prova seguita da saggi pratici e da una conversazione su argomenti di didattica<sup>97</sup>.

A questa preliminare selezione farà poi seguito un «saggio sulle qualità intellettuali degli aspiranti presi in considerazione». In risposta al profondo spirito di dedizione e sacrificio dei suoi maestri l'ANIMI a volte costruiva loro una casa, fornendo i mezzi per vivere lì come risulta dalla corrispondenza con i direttori regionali o comunque interessandosi presso le amministrazioni comunali per il recupero di alcuni ambienti, spesso singole stanze, dove le maestre, nella generalità dei casi, trovavano una dignitosa sistemazione. Leggiamo in una missiva a firma di Viola, datata 23 marzo 1927 le parole di reclamo verso il Compartimento ferroviario di Bari, per ottenere il locale per la scuola diurna nello scalo del paese:

<sup>95</sup> Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione trimestrale (luglio, agosto, settembre 1926)*, pp. 9-10.

<sup>96</sup> *Ibidem*.

<sup>97</sup> Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione trimestrale (gennaio, febbraio, marzo 1927)*, pp. 39-40.

Desidererei che si facesse un sollecito al suindicato Compartimento, al quale ella ha già fatto noto necessità di destinare alla scuola di Grassano scalo un più adatto locale e un più decoroso alloggio alla sua maestra.

D'Altro canto, Piacentini ribadiva l'importanza che il maestro e, come più spesso accadeva, la maestra abitasse nello stesso luogo dove anche insegnava:

[...] se è desiderabile riserbare tutti i locali alla scuola, è d'altra parte necessario, *per assicurarne il buon funzionamento*, che l'insegnante abiti vicino alla scuola. Solo così potrà affermarsi come *maestro del villaggio* che vive la vita stessa degli scolari e delle famiglie, divenendo il *centro della vita paesana, la guida spirituale di tutti*<sup>98</sup>.

Finalità primaria dell'Associazione fu pertanto quella di concorrere al miglioramento della cultura e della preparazione dei propri insegnanti. La formazione dei maestri e delle maestre fu favorita, per un verso, tramite la vicinanza reale o indiretta del rapporto epistolare con loro intrattenuto dal Direttore e dai segretari tecnici su tutti gli aspetti di vita scolastica. In secondo luogo, una serie di opuscoli, circolari e indicazioni didattiche dati alle stampe presso lo stesso ente andava a dare conforto e sostegno al difficile lavoro loro richiesto tra le campagne. Sono in tal senso significative, ad esempio, le note didattiche per i maestri rurali ricavabili dal *Programma didattico* per gli adulti analfabeti circa "regole di pratica utilità" che riguardano

l'insegnamento della scrittura, dell'alfabeto, della numerazione, del dettato, della lettura, dell'avviamento al comporre, delle nozioni varie, del disegno, il modo delle correzioni e la tenuta dei quaderni. Essi si ispirano ad alcuni concetti fondamentali che l'Insegnante delle scuole per contadini, minatori, pescatori deve tener presenti. L'azione didattica e

<sup>98</sup> Piacentini, *La casa della scuola nei piccoli centri rurali*, cit., p. 7. Anche Domiziano Viola rilevava, nelle note sull'andamento del suo primo anno di lavoro, come «un altro grande ostacolo al regolare funzionamento delle scuole suddette fu sempre la poca osservanza da parte degli insegnanti dell'obbligo della residenza, spesso a causa dei non pochi disagi che nelle campagne occorre affrontare. La mancanza di un comodo alloggio, la vita di isolamento ed altri disagi della maggior parte delle contrade, sedi di scuole, non incoraggiano tutti gli insegnanti a rimanervi di buon grado». Cfr. Viola, *L'azione in campo scolastico in Basilicata (1923-24)*, cit., p. 39.

civile delle scuole per i contadini etc. è azione preparativa e diremo di avanguardia<sup>99</sup>.

I risultati attesi sono riassunti

nella buona lettura, nella conoscenza delle quattro operazioni, nella facoltà di esprimere i propri bisogni e i propri desideri per iscritto; nella nozione delle principali leggi che regolano la nostra vita civile e in special modo quelle che interessano le popolazioni agricole; nelle nozioni elementari d'igiene, di geografia e di agricoltura.

Significativi risultano, inoltre, i suggerimenti che in conformità alla riforma didattica del 1923 propongono una serie di “adattamenti” dei programmi alle scuole serali ricordando al maestro che, sulla base che «l'esperienza e le condizioni particolari della sua scolaresca gli suggeriranno», potrà fare tesori della raccolta «delle nozioni indispensabili all'adulto specialmente contadino»<sup>100</sup>. La scuola serale si rivolge, infatti «ad alunni i quali hanno, in genere, una propria esperienza di vita talora non breve e abbastanza complessa» di cui il maestro deve tener debitamente conto<sup>101</sup>.

Altrettanti spunti d'interesse provengono dall'opuscolo che fu stampato nel 1924 dall'ANIMI per i maestri alle proprie dipendenze, contenente le disposizioni dei nuovi programmi per le scuole elementari adattati alle scuole uniche miste rurali<sup>102</sup>. Oltre alle indicazioni per lo svolgimento delle singole materie di studio nelle tre classi riunite, si ricavano utili suggerimenti intorno al ruolo di “guida spirituale” che i maestri dell'ANIMI sono invogliati a svolgere nelle comunità, sul piano morale-educativo anche fuori della scuola:

<sup>99</sup> ANIMI, *Foglio di collegamento per i maestri, n. 1 Regolamento e istruzioni*, Catania, 1921, p. 21.

<sup>100</sup> Cfr. *Suggerimenti intorno ai programmi per le scuole serali* in conformità della riforma didattica del 1923, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, 1926, p. 3.

<sup>101</sup> *Ibidem*. «La scuola serale [...] deve divenire in ogni paese la scuola dei “grandi”, radunarli e far sentire loro la solidarietà dei cuori e delle intelligenze. Il maestro procuri, quando è possibile di radunare anche di giorno i suoi alunni, per conferenze, passeggiate, visite a monumenti, a campi sperimentali di agricoltura ecc. Così la scuola avrà un significato nella vita del paese o del villaggio e vi diffonderà sicuramente i benefici dell'istruzione e dell'educazione civile». *Ivi*, p. 6.

<sup>102</sup> Cfr. Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Esposizione sintetica dei programmi didattici per le scuole elementari uniche miste rurali: in base alle ordinanze ministeriali 11 novembre 1923 e 21 gennaio 1924*, Roma, A. Marchesi, 1924.

Il maestro rurale [...] vincerà tutte le difficoltà inerenti al suo ufficio di maestro di più classi, se saprà affermarsi come 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. Così egli non avrà a dolersi di avere poco tempo disponibile per svolgere il programma a singoli gruppi o classi di scolari: ciò che darà agli scolari, modificando la mentalità del villaggio, fuori di scuola, gli renderà sufficiente, per il resto, l'orario di scuola<sup>103</sup>.

Intorno poi all'insegnamento della lingua, si vedano in particolare i suggerimenti sull'uso strumentale del dialetto per superare il silenzio degli alunni contadini, dati con la circolare del novembre del 1921 destinata ai maestri delle scuole serali<sup>104</sup>.

Tra le altre comunicazioni ai maestri dell'ente si trovano alcuni suggerimenti circa i volumetti di propaganda sulla legislazione sociale:

Per diffondere tra i nostri contadini la conoscenza dei provvedimenti legislativi in loro favore abbiamo iniziato una collana di volumetti che popolarizzi gl'intenti e le modalità. Il primo, che è già stato distribuito a tutti gli uffici regionali, per tutti i nostri scolari, riguarda la legge sugli infortuni sul lavoro<sup>105</sup>.

<sup>103</sup> Ivi, p. 13. Sul compito atteso nello stesso tempo dai maestri che «più che scendere al dettaglio, più che mettere nella testa dei ragazzi questa o quella nozione pratica di agricoltura, debbano preoccuparsi di formare una nuova mentalità che neutralizzi o sostituisca quella tradizionale», si veda l'articolo dedicato al «problema dell'istruzione professionale del contadino» apparso a firma di E. Azimonti, *Quale contributo possono dare i maestri al progresso agricolo in Basilicata*, in «Lucania. Bollettino del Regio Provveditorato agli studi della Basilicata», n. 8-9, Luglio-Agosto 1926, pp. 274-277.

<sup>104</sup> G. Harasim, G. Lombardo Radice, *Ai maestri delle scuole serali* (4 novembre 1921), in Lombardo Radice, *Dal mio archivio didattico - IV. Circolari didattiche per l'educazione degli adulti*, cit., pp. 17-25. Un'attenta analisi sul posto da assegnare al dialetto nell'insegnamento elementare è stata condotta attingendo ad alcune preziose «note di vita scolastica» reseci da funzionari e insegnanti - intorno al grado di ricezione dei nuovi programmi ed allo spazio da questi rilasciato alla cultura regionale (con la nuova manualistica degli almanacchi regionali e dei collegati esercizi di traduzione dal dialetto alla lingua) - e favorita in specie da parte degli ispettori scolastici: tra queste la relazione-guida di Alfredo Sancisi per la Romagna ed il fortunato lavoro-studio sulle esperienze didattiche in Trentino di Riccardo Dal Piaz accolgono positivamente il valore didattico del metodo «dal dialetto alla lingua» nella prassi educativa. Cfr. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria*, cit., specie alle pp. 156-2017 e *passim*.

<sup>105</sup> Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Il nostro lavoro nel Mezzogiorno*, Marzo MCMXXII, pp. 72-74.

In Basilicata furono organizzati anche alcuni corsi di «allenamento all'igiene scolastica»<sup>106</sup>, specificamente rivolti alle maestre, come quelli di cui resta traccia in un fondo poco sondato giacente nell'archivio storico dell'Associazione, tenuti nel settembre del 1924 e del 1926 nell'Istituto Pino di Maratea<sup>107</sup>.

Il funzionamento regolare e proficuo in Basilicata di circa 900 scuole diurne, con un numero di iscritti di 38.246 alunni, 24.965 esaminati e 18.278 promossi, rappresenta un tassello significativo del quadro complessivo delle scuole aperte dall'ANIMI, di oltre 8.000 scuole e più di 168.000 alunni approvati nelle quattro regioni, tra l'ottobre ed il settembre del 1928<sup>108</sup>. La predisposizione di orari flessibili, la distribuzione gratuita dei materiali didattici, la vigilanza operata dai Segretari tecnici, la cura per l'andamento dell'insegnamento, la corrispondenza e le relazioni con i maestri sono i principali percorsi che favorirono quell'«ondata di entusiasmo che percorse tutta l'Italia meridionale», in risposta all'attiva propaganda degli Enti, specie fino al 1925.

Il merito fondamentale di questo febbrile lavoro – sintetizza Nencini – fu quello di riuscire a favorire una «coscienza scolastica [...] nella nostra popolazione rurale», facendo della scuola «il centro della vita civile» nei centri minori dei Comuni, nelle frazioni più popolari ed anche nei piccoli raggruppamenti di case coloniche.

<sup>106</sup> Archivio storico dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), Ufficio di Roma, Pratiche e corrispondenze (sez. A), UA7. «Corso di igiene di Maratea per le maestre delle scuole rurali», 1924-1927.

<sup>107</sup> *Corso d'igiene a Maratea (Potenza)*, in Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione trimestrale (luglio-agosto-settembre 1924)*, pp. 8-12. Gli argomenti delle lezioni e delle conferenze riguardavano in particolare nozioni di anatomia e fisiologia del corpo umano; la tenuta dell'aula e dei locali scolastici; le abitudini igieniche nella scuola; le malattie sociali; l'assistenza sociale e la collaborazione con le autorità sanitarie nei servizi di igiene pubblica. Si veda anche *L'Appendice a Corso d'igiene a Maratea (Potenza) Relazione del direttore dott. Prof. Mario Ragazzi*, in Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione trimestrale (luglio-agosto-settembre 1926)*, pp. 19-28, con puntuali riferimenti ai contenuti del programma e delle conferenze.

<sup>108</sup> Si vedano i dati complessivi prospettati dalle statistiche delle scuole per gli adulti analfabeti e delle scuole uniche miste rurali gestite dall'ANIMI nelle quattro regioni meridionali, nell'Appendice alla Parte III, in *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nei primi cinquant'anni di vita*, cit., pp. 17-19.

## 6. L'ANIMI per la scuola rurale: la breve parabola di un libero "laboratorio sperimentale"

Provando a riepilogare i principali piani del lavoro svolto dall'ANIMI in Basilicata occorre ribadire, come si è fin qui provato ad illustrare, quanta parte abbia avuto la capacità mostrata di gestire la complessità operativa attraverso mezzi pratici ed una preparazione di stampo specificamente tecnico. Vanno in tale direzione i sopralluoghi e le indagini conoscitive sul campo prima di Ernesto Rossi e poi di Zanotti Bianco, con cui vennero in contatto diretto con i luoghi, le persone, le mentalità delle genti del Sud. Una leva fondamentale nell'aspra ma intensa battaglia contro l'analfabetismo delle popolazioni rurali, una volta conosciuto il contesto ambientale, è rappresentata dalla stretta vigilanza sull'obbligo scolastico, nel favorire specie con gli orari le precipue esigenze della scuola di campagna e nel portare "visite" continue nei posti più sperduti<sup>109</sup>.

Come si è visto, un contributo fondamentale all'opera indirizzata dalla sede centrale è dato dall'organizzazione della Direzione Regionale per la Basilicata. La conoscenza del problema scolastico in campo pratico, delle condizioni locali in termini reali, l'azione continua di sollecitazione ai Comuni, la circolazione libraria per i maestri, i premi e riconoscimenti, la propaganda educativa e igienico-sanitaria; il rinnovamento della didattica rurale; i contenuti specifici; le biblioteche magistrali itineranti per il miglioramento della preparazione professionale; le mostre didattiche permanenti presso le sedi regionali; i libretti di lettura e la manualistica specifica<sup>110</sup> (tra cui i *Fogli di collegamento* per i maestri; i *Regolamenti e le istruzioni*; i *Programmi didattici*); la vicinanza reale ai maestri di campagna: tutti questi elementi concorrono ad animare questi anni faticosi e produttivi di una nuova azione meridionalistica. Si trattò di una singolare e disinteressata azione congiunta tra attività educativa dello stato e

<sup>109</sup> I Segretari tecnici incaricati di visite ispettive quali collaboratori nell'assistenza didattica ai maestri per la Basilicata furono il Direttore didattico Celestino Principe ed il maestro Canio Settanni.

<sup>110</sup> La politica libraria fu portata avanti dall'ANIMI attraverso una ricca pubblicistica, edita o promossa dall'ente, per affiancare ed offrire strumenti adeguati all'opera svolta tra le popolazioni meridionali. Cfr. L. Cantatore, *Associazione nazionale per gli interessi morali ed economici del Mezzogiorno d'Italia*, poi *Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (A.N.I.M.I.)*, in Chiosso (dir.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Bibliografica, 2008, pp. 38-42.

iniziative associate, forse non sufficientemente sottolineata dagli studi, più propensi a rilevare le zone d'ombre nella defezione dell'azione statale, verso le fasce più semplici ed umili della popolazione rurale.

La perfetta aderenza con la vita e con gli interessi del popolo, insieme alla creazione di una coscienza scolastica popolare ed all'assegnazione alla scuola rurale del compito educativo e sociale di promozione civile delle popolazioni contadine del Mezzogiorno costituiscono i binari portanti di quella che va salutata come una esperienza emblematica di associazionismo privato, laico e volontaristico. Il settennio di attività dell'ANIMI nelle campagne lucane in qualche misura scalfisce anche la compattezza di una visione conservatrice del Sud incapace di azione. La preventiva conoscenza dei luoghi e delle emergenze del Sud, nelle ricognizioni di Rossi, quindi l'impulso iniziale del primo Direttore La Rocca, poi la felice gestione dell'Ufficio regionale del Direttore Viola dell'Opera contro l'analfabetismo danno conto, in tal senso, di un modello piuttosto agile di capacità organizzativa, a partire dalla maturazione di una consapevolezza del fare e di una propensione non scontata verso il cambiamento.

Per questo lo statere di Metaponto, scelto quale logo dell'ANIMI, se rimanda alla spiga quale esigenza di "dare pane" alle zone segnate dal digiuno della miseria e dell'ignoranza, restituisce con immediatezza anche l'idea di un seme che si voleva gettare perché fecondasse tra le zolle verso un futuro di possesso dell'alfabeto e della dignità di vita, in Basilicata come oltreoceano.

Di qui la straordinaria valenza di questo momento di cultura antiburocratica, condotta sulle «basi di un'opera di pedagogia civile»<sup>111</sup>, non ancora esaurivamente indagato<sup>112</sup> nel suo valore di "laboratorio" associativo di uomini e forze sociali e culturali, così come di bontà di pratiche didattiche «per la scuola rurale», volte a soddisfare le condizioni dell'ambiente e la specificità dei suoi beneficiari, i contadini meridionali. Si trattò di una breve stagione a cui, sopravvenendo un'invasione intollerabile nelle sfere della libertà e dell'autono-

<sup>111</sup> «L'iniziativa pedagogica si collegò alla battaglia per il suffragio universale e il riconoscimento della parità dei diritti delle donne. Vi era la convinzione di dover fornire gli strumenti "culturali" per attivare un autonomo sviluppo democratico del Mezzogiorno». Cfr. S. Misiani, *Il terremoto e l'azione educativa dell'ANIMI in 1908-2008. Centenario del terremoto di Reggio Calabria e di Messina*, <<http://www.centenarioterremoto.animi.it>>.

<sup>112</sup> Lo stesso Bianco sottolineava peraltro la ricchezza a lungo ignorata dagli storici della scuola e della pedagogia del materiale prodotto dall'ente per il "controllo critico" del proprio lavoro.

mia gestionale dell'ente, fece seguito nel 1928, anno della rinuncia alla delega statale da parte dell'ANIMI, la campagna "ruralissima" del fascismo, marcatamente orientatasi negli anni Trenta verso la conquista del consenso generale delle masse contadine.

Con lettera in data 31 marzo 1928 l'Associazione ha rinunciato alla gestione delle scuole. La notizia non giunge inaspettata a coloro che in questi ultimi tempi hanno seguito da vicino il nostro lavoro. [...] Forse le difficoltà dipendono proprio dall'Associazione, la quale, per la sua costituzione (si tratta di persone che si sono dedicate spontaneamente e disinteressatamente a questo lavoro) non è adatta a collaborare in un'opera la quale [...] ha assunto ormai così vaste proporzioni che gli Enti delegati non possono più avere quello spirito di iniziativa che, secondo noi, era stata la principale ragione del loro intervento [...]. È certo penoso abbandonare l'opera alla quale abbiamo partecipato con tanto entusiasmo<sup>113</sup>.

Calava così il sipario su una stagione breve e coraggiosa, di avvertita idealità democratica quanto di pronunciato segno sociale, in favore delle genti contadine.

<sup>113</sup> Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione trimestrale*. cit.

# Le fonti storiche per la didattica del patrimonio scolastico: il progetto “Non di solo terra: le scuole rurali in Molise tra fine ’800 e ’900”

*Rossella Andreassi*

## Premessa

Il contributo illustra il progetto “Non di solo terra: le scuole rurali in Molise tra fine ’800 e ’900”<sup>1</sup> realizzato dal Museo della scuola e dell’educazione popolare e dal Ce.S.I.S. Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia (Dipartimento SUSEF) dell’Università degli Studi del Molise, in collaborazione con l’IRESMO – Istituto Regionale Studi Storici del Molise “V. Cuoco”, sviluppato in circa 30 mesi e articolatosi in due macro aree: la ricerca storica e la progettazione e attuazione didattica. Il progetto ha previsto anche momenti di verifica e diffusione dei risultati sia per esperti sia aperti alla cittadinanza. Da una parte quindi è stata condotta un’indagine storica molto ampia da parte del gruppo di ricerca del Ce.S.I.S., per ricostruire le vicende relative alle scuole rurali in Molise. Dall’altra si è realizzata, parallelamente, una progettualità didattica a carattere laboratoriale e ludico per sollecitare la partecipazione attiva degli allievi delle scuole primarie e secondarie di primo grado e per favorire l’acquisizione di concetti storici di una certa complessità.

Il percorso progettuale si inserisce nel quadro più ampio destinato a valo-

<sup>1</sup> Il progetto di ricerca e didattica è stato finanziato dall’Iresmo, ente di ricerca storica regionale e realizzato dall’Università degli studi del Molise attraverso il Centro di ricerca Ce.S.I.S. e il Museo della scuola e dell’educazione popolare sotto la direzione scientifica di Alberto Barausse e il coordinamento di Rossella Andreassi tra il giugno 2013 ed il novembre 2015.

rizzare i beni culturali della scuola come patrimonio storico educativo secondo gli orientamenti delle più recenti acquisizioni nell'ambito storico educativo. In particolare si richiamano, in questa sede, le considerazioni sui beni culturali della scuola e sul patrimonio storico educativo sviluppate da Alberto Barausse, da Juri Meda e quelle di Marta Brunelli in relazione al tema della educazione al patrimonio<sup>2</sup>.

### 1. La metodologia attuata per la ricerca storica

Il lavoro è iniziato attraverso una fase di scavo archivistico e di indagine storica relativamente alla realtà delle scuole rurali con uno sguardo nazionale e un approfondimento a livello locale, attraverso l'uso di fonti sia a stampa, sia archivistiche inedite, sia orali, sia fotografiche, sia audiovisive, parallelamente alla bibliografia di riferimento.

La raccolta della letteratura scientifica ha permesso di cogliere in modo più approfondito la realtà delle scuole rurali, dei processi di scolarizzazione nei contesti rurali a partire dal periodo successivo l'unità d'Italia. Gli studi comparsi recentemente, unitamente all'esame delle fonti prese in considerazione, hanno consentito, in particolare, di recuperare esperienze di scuola rurale che nella storia dell'istruzione e dei processi di scolarizzazione italiana erano stati pressoché dimenticati<sup>3</sup>.

Su questi temi è stata organizzata, a fine progetto nel mese di novembre 2015, la Giornata di studio "Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà" i cui risultati sono oggi raccolti in questi stessi.

<sup>2</sup> A. Barausse, *Alla scoperta di nuovi tesori: le carte e i libri scolastici come beni culturali*, in I. Zilli (a cura di), *Atlante delle emergenze culturali del Molise*, Campobasso, Palladino, 2010, pp. 127-144; J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in A. Badanelli, J. Meda (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, EUM, 2013, pp. 167-198; M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, EUM, 2014. Si veda anche A. Bortolotti et al., *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

<sup>3</sup> Cfr. L. Montecchi, *La scuola rurale Faina: un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, EUM, 2012; Id., *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM, 2015.



Il progetto ha previsto in primo luogo un lavoro di scavo archivistico per individuare le fonti necessarie per mettere in luce le origini e l'evoluzione dell'esperienza relativa alle scuole rurali in Molise e più in generale, in Italia. Le sedi archivistiche privilegiate sono state quelle dell'Archivio centrale dello Stato, dove sono conservati i fondi relativi all'istruzione primaria e popolare, l'Archivio di Stato di Campobasso e alcuni archivi storici comunali molisani.

Sul tema, accanto alla produzione periodica locale, si è rintracciata una vasta bibliografia relativa a volumi pubblicati in Italia dalla fine dell'Ottocento alla prima metà del Novecento.

La lettura dei dati raccolti è stata supportata da un corpus di immagini costituito da materiale fotografico di antica e più recente acquisizione documentante gli edifici e i locali presso cui erano collocate le scuole e le relative scolaresche. Il nucleo più antico del repertorio iconografico è costituito da fotografie appartenenti al fondo fotografico del Ce.S.I.S. e da quelle recuperate presso privati, scattate prevalentemente nella seconda metà del Novecento; quello moderno si compone di una serie di scatti realizzati dai collaboratori del Centro di ricerca tra il luglio 2013 e il gennaio 2014 e mira a rintracciare e a documentare il patrimonio architettonico-scolastico di tipo rurale, individuato grazie al confronto con ex alunni delle scuole e la somministrazione di interviste ad alcuni maestri molisani in pensione.



Le ricerche archivistiche sono state accompagnate anche da verifiche di natura più archeologico-scolastica, attraverso la conduzione di sopralluoghi per verificare l'esistenza di tracce significative di edifici destinati a scuole rurali. Le indagini svolte hanno permesso di localizzare la presenza delle scuole rurali in diversi comuni molisani e di avviare una vera e propria mappatura della loro diffusione attraverso la collaborazione della Soprintendenza. Al fine di assicurare l'identità di scuola rurale degli edifici individuati, peraltro, si è ricorsi anche al completamento delle informazioni attraverso la raccolta di fonti orali in loco come il caso della scuola rurale di Colletocchia ad Agnone.

Un'ulteriore tipologia documentaria utile per la lettura e interpretazione delle scuole rurali, come prima accennato, è rappresentata dalla serie di interviste video-sonore somministrate a maestri e a ex alunni di scuole rurali in pensione e residenti dei centri abitativi dove sorgevano le scuole rurali.



### 1.1 *Le fonti orali: la raccolta audiovisiva “Memorie di scuola”*

Uno dei risultati più significativi del progetto è infatti stato rappresentato dalla costituzione di un archivio sonoro digitale presso il Ce.S.I.S. dove sono confluite più di 50 interviste e dove sono raccolte le trascrizioni integrali delle interviste realizzate.

Il recupero delle testimonianze orali è stato effettuato attraverso la somministrazione di interviste audio-video a maestri in pensione alcuni dei quali hanno prestato servizio anche presso le scuole rurali. Attraverso la predisposizione di uno specifico questionario, è stato possibile mettere a confronto le informazioni fornite dai maestri e ricostruire il quadro storico e una fotografia spaziale degli ambienti delle scuole rurali tra gli anni '40 e '80 del '900 con elementi di lunga durata e persistenze nelle difficoltà e precarietà delle strutture.



Non dobbiamo dimenticare che le fonti orali, infatti, sono di per sé “imperfette” perché sono fonti di memoria e la memoria è un serbatoio in continuo divenire, un archivio in trasformazione dove accanto agli scarti si deter-

minano correzioni, rivisitazioni e riscritture<sup>4</sup>. Le fonti orali in Italia a causa del forte impianto crociano della cultura storiografica, sono state fino alla fine degli anni '70 del '90 considerate fonti poco attendibili<sup>5</sup>. Da quel momento l'attenzione verso di esse è aumentata e, più recentemente, ha interessato anche l'ambito della Storia dell'educazione<sup>6</sup>. Bisogna, tuttavia, considerare i problemi metodologici sollevati dall'uso di questa tipologia di fonte: dalla improbabile neutralità dell'intervistatore, al processo fisiologico a cui è sottoposta la memoria, ai processi di trasformazione dei ricordi<sup>7</sup>.

Per quanto riguarda la rappresentazione della dimensione spaziale delle scuole rurali nelle testimonianze orali si ritrovano degli elementi di ripetitività quali la difficoltà nel raggiungere le scuole da parte degli insegnanti e anche degli scolari; la precarietà delle aule scolastiche ricavate in ambienti messi a disposizione dal Comune o da privati; gli spazi angusti e poco illuminati, la mancanza di elettricità, la presenza di un caminetto o una stufa come riscaldamento e la carenza del combustibile; le pareti per lo più spoglie, adornate solo in alcuni casi con mappe geografiche o alfabetieri; la presenza di banchi di seconda o terza mano già utilizzati e eliminati dalle scuole di paese, o anche semplici panche. Spesso l'aula veniva divisa in due ambienti anche con una semplice tenda per permettere al maestro di dormire nell'aula quando non era possibile fornire una casa privata.

Su molti di questi aspetti, le fonti orali risultano essenziali per la ricostruzione di elementi legati allo spazio della scuola rurale che sono sempre state

<sup>4</sup> Cfr. G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993; G. Contini, *La fonte orale tra la storiografia e l'archivistica*, in Aa.Vv., *Studi in onore di Arnaldo D'Addario*, Lecce, 1995, pp. 43-58; A. Portelli, *Storia orale*, Bologna, Il Mulino, 2005; G. Nataloni, G. Venerucci, *Lo sguardo della storia orale: il percorso delle fonti orali nella narrazione storica*, in *Storia e Futuro, rivista di Storia e Storiografia*, n. 28, Feb. 2012 in <http://storiaefuturo.eu/lo-sguardo-della-storia-orale-il-percorso-delle-fonti-orali-nella-narrazione-storica/> [consultato il 30/03/2016].

<sup>5</sup> C. Bermani, *Introduzione alla storia orale*, Roma, Odradek, 2001.

<sup>6</sup> A. Barausse, *E non c'era mica la bic. Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica*, in H.A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, pp. 539-560.

<sup>7</sup> R. Andreassi, *The school museum as a learning place: the experience of the Museum of School, and Popular education of the University of Molise (Italy)*, in Atti della IV Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (Sephe), *Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Madrid, 2014, pp.165-177.

lette in stretta connessione con le fonti di archivio (come per esempio lettere autografe dei maestri che lamentano la mancanza di legna, la scarsità dei materiali didattici, l'assenza di banchi).

Alcuni stralci delle interviste realizzate che ci restituiscono delle immagini dei luoghi fisici in cui trovavano sede e vita le scuole rurali molisane.

Il maestro Felice Quartullo docente nella scuola rurale di una contrada di Poggio Sannita (ora provincia di Isernia) negli anni '40 del '900 descrive le condizioni della scuola e dei bambini con una frase lapidaria: "condizioni dire disagiati è un dolce eufemismo: in condizioni disastrose, insomma". Descrive a seguire la scuola: "Era un locale solo, un locale, poi affianco 'sto locale io tenevo una cameretta, ci avevo messo due brande: dormivo io e mia nonna che mi faceva compagnia, mi faceva da mangiare e tutte le pulizie". All'interno dell'aula "c'era una lavagna e cinque sei banchi, ...banchi.... rimediati dal comune di Poggio Sannita". Infatti il maestro racconta che spesso nelle scuole rurali venivano utilizzati i banchi dismessi dalle scuole dei comuni più grandi perché ormai troppo usurati, ma ancora 'buoni' per le scuole di campagna. Il maestro continua con la descrizione del riscaldamento: "Riscaldamento? Un sacco di carbone, il podestà[...] tempo del fascismo, per riscaldamento mi diede un sacco di carbone di legno, tutto lì". Anche l'illuminazione comportava delle difficoltà oggettive soprattutto nei mesi invernali quando nelle giornate piovose era molto buio. Il maestro sottolinea: "Illuminazione ad acetilene, non c'era l'illuminazione, non c'era la corrente elettrica"<sup>8</sup>.

Un'altra testimonianza ci viene da Nicola Flocco maestro che ha insegnato in diverse scuole rurali molisane alla fine degli anni '30 e anni '40 del '900 che ricorda che nella scuola "non c'era riscaldamento, non c'era pulizia, non c'era niente, c'erano soltanto dei vani che aveva concesso il proprietario di un'azienda agricola"<sup>9</sup>.

Anche la maestra Rosaria Del Coiro, che ha insegnato nelle scuole di Beladonna, una piccola frazione di Agnone, ricorda con lucidità le difficili condizioni per arrivare quotidianamente a scuola:

<sup>8</sup> Intervista realizzata da Valeria Viola il 28 giugno 2011 a Salcito (CB) al maestro Felice Quartullo in *Memorie di scuola: la voce dei maestri*, in Archivio Video Sonoro Ce.S.I.S, Collana audiovisiva.

<sup>9</sup> Intervista realizzata da Valeria Viola il 8 novembre 2012 a Montecilfone (CB) al maestro Nicola Flocco in *Memorie di scuola: la voce dei maestri*, in Archivio Video Sonoro Ce.S.I.S, Collana audiovisiva.

Per andare a scuola prima facevo mezz'ora in bicicletta, poi un cantoniere mi aveva lasciato la chiave di una casetta cantoniera, lascio la bicicletta e mi facevo un'altra mezz'ora a piedi per arrivare a scuola.

Alla domanda rivolta dall'intervistatore "come era la scuola?" la maestra dopo una risata sarcastica chiede: "quale scuola?" e continua: "A Bella Donna [frazione di Agnone-IS] (la scuola) era una stanza: le case erano quasi tutte basse, quindi si entrava, alla porta c'era una finestrella, c'erano dei banchi e una lavagna, e quello era tutto l'arredo". La stessa maestra dice di un'altra scuola rurale sempre in provincia di Isernia:

A Quarto Secondo la scuola era invece "un pagliaio dove c'era la paglia per gli animali, lo liberarono, lo imbiancarono, a terra non c'era nulla, era terriccio, terra battuta. Poi per coprire le travi avevano fatto la colla di farina e avevano incollato dei giornali; e i topi che stavano al pagliaio appresso sentivano questo odore e venivano e si rosicchiavano quei giornali là, e io dicevo "vedete bambini anche i topolini vogliono imparare a leggere e scrivere" e io dicevo "Signore non me lo far cadere in testa"<sup>10</sup>.

Giovanna De Socio insegnante alla scuola di Capoiaccio (Cercemaggiore in provincia di Campobasso) negli anni '70 del '900 racconta che la lezione si svolgeva:

In una stanzetta, erano una decina di bambini [...] non c'erano servizi igienici, anche per le maestre, se dovevamo andare al bagno..., non c'erano servizi igienici; e poi in questa scuola, in questa scuoletta di campagna, mi colpivano moltissimo delle crepe all'interno delle pareti e dei pali di legno appoggiati al soffitto; dal momento che queste crepe si allargavano vi è più [...] ho cominciato a darmi da fare<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Intervista realizzata da Valeria Viola il 28 luglio 2011 a Campobasso (CB) alla maestra Rosaria Del Coiro in *Memorie di scuola: la voce dei maestri*, in Archivio Video Sonoro Ce.S.I.S., Collana audiovisiva. Si veda anche Barausse, *E non c'era mica la bic*, cit., pp. 555-557.

<sup>11</sup> Collana audiovisiva a cura del Ce.S.I.S. "Memorie di scuola: la voce dei maestri"; intervista realizzata da Alberto Barausse il 4 dicembre 2014 a Campobasso alla maestra Giovanna Di Soccio in *Memorie di scuola: la voce dei maestri*, in Archivio Video Sonoro Ce.S.I.S., Collana audiovisiva.

Rosa de Rensis ci racconta invece della sua esperienza negli anni '80 del '900:

Mi sono ritrovata nel 1983 titolare di una scuola rurale di campagna a Fonte Polo di Baranello con 5 alunni. Lì era proprio un'aula vecchia, era un'antica casa, una casa nemmeno in ottimo stato, con pavimenti sconnessi, la stufa era giù all'ingresso, la legna la caricava la mattina la bidella [...], buia, molto buia, grande per 5 bambini sembrava enorme: [...] però l'abbiamo subito riempita di cartelloni [...]<sup>12</sup>.

Le interviste hanno interessato un campione con alcune caratteristiche comuni, quelle cioè, di insegnanti di ambo i sessi, in pensione, di età compresa tra i 68 e i 95 anni, e che avessero avuto, nella loro esperienza professionale, incarichi di insegnamento presso le scuole dei piccoli comuni rurali e di montagna in Molise.

Le fonti orali, come più in generale la ricostruzione delle scuole rurali, sono risultate particolarmente utili oltre che per svolgere l'operazione di ricognizione del patrimonio scolastico, per ricomporre il contesto socio-economico dei territori di appartenenza delle scuole, il quadro sociale delle scolaresche, la fisionomia fisica degli edifici e delle aule con i relativi arredi.

All'interno del progetto sono stati anche intervistati<sup>13</sup> due ex alunni di una scuola rurale di Agnone in località Colletoccia (Pasquale e Tonina Marcovecchio) e sono state poste anche domande alla madre (Elvira Di Pietro) sia sui ricordi della scuola frequentata dai figli sia sulla sua esperienza di scolara. La peculiarità di queste interviste sono la localizzazione all'interno dell'ambiente scolastico della scuola rurale di Colletoccia all'interno di uno

<sup>12</sup> Intervista realizzata da Valeria Viola il 18 luglio 2014 a Campobasso alla maestra Rosa de Rensis in *Memorie di scuola: la voce dei maestri*, in Archivio Video Sonoro Ce.S.I.S, Collana audiovisiva.

<sup>13</sup> Video con interviste "Non di solo terra... le scuole rurali in Molise tra fine Ottocento e Novecento" Fonti e testimonianze – scuola rurale di Colletoccia-Agnone (IS), Università degli Studi del Molise e Iresmo (CB), aprile 2003 (a cura di Rossella Andreassi, Michela D'Alessio, Valeria Viola; riprese e montaggio audio video di Giorgio Calabrese) in *Memorie di scuola: la voce dei maestri*, in Archivio Video Sonoro Ce.S.I.S, Collana audiovisiva. Sono state anche realizzate: "Selezioni di interviste sul tema delle scuole rurali (2015)" a cura di Valeria Viola; "Interviste a ragazzi stranieri in scuole italiane (2015)" per una comparazione sugli effetti di lunga durata di fenomeni del mondo scolastico (a cura di Rossella Andreassi e Valeria Viola, riprese e montaggio audio video di Giorgio Calabrese). *Ibidem*.

scenario quasi archeologico: infatti la scuola è stata riaperta dopo 30 anni che nessuno vi accedeva. L'ambientazione nella scuola da loro vissuta come scolari ha permesso anche una maggiore efficacia del ricordo da parte degli intervistati. Il video montato, è stato presentato al pubblico all'interno delle attività del progetto.

Il progetto ha previsto anche la realizzazione di altre interviste confluite in video<sup>14</sup> consultabili presso il Centro di ricerca.

## 2. La fase della progettualità didattica

Accanto alla ricerca di carattere storico archivistico-bibliografico e di campo attuato attraverso i sopralluoghi e il recupero di memorie autobiografiche, il progetto, ha sviluppato una specifica progettualità didattica sperimentale per favorire il trasferimento dei contenuti stessi. Il campione di classi selezionate per la sperimentazione sono state 6 tra scuole primarie e secondarie di primo grado della regione Molise<sup>15</sup>. Attraverso la selezione del materiale documentario si sono articolati dei percorsi ludico-didattici con particolare attenzione alle scuole rurali del periodo fascista.

La trasposizione dei risultati della ricerca a livello didattico ha aperto numerosissime difficoltà concrete: è infatti difficile rendere comprensibile ad alunni di scuola primaria o secondaria di primo grado l'intreccio delle informazioni tra le diverse fonti, la difficoltà della loro interpretazione, le esigenze della propaganda. Si è scelto di puntare sull'immedesimazione e la sperimentazione del percorso dello storico per rendere comprensibili anche i contenuti più difficili. Abbiamo inserito i documenti nel percorso laboratoriale facendoli usare come fonti e ricostruendo informazioni e in alcuni casi cercando di interpretarle.

<sup>14</sup> Il progetto relativo alla costituzione di un archivio video sonoro, diretto da Alberto Barausse, ha già prodotto numerose interviste documentarie anche a scopo didattico, un primo gruppo delle quali sono state curate da Rossella Andreassi e Valeria Viola.

<sup>15</sup> Le classi partecipanti facevano parte delle seguenti scuole: Istituto Omnicomprensivo di Santa Croce di Magliano; Istituto Comprensivo D'Ovidio di Campobasso – Scuola Secondaria di Primo Grado; Istituto Comprensivo San Giovanni Bosco di Isernia – Scuola Secondaria di Primo Grado “Andrea D'Isernia”; Istituto Comprensivo Igino Petrone di Campobasso – Scuola Secondaria di Primo Grado; Istituto Comprensivo Madre Teresa di Calcutta di Campodipietra – Scuola Primaria “Francesco de Sanctis” Ferrazzano.

La progettazione didattica ha tenuto conto di riflessioni teoriche maturate da diversi anni a livello accademico, dando prevalenza a un metodo di approccio al bene culturale che sia interattivo e partecipativo. Abbandonando l'idea di una didattica illustrativa e ostensiva, si è sviluppato un approccio di tipo operativo ed esplorativo<sup>16</sup>. Si è fatto anche riferimento ai metodi didattici per un approccio attivo alla storia e ai beni culturali messi a punto da Antonio Brusa e le proposte di Ivo Mattozzi e di Paolo Bernardi e Francesco Monducci<sup>17</sup> oltre alle attività operative di Elena Musci<sup>18</sup>.

Il valore delle fonti per la ricostruzione storica è ormai un dato acquisito per la storiografia, e anche il mondo della scuola ha assorbito al suo interno la necessità che gli allievi vengano abituati ad operare o ad avere dimestichezza con questi elementi basilari della disciplina. “Le fonti sono infatti un’insostituibile strada di accesso alle procedure della storiografia”<sup>19</sup>.

Anche le Indicazioni ministeriali rivolte a tutte le scuole individuano nelle fonti uno degli strumenti principali dell’insegnamento della storia.

Le tipologie di attività didattiche strutturate sono state varie e differenziate a seconda dell’età dei partecipanti e della tipologia di pubblico. Il museo della scuola ha portato infatti avanti una scommessa “si può imparare giocando?”. L’opinione più diffusa infatti è che “lo studio sia una cosa seria” e come tutte le cose serie portano con se fatica, sudore e perché no, noia. Attraverso le attività ludiche il Museo della scuola ha voluto sottolineare l’importanza dello studio come conquista, piacere, avventura, divertimento e che è possibile sperimentare tutto ciò attraverso una didattica innovativa in cui “Il gioco diviene

<sup>16</sup> R. Andreassi, *Luoghi e strumenti per la ricerca e la didattica. Il Centro per la Storia delle istituzioni scolastiche, del libro per la scuola e la letteratura per l’infanzia e il Museo della scuola e dell’educazione popolare dell’Università degli Studi del Molise*, in *Atti convegno internazionale CIRSE La ricerca storica educativa oggi*, Lecce 8 novembre 2012, Lecce, Pensa MultiMedia, vol. 1, 2013, pp. 175-192.

<sup>17</sup> P. Bernardi, F. Monducci, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Novara, UTET, 2012.

<sup>18</sup> Cfr. A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio 1*, Milano, Bruno Mondadori, 1994, p. 65 e segg.; Id., *Come evitare le visite guidate e godersi una testimonianza storica*, in *Atti convegno La valenza dei beni culturali* (Ravenna, 21 maggio 1999), Alfonsine (RA), Tipografia Guerrini, 1999; A. Brusa, A. Ferraresi, *Clio si diverte*, Molfetta, La Meridiana, 2009; I. Mattozzi, *Pensare la storia*, Castel Guelfo di Bologna, Cenacchi, 2011; E. Musci (a cura di), *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento della storia*, Napoli, EdiSES, 2014.

<sup>19</sup> E. Musci (a cura di), *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento della storia*, Napoli, EdiSES, 2014.

una cosa seria”. Attraverso una attenta e curata metodologia ludica basata su fonti e studi storici è possibile, infatti, costruire delle attività realmente formative, ma anche piacevoli<sup>20</sup>.

In questa prospettiva sono stati realizzati gli incontri: il primo è stato attuato presso il Museo della scuola e dell’educazione popolare dove gli allievi sono stati introdotti alle tematiche con il contatto diretto con materiali scolastici riguardanti le scuole rurali molisane e la visione di video con interviste a maestri e allievi della scuola rurale. La visita è stata condotta in maniera laboratoriale.

Il secondo incontro svolto direttamente nelle scuole partecipanti al progetto è stato realizzato attraverso la metodologia ludica intrecciando fonti scritte e iconografiche, e materiale bibliografico.

Il terzo incontro, ambientato al Museo, è stato costruito come un giallo da risolvere, ha visto l’intreccio delle fonti orali con quelle materiali in un percorso di conoscenza complesso.

### *2.1 Attività didattiche<sup>21</sup>*

Per la prima attività didattica dal titolo “La memoria del maestro Felice”: i ragazzi, durante il laboratorio, sono stati avvicinati alle diverse tipologie di fonte documentarie attraverso l’espedito di un anziano maestro di scuole rurali che ha dei ricordi un po’ sfumati e chiede ai partecipanti, attraverso una lettera, di aiutarlo a recuperarli. Il laboratorio è stato realizzato con l’intento di rendere leggibile e fruibile anche al pubblico dei più giovani il percorso storico-espositivo.

Il laboratorio ha permesso di sviluppare diverse competenze e abilità come quelle di lettura dei documenti storici, di orientamento all’interno dello spazio museale, di capacità di analisi dei supporti museali come didascalie e pannelli. Inoltre a livello contenutistico ha permesso di creare un quadro di riferimento storico in cui inserire le informazioni specifiche inerenti le scuole rurali.

L’attività ideata come una caccia alle informazioni utilizza l’espedito lu-

<sup>20</sup> A. Brusa, A. Ferraresi, *Clio si diverte*, La Meridiana, Molfetta, 2009.

<sup>21</sup> In particolare sono state progettate e realizzate 3 attività didattiche (a cura di Rossella Andreassi in collaborazione con Michela D’Alessio, Valeria Viola, Gianna Pasquale, Francesca Zara) Le attività didattiche sono state registrate, raccolte e sintetizzate in alcuni video (n.5) che oggi costituiscono parte del patrimonio dell’archivio visivo sonoro del Centro.

dico di una figura immaginaria quale quella dell'anziano maestro di nome Felice che chiede ai bambini il loro aiuto; infatti il maestro nel tentativo di scrivere la storia della scuola del passato, ha dimenticato molti importanti tasselli che chiede ai bambini di recuperare attraverso delle carte indizio.

Durante lo svolgimento dell'attività i giocatori utilizzano diversi materiali quali il racconto del maestro Felice, le carte gioco in cinque differenti tipologie, le planimetrie della mostra, l'intervista al maestro Felice Quartullo.

Il laboratorio basato su una didattica ludica e partecipativa è stato ideato per raggiungere specifici obiettivi didattici, incrementando l'abilità storico-documentaria dei bambini e sensibilizzando verso i beni culturali inerenti la storia della scuola.

Durante la prima fase del laboratorio, i bambini, divisi in gruppo, con l'aiuto delle carte indizio sono invitati a cercare informazioni scientifiche all'interno della mostra, muovendosi autonomamente tra teche, pannelli ed oggetti.

In seguito gli alunni posizionano le carte indizio sulla planimetria inserendo i numeri che contraddistinguono le carte per individuare sulla mappa il luogo dove hanno trovato l'informazione richiesta.

Questa prima fase del lavoro sviluppa la capacità di lavorare in gruppo, l'orientamento e, grazie al colore e al contenuto diverso delle carte, vengono acquisite informazioni sulle diverse tipologie di fonti, distinte in fonte materiale, documentaria, scritta e visiva, e inoltre apprendono contenuti inerenti la storia della scuola.

In una seconda fase i bambini fanno l'esperienza dell'ascolto di una fonte orale costituita dall'intervista al maestro Felice; per agevolare l'attenzione e l'ascolto viene loro consegnato un testo a completamento in cui sono invitati a rintracciare altri indizi utili, a ricostruire aspetti della storia della vita quotidiana della scuola.

In un terzo momento gli alunni sono sensibilizzati alla percezione dei beni scolastici come beni culturali attraverso la visione delle parti interne di quaderni, di libri antichi, sia attraverso un contatto diretto sia con l'aiuto di un supporto multimediale.

Attenzione è stata riservata anche alla cultura materiale della scuola, infatti nell'ultima fase gli allievi, attraverso delle carte oggetto, sono invitati ad individuare alcuni materiali scolastici e abbinarvi le corrette didascalie. In seguito le applicano sulla planimetria, individuando la corretta collocazione dell'oggetto all'interno dell'esposizione.

Il momento finale del laboratorio è dedicato al debriefing o dopo-gioco, cioè ad una riflessione guidata sull'esperienza vissuta e sulle conoscenze acqui-

site, attraverso domande stimolo che indagano sia sull'impatto emotivo che cognitivo sviluppati dal percorso didattico. A livello concreto questo momento è accompagnato dalla risposta alla lettera del maestro Felice inserendo tutte le informazioni da lui richieste.

La seconda attività didattica dal titolo "Piccoli rurali in formazione", è stato un vero e proprio gioco didattico realizzato presso le scuole aderenti al progetto. L'attività ludica, attraverso l'immedesimazione in allievi delle scuole rurali della prima metà del secolo scorso, ha permesso ai ragazzi partecipanti di conoscere la storia e la vita giornaliera che si svolgeva nelle scuole di campagna del Molise e le difficoltà connesse a una realtà scolastica lontana dalle aule cittadine. Il viaggio immaginario dei "piccoli rurali in-formazione" – mediante il supporto di documenti archivistici riprodotti quali fotografie storiche, manuali scolastici e romanzi storici, e l'uso accattivante di dadi, pedine, carte gioco e plance ha consentito l'acquisizione da parte dei giovani partecipanti di conoscenze di tipo storico. Il lavoro è stato condotto per gruppi facilitando l'apprendimento e la socializzazione attraverso meccanismi quali la collaborazione interna e la positiva competizione con gli altri gruppi.

La prima fase del lavoro era capire quale era la propria scuola rurale di appartenenza attraverso un fascicolo costituito dalla riproduzione di documenti storici quali planimetrie di scuole di campagna, richiesta di costituzione della scuola rurale da parte di padri di famiglia, intitolazioni della scuola etc.



Fig. 1 - Plancia del gioco "Piccoli rurali in...formazione"

Dopo aver scoperto l'appartenenza a una scuola di campagna, i partecipanti iniziano il vero e proprio gioco sulla plancia, ideato come gioco di percorso, che prevede lo spostamento delle pedine su un percorso. Attraverso il lancio del dado e la risposta a quesiti storici e la pesca di carte imprevisti che colpiscono i giocatori con calamità tipiche dell'epoca e della vita contadina, gli alunni sono guidati in un percorso nel tempo attraverso una forte immedesimazione nell'epoca trattata. Parte del gioco anche carte informazioni che forniscono maggiori notizie ai giocatori e fondamentali le carte storiche che aprono interrogativi storici a cui si può rispondere solo consultando le fonti in possesso dei giocatori all'interno del fascicolo dello storico.



Fig. 2 - Fascicolo dello storico con 26 documenti trattati didatticamente

Queste domande prevedono abilità di lettura storica differenziate: da quelle più piane di ricerca dell'informazione a quelle più interpretative dei documenti e anche altre in cui è necessario sviluppare inferenze tra le fonti.

Il gioco mette in contatto gli allievi anche con il calendario scolastico del tempo attraverso le caselle festività in cui può capitare di stare fermi un giro (come nel caso del compleanno di Mussolini) e indovinelli circa i detti contadini che fornivano moltissime informazioni circa le abitudini contadine.

Anche questa attività è stata completata da una fase di metacognizione in cui i ragazzi hanno ripercorso l'esperienza e insieme all'esperto del Museo della scuola hanno ripercorso le informazioni storiche fondamentali.



Fig. 3 - Momenti della didattica ludica in aula

La terza attività didattica dal titolo “La valigia del maestro rurale”, è stato realizzato nuovamente presso il Museo della scuola e ha concentrato la sua attenzione sull’uso delle fonti orali intrecciate a degli oggetti ‘semiofori’. Il laboratorio è stato incentrato sull’espedito del ritrovamento presso il deposito del Museo di una valigia di un maestro di campagna di cui i ragazzi sono stati chiamati a svelare l’identità.



Fi. 4 - Laboratorio “La valigia del maestro rurale” presso il Museo della scuola



Fig. 5 - Alcuni oggetti custoditi nella “valigia del maestro rurale”

Ignota infatti l'identità del proprietario che i ragazzi hanno dovuto svelare attraverso un'attenta analisi degli oggetti-indizi, come per esempio un registro, uno spazzolino, un foulard, dei quaderni con appunti, un memoriale e altri piccoli effetti personali presenti nella valigia, incrociando le informazioni ricavate dalle fonti orali con l'ascolto di una selezione di una decina di interviste proposte a video realizzate con maestri di scuole rurali che avevano esercitato dagli anni 40 fino agli anni 80 del '900.

SCHEDA RACCOGLI INDIZI		
NOME MAESTRO/A		
	ALUNNI	SCUOLA
In quali anni ha insegnato?	Quanti erano in classe?	Come si chiamava e dove si trovava?
Come raggiungeva la scuola?	Come raggiungevano la scuola?	Che tipo di fabbricato era?
Quanto tempo impiegava per raggiungere la scuola?	Quali erano le loro condizioni sociali?	Quali sussidi didattici erano presenti in aula?
Dove e con chi viveva?	Come si vestivano?	C'erano i servizi igienici?
	Descrivi la loro igiene	Quale tipo di riscaldamento c'era in classe?
NOTE	NOTE	NOTE

Fig. 6 - Scheda d'ascolto delle interviste realizzate con maestri delle scuole rurali

Per permettere un ascolto attento delle interviste è stata proposta una scheda di ascolto che ha aiutato i partecipanti a individuare il proprietario della valigia. La scheda ha permesso di classificare le informazioni e creare una griglia interrogativa e interpretativa delle fonti. I ragazzi hanno potuto verificare il ripetersi di alcuni elementi e intersecare le informazioni.

L'ultima fase ha previsto attraverso la lettura di un memoriale ritrovato nella valigia che forniva gli ultimi dati informativi per poter risolvere il giallo e risalire al maestro/a possessore della valigia.

L'intreccio delle diverse tipologie di fonti scritte, materiali, orali è stato alla base del successo dell'attività che ha portato a svelare l'identità del misterioso possessore della valigia.

Di aiuto per lo svelamento del giallo sono stati la lettura e la compilazione del memoriale del maestro possessore della valigia che ha indotto i ragazzi a compiere una selezione tra le informazioni ricavate dagli oggetti e dall'ascolto delle interviste.

RICORDI DI scuola di \_\_\_\_\_ (anni \_\_\_\_\_)

Il mio primo anno di insegnamento fu in una scuola di campagna in una frazione \_\_\_\_\_ in Alto Molise che era stata aperta per evitare ai bambini di fare tanta strada a piedi.

Per raggiungerla usavo la \_\_\_\_\_ e poi continuavo a piedi. Lungo il percorso vedevo impronte di animali a terra e avevo paura pensando che si trattasse di lupi. Così mi portavo sempre un panino con la frittata illudendomi che se avessi incontrato un lupo, dandogli il panino, avrei avuto il tempo di scappare.

Questa scuola era una stanza con una piccola finestra.

Un'altra esperienza di scuola rurale l'ho compiuta, al mio quarto anno di insegnamento, quando avevo 24 anni. Ero stat\_ assegnat\_ alla scuola rurale di \_\_\_\_\_ . Io alloggiavo a \_\_\_\_\_ - insieme a \_\_\_\_\_ e percorrevo ogni mattina \_\_\_\_\_ la mulattiera e i sentieri di campagna che separavano le due frazioni (paesini).

La scuola era costituita da un unico ambiente, precedentemente adibito a \_\_\_\_\_ , come tutte le costruzioni circostanti. Il pavimento era costituito da terreno battuto, e vi erano \_\_\_\_\_ grandi come gattini.

Avevo una pluriclasse, dalla 1° alla 5° elementare e poiché l'aula era piccola e i banchi pochi, dovevo fare due turni.

Non esistevano \_\_\_\_\_ , e i bambini durante la ricreazione, dovevano fare i loro bisogni in campagna.

La scuola non aveva \_\_\_\_\_ . Il comune aveva messo a disposizione \_\_\_\_\_ e una contadina della zona provvedeva ogni mattina a farci trovare l'aula un po' riscaldata.

Fig. 7 - Memoriale della maestra R. Del Coiro conservato in originale presso il Ce.S.I.S.



Fig. 8 -Momenti del laboratorio “La valigia del maestro rurale”

### 2.1.1. Valutazione attività didattiche

Il processo didattico è stato monitorato attraverso diverse tipologie di test: sono stati somministrati test di autovalutazione ai ragazzi in cui si chiedeva loro di valutare il loro comportamento all'interno delle dinamiche laboratoriali il loro inserimento nel gruppo di lavoro e le abilità messe in campo.

Altre due tipologie di test sono state somministrate per la valutazione delle attività da parte dei docenti e degli allievi.

Di seguito riporto alcuni interessanti risultati circa i questionari calibrati con risposte da 1 (per nulla) 2 (poco) 3 (abbastanza) 4 (molto) 5 (moltissimo); per primi quelli somministrati ai docenti:

Alle domande:

- Ritiene che l'esperienza laboratoriale vissuta dai ragazzi all'interno della mostra sia stata utile per la loro crescita personale? Le risposte si sono attestate tutte tra 4 (75%) e 5 (25%).

- Ritiene che i materiali didattici utilizzati siano stati adeguati alle abilità degli allievi?

Le risposte si sono attestate tra 3 (13%), 4 (50%), 5 (38%)

- Le piacerebbe ripetere questo tipo di esperienza in altre occasioni? Le risposte si sono attestate tra 4 (25%) e 5 (75%).



I dati più interessanti sono a mio avviso il grande livello di gradimento da parte degli insegnanti e la diffusione non ancora a tappeto di questa tipologia di attività che ci fa intendere quanto poco conosciute e usate siano queste metodologie e quanto invece siano positivi i riscontri. Gli insegnanti infatti sottolineano l'aspetto altamente educativo dei laboratori e le loro efficaci ricadute didattiche.

Per quanto riguarda i ragazzi abbiamo cercato di capire il livello di gradimento delle diverse attività: uno spiccato entusiasmo è stato manifestato per la seconda attività "Piccoli rurali in formazione" verso la quale il 44% ha espresso il massimo gradimento, il 27% ha preferito il primo laboratorio al Museo e il 23 % ha gradito maggiormente il laboratorio La valigia del maestro rurale.

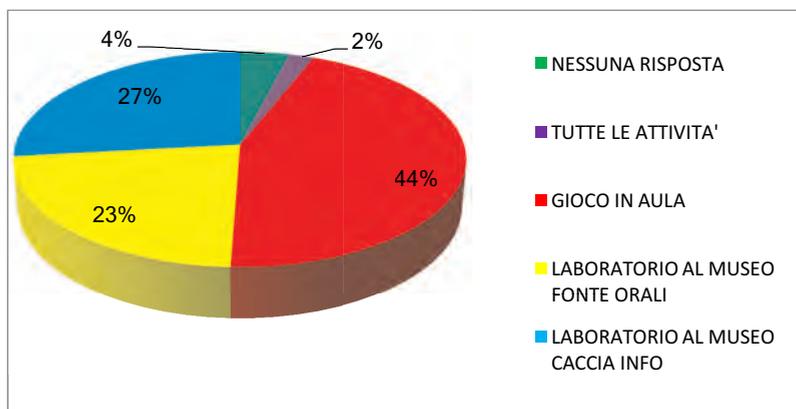


Fig. 9 - Risultati alla domanda: "Delle tre attività del progetto quale ti è piaciuta di più?"

Circa la loro consapevolezza verso il livello di apprendimento acquisito sui temi del progetto, il 91% dei ragazzi ha affermato di aver imparato cose nuove.

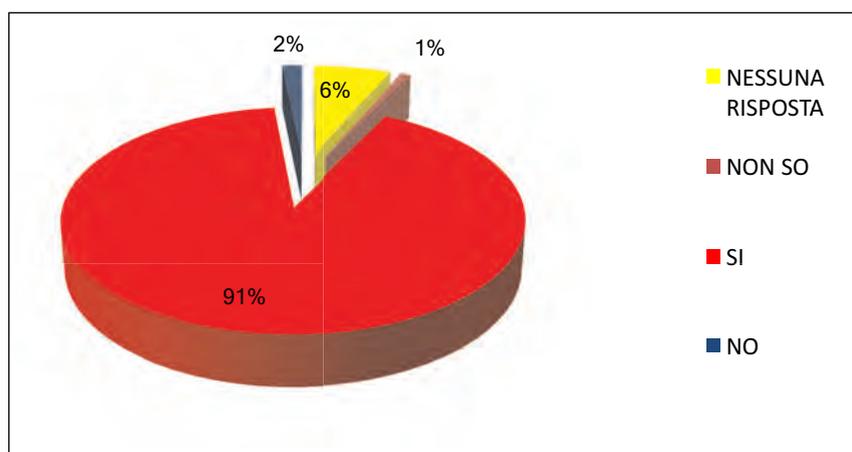


Fig. 10 - Risultati alla domanda: "Pensi di aver imparato cose nuove?"

Alla domanda se avessero già fatto esperienze simili in un Museo il 60% ha risposto di non averle mai fatte il restante 40% ha risposto di averle già fatte.

L'indice di gradimento delle attività è stato anche molto elevato, infatti i ragazzi al 97% hanno detto di essersi divertiti durante lo svolgimento delle attività didattiche.

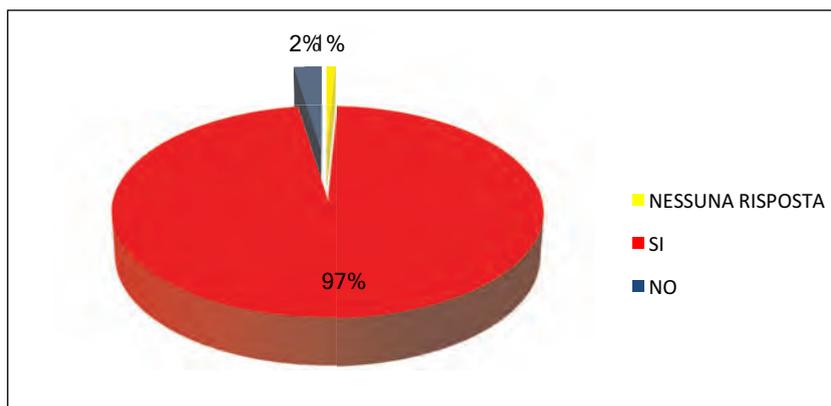


Fig. 11 - Risultati alla domanda: "Ti sei divertito durante le attività didattiche?"

Alcuni dei commenti autografi dei ragazzi hanno anche fatto comprendere il loro alto gradimento delle attività ("Grazie è stato fantastico. Un'esperienza che fa imparare molte cose"; "Bellissimo e istruttivo. Molto interessante"; "Vorrei rifare questo tipo di esperienza anche con un argomento diverso"; "Bellissima esperienza. Molto costruttiva") Una difficoltà invece ricorrente sottolineata dai ragazzi è stato il lavoro di gruppo a cui probabilmente erano poco abituati ("La cosa che non mi è piaciuta per niente è stata la collaborazione del gruppo.... Però della restante parte è stata magnifica") e anche la lunghezza delle attività rispetto al tempo a disposizione ("Più tempo per svolgere le attività"; "Avere più tempo e meno informazioni"; "Il gioco in aula è troppo lungo ci vuole troppo tempo per passare da un gruppo all'altro").

Si trova in mezzo ai campi e quando il maestro ci lo permette usciamo fuori a giocare e a prendersi cura dell'orto che facciamo noi sedari, perché imparare a fare queste cose è molto importante per noi contadini, lo dice il duce.

Al primo piano c'è anche la casa del maestro che ogni tanto però si buona e dice che stava meglio quando insegnava mille scuole di otto perché era più grande, più attrezzata, i maschi e le femmine stavano in classi separate e gli alunni erano più intelligenti di noi.

Ma io non ci credo! E quando il maestro dice queste cose mi sembra esatto e antipatico.

Ma se anche il duce dice che noi contadini siamo la forza dell'Italia!

3 Ottobre 1933

Tutti noi siamo molto poveri e veri, ma siamo grandi burocrati. Siamo in grado ad avere la cartella in cartone vulcanizzato o in legno lavorato.

La mia è di legno, l'ha fatto mio nonno.

4 Ottobre 1933

Oggi a scuola è successa una cosa bellissima. Il liceo parlato del fascismo e io ho capito che è la nostra fortuna e che renderà l'Italia ricca e forte.

Il duce è la persona migliore del mondo! È forte e soprattutto generoso. Proprio oggi il maestro ci ha dato i regali che proprio lui ci ha mandato: vestiti, da vero soldato, e le scarpe che

belle!! E chi lo aveva mai visto prima! Combrato così mi sento ricco anche io. Questo così si regolerà a Milano! Il maestro dice che restiamo a casa a casa.

Non vedo l'ora, mi sembra meglio di un sogno.

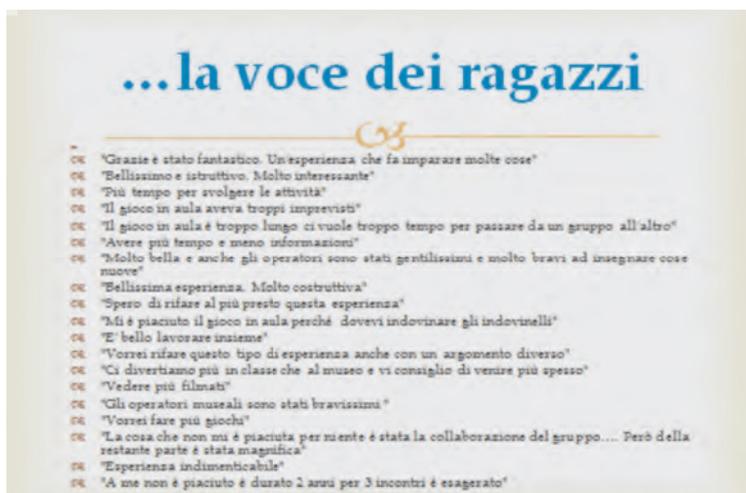
Adesso vedo a lavoro, papà ha bisogno di me, devo accudire gli animali.

10 Novembre 1934

Geomi di nuovo qui! Ora però sono un uomo, anzi un giovane soldato di 20 anni.

Faccio la guerra, adesso non sono più il contadino felice del suo lavoro e delle scuole!

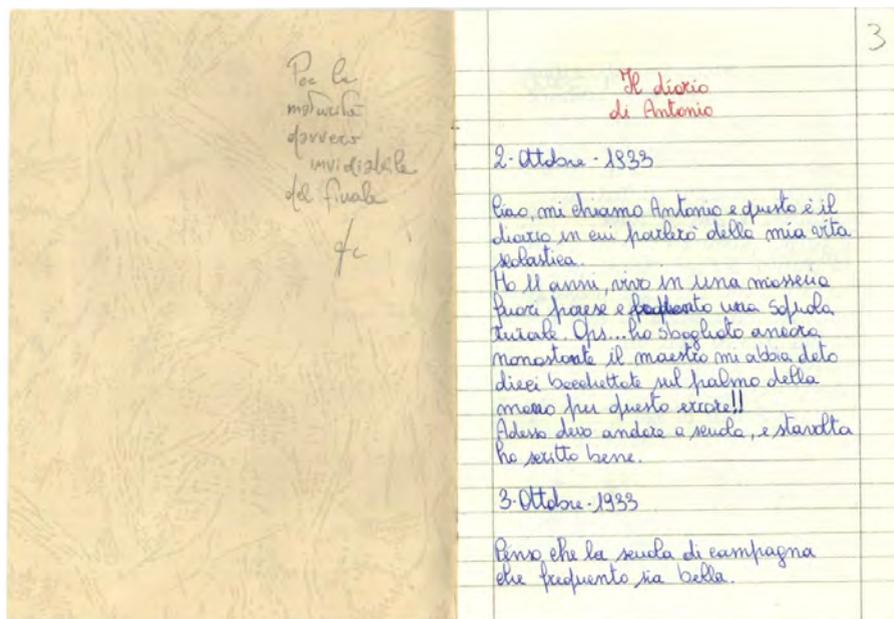




Sulla rilevazione della ricaduta didattica sotto il profilo dei contenuti è stato indetto un Concorso per il quale i ragazzi dovevano realizzare un testo narrativo sull'esperienza del progetto oppure immedesimandosi in uno scolaro delle scuole rurali del periodo analizzato e ripercorrere, come in un diario, la sua esperienza. I lavori sono stati esaminati da un Comitato scientifico che ha verificato l'ottima ricaduta del progetto sull'acquisizione dei contenuti storici. Sono stati premiati gli elaborati più completi e meglio organizzati sull'aspetto contenutistico storico e linguistico.



Sottolineo un ultimo aspetto che ci è stato riportato come testimonianza anche da parte dei docenti: le esperienze didattiche di questa tipologia restano impresse nel ricordo dei ragazzi perché investono tutta la persona nei suoi aspetti cognitivi ed emotivi come ci porta all'attenzione un ragazzo in un commento: "Grazie, Esperienza indimenticabile".



### 3. Iniziative culturali e diffusione

Congiuntamente alle iniziative didattiche sono state condotte altre proposte destinate a un target non esclusivamente legato al contesto universitario. In particolare sono stati realizzati alcuni incontri, talvolta accompagnati dalla visione di un film, per illustrare la particolarità delle condizioni di alfabetizzazione nei contesti rurali nel Novecento. In particolare, nell'estate del 2014, è stata organizzata al Museo della scuola la proiezione didattica del film "Il primo incarico" – (uscito nel 2011, diretto da Giorgia Cecere e interpretato da Isabella Ragonese) – accompagnato da introduzioni tematiche di esperti sulle scuole rurali e un dibattito successivo.

Inoltre sono stati condotti nell'estate 2015 una serie di incontri tematici nel quadro di un ciclo dal titolo: "Non di solo terra, Esperienze di scuole rurali

e di montagna tra letteratura, memoria, cinema e storia”, all’interno del quale vi sono stati i seguenti incontri: “Per un ritratto letterario delle scuole rurali. Il caso “Monluè” raccontato da Carla Maria Russo (25 giugno 2015) in cui è stato analizzato il caso del romanzo storico dell’autrice ambientato in Lombardia che narra l’esperienza della scuola rurale della Cascina Monluè. All’incontro con l’autrice è seguito un laboratorio di lettura per il pubblico del museo non scolastico “La scuola del passato: Letture scelte” in cui si è data lettura di altri romanzi storici che trattavano il tema delle scuole di campagne.

A seguire (8 luglio 2015) vi è stato un incontro dal titolo “Il sogno dell’alfabeto: percorsi di esperienze scolastiche internazionali tra passato e presente” con la proiezione didattica del film “Vado a scuola” di Pascal Plisson che ha tratteggiato i percorsi di vita e di cammino di alcuni bambini del mondo attuale per raggiungere il proprio sogno e bisogno di alfabetizzazione. A conclusione del ciclo(17 luglio 2015) vi è stato un seminario dal titolo “Le scuole delle minoranze: scuole di montagna, Katakombenschulen, scuole plurilingue” di Alberto Barausse e Milena Cossetto.





## 5. Conclusione

Il progetto, così strutturato, con fasi di ricerca storica, laboratori ludico-didattici, verifica dei risultati, incontri seminariali, diffusione dei risultati della ricerca condotta dal gruppo Ce.S.I.S. e dal Museo della scuola, ha riscontrato ottime ricadute in termini di conoscenza e di piacere della scoperta di temi poco indagati della storia dell'educazione e di alcuni aspetti della cultura scolastica, facendo scoprire la ricchezza insita e inesplorata presente in documenti, memorie e oggetti del mondo educativo legato a realtà scolastiche rurali dimenticate dai più.

## Indice dei nomi

- ACOCELLA Alfonso, 65n  
AGAZZI Aldo, 7n  
AGOSTINONI Emidio, 72n  
AGUIRRE LORA María Esther, VIII  
ALATRI Giovanna, X, Xn, 96n  
ALBINO Pasquale, 32, 39, 152  
ALEARDI Aleardo, 5, 44n  
ALERAMO Sibilla, 172n  
ALLEGRETTI Donato, 176n  
ALMAGIÀ Roberto, 166n  
ALTOBELLO Antonietta, 98  
ALVES NUNES Francivaldo, VIII  
AMARI Michele, 13, 13n, 14, 49  
AMICARELLI Rodolfo, 28  
AMICONE Annibale, 125  
AMOROSA Berengario Galileo, 150, 150n  
ANDREASSI Rossella, XXXI, XXXII, XXXIII, 88n, 191, 191n, 197n, 200n, 201n, 202n, 203n  
ANTENUCCI Celestino, 135  
ANTONIAZZI Anna, 47n, 59n  
ANTONINA Maria Franchina, 125, 125n  
ARBACE Luciana, 36n  
ARCAMONE Guido, 79n  
ARCOMANO Arturo, 160n, 164n  
ARSLAN Antonia, 45n, 56n  
ASCENZI Anna, IX, IX n, XIII, XIV, 1, 2n, 52n, 56n, 57n, 59n, 147n  
ASCOLANI Adrian, VIII  
AURINI R., 52n  
AVARUCCI Giuseppe, 2n  
AZIMONTI Eugenio, 186n  
  
BACCELLI Alfredo, 96, 96n  
BACCINI Ida, XXIII, 48, 55, 55n, 56, 56n, 57, 57n, 58  
BADANELLI RUBIO, Ana María, 89n, 192n  
BALDINI Eraldo, 40n, 47  
BARAUSSE Alberto, VII, Xn, XVIIIn, XXVn, XXVII, XXVIII, 20n, 29n, 31n, 56n, 93, 93n, 96n, 98n, 101n, 147n, 165n, 191n, 192, 192n, 197n, 199n, 201n, 217  
BARBIERI Edoardo, 33n  
BARGONI Angelo, 10, 10n, 11, 11n,  
BASSO Jaqueline Daniela, VIII  
BASSO Lelio, 96n  
BEAUMONT Francis, 28  
BECCARI Gualberta, 48  
BECCHI Barbara, 52n  
BECCHI Egle, 49n  
BELLINI Domenico, 32  
BENDISCIOLI Mario, 11n, 15n, 18n

- BENEVENTO Michelangelo, 98  
 BERLINGIERI Giuseppe, 98  
 BERMANI Cesare, 197n  
 BERNARDI Iacopo, 5  
 BERNARDI Paolo, 202, 202n  
 BERSELLI Aldo, 96n  
 BERTAZZONI Pietro, XVI, XVIIn  
 BETRI Maria Luisa, 43n  
 BETTI Carmen, 85n, 105n, 158n,  
 BETTINI Francesco, 143, 143n, 145  
 BEZERRA NETO Luiz, VIII, IX  
 BIANCIARDI Luciano, 40n  
 BIANCO Gerardo, 157n  
 BINDI Letizia, XXVIII, XXIX, 147  
 BIROLI Pirzio, 131  
 BISCARDI Luigi, 40  
 BOFFI Ferruccio, 116n  
 BOLDRINI Luigi, XVI, XVIIn  
 BONAVOLTA Paride, 134  
 BONGIOVANNINI Maria, 71n, 72,  
 72n  
 BORGES SALVADORI Maria Angela,  
 IX  
 BORRACCINI Rosa Marisa, 1n  
 BORRELLI Clara, 47n  
 BORRI Giammario, 1n  
 BOSCHETTI ALBERTI Maria, XX-  
 VII, XXVIII, 140, 143, 143n, 145  
 BOTTAI Giuseppe, XXIV, XXV, 66, 79,  
 90  
 BRAMBILLA Elena, 43n  
 BRESIL Luciana, 202n  
 BRINCI Gabriele, 96n  
 BRUNELLI Marta, 192, 192n  
 BRUNO Salvino, 157n  
 BRUSA Antonio, 202, 202n, 203n  
 BUFALINI, 49  
 BUSICO Giovanni, 30  
 CALAMANDREI Piero, 144  
 CALASSO Roberto, 37n  
 CALICE Nino, 25n, 160n, 172n  
 CALÒ Giovanni, IX, 35  
 CALVINO Italo, 144, 145  
 CALVOSA Michele, XVI, XVIIn  
 CAMAGNA Domenico, 85n, 86, 86n,  
 87n, 89n, 92n, 101, 106, 107, 108n,  
 111n, 112, 114, 121n, 122, 122n,  
 123n, 128n, 129, 129n, 130n, 132,  
 133n, 136, 136n  
 CAMBI Franco, 49n, 56n  
 CAMERANI Sergio, 16n  
 CAMPOSARCUNO Michele, 98  
 CAMPOS FERREIRA Nilce Vieira,  
 VIII  
 CANDELA Elena, 47n  
 CANTATORE Lorenzo, 56n, 65n,  
 188n  
 CAPORASO Cosimo, 98n  
 CAPPONI Gino, 2, 2n, 3, 3n, 14n,  
 16n, 49, 120  
 CAPUANA Luigi, 44, 46, 51n, 52, 52n,  
 61, 62, 62n  
 CARABBA Rocco, 23, 26, 26n, 36, 36n  
 CARAVITA, 19  
 CARDUCCI Giosuè, 26, 58, 149, 149n  
 CARLI Alberto, XXII, XXIII, XXVII,  
 43, 45n, 47n, 52n  
 CARPI U., 16n  
 CARRANNANTE Antonio, 16n  
 CASATI Gabrio, XIII, XIV, XV, 4, 9,  
 10, 10n, 15, 16, 44n, 67, 68, 164n  
 solo legge  
 CASELLA Alex, 52n  
 CASERTA Giovanni, 176n  
 CASMIRO Lina, 21n, 32n, 34n, 64n  
 CASSANI Cinzia, 157n  
 CATALANO Dora, 33n  
 CAVALLERA Hervè A., Xn, XIIn, 158n,  
 197n

- CAVAZZA Stefano, 151n  
 CAVOUR Camillo Benso, 2, 2n  
 CECCHI Emilio, 144, 145  
 CECERE Giorgia, 216  
 CEFALY Antonio, 167n  
 CERIMELE Feliceandrea, 25n  
 CERRATI, 98  
 CHARNITZKY Jurgen, 99n, 106n  
 CHIABRANDO Mauro, 33n  
 CHICONE Antonio, 113n, 126, 126n  
 CHIOSSO Giorgio, 1n, 20n, 29n, 36n, 45n, 49n, 56n, 59n, 147n, 177n, 188n  
 CIMA Michele, 62, 64, 64n  
 CIMINO FOLLIERO DE LUNA Aurelia, 44, 44n, 45, 45n, 46, 47, 47n, 48, 48n, 49, 50, 51n, 54, 55  
 CINI Teresa, 56n  
 CIRESE Eugenio, XXVIII, XXIX, 150, 153, 153n, 154, 155n, 156, 157, 158, 158n, 159, 159n  
 CIVERA CERECEDO Alicia, VII  
 CIVES Giacomo, IX, IXn, 96n  
 CLEMENTE Pietro, 149n  
 CODIGNOLA Ernesto, IX, 96n, 144  
 COEN V., 45n  
 COLESANTI Errico, 98  
 COLIN Marie, 56n  
 COLITTI Giovanni, 32  
 COLITTI Nicola, 32  
 COLITTI Raffaele, 35, 35n  
 COLLITTI Giovanni, 32, 32n, 33, 34, 34n  
 COLLODI Carlo, 58, 151  
 COLOMBO Luigi, 98  
 COLOZZA Michele, 30, 30n  
 COMPARETTI Domenico, 49  
 CONTINI Giovanni, 197n  
 COPPINO Michele, XIV, XV, 15, 16n, 18  
 COPPOLA Massimo, 11n, 40n  
 CORBINO Orso Mario, 99n, 158  
 CORRADINI Camillo, XXIV, XXV, 65n, 72n, 74n, 167  
 CORRENTI Cesare, 11, 11n, 12, 12n, 13n, 15, 15n, 17, 17n, 18, 29, 51, 51n, 53  
 CORSINI Guido, 51n  
 COSSETTO Milena, 217  
 COSTA RICO Antón, VII  
 CRAINZ Guido, 38n  
 CREDARO Luigi, 74, 164, 164n, 165  
 CROCE Benedetto, 60, 96n  
 D'ADDARIO Arnaldo, 197n  
 D'AGOSTINO, 115n  
 D'ALESSIO Michela, VII, Xn, XXX, 32n, 35n, 64n, 93n, 147n, 155, 158n, 162n, 166n, 168n, 169n, 170n, 177n, 180n, 182n, 186n, 200n, 203n  
 D'ARAGONA PICCOLOMINI Maria, 23n  
 D'ASCENZO Mirella, 65n  
 D'EPISCOPO Francesco, 19n  
 D'ONOFRIO Federico, 98n  
 D'OVIDIO Francesco, 33, 34, 150  
 DAL PIAZ Riccardo, 186n  
 DANEO Credaro, 164, 165  
 DANIELIOTTI Achille, 59, 60, 61, 62, 64  
 DANNA Casimiro, XVI, XVI n  
 DAPRÀ Marcello, 68n, 69n, 71n  
 DARDONE Cinzia, 21n, 25n, 32n  
 DAVILA Pauli, 65n, 89n, 169n  
 DE AMICIS Edmondo, 58, 151  
 DE CASTRO Vincenzo, 5  
 DE CIOCCHIS Remo Nicola, 31n  
 DE FATIMA Amante Maria, IX  
 DE FILIPPO Attanasio, 107  
 DE FORT Ester, 116n, 122, 122n

- DE GENNARO Vincenzo, 87  
 DE GIUSEPPE Massimo M., VIII  
 DE GRAZIA Paolo, 166, 166n  
 DE GUBERNATIS Angelo, 5, 44n, 57n  
 DE LA FUENTE MERAS M., VII  
 DE LA LASTRA Perez, VII  
 DE MAURO Tullio, 38n  
 DE RENSIS Rosa, 200, 200n  
 DE RISIO Giovannino, 19  
 DE SANCTIS Francesco, 5, 126, 201n  
 DE VECCHI Cesare Maria, 105, 105n, 106n  
 DE YOUNG A.J., VIII  
 DEL COIRO Rosaria, 198, 199n, 209  
 DEL PIANO Pierino, 135, 136  
 DEPAOLIS Federica, 45n  
 DE SOUZA Jose Edimar, VII  
 DÍAZ José Maria, VII  
 DI BERARDINO Leonardo, XVI  
 DI FRANCESCO Marco, 36n  
 DI LAURO Flora, 123n  
 DI NARDO Giovanna, 130n  
 DI PASQUO Antonio, 30  
 DI PIETRO Elvira, 200  
 DI SANZA Francesco, 165n  
 DI SOCCIO Giovanna, 199  
 DIAZ Josè Maria Hernandez, 78n  
 DIDOT, 19  
 DIONIGI Alemi, 165n, 166n  
 DON BOSCO, 126  
  
 EUGENI Fausto, 58n  
  
 FAINA Eugenio, XII, XIIIn, 44n, 66n, 81n, 82n, 90n, 100n, 116n, 192n,  
 FANFANI Pietro, 5  
 FARALLI Giambattista, 41, 41n  
 FAUDELLA Pietro, 165n  
 FEDELE Pietro, 100, 100n, 141  
  
 FERNANDES SENA Poliana, IX  
 FERRANDINO Vittoria, 29n  
 FERRARESI Alessandra, 202n, 203n  
 FLECHER John, 28  
 FLOCCO Nicola, 198, 198n  
 FLORE Francesca, 164n  
 FOFI Goffredo, 19n,  
 FORTE Libero, 115n, 118n  
 FORTUNATO Giustino, XXX, 25, 25n, 156, 157n  
 FOSSATI Piero, 65n, 74n  
 FRAENTZEL CELLI Anna, 96n,  
 FRANCHETTI Leopoldo, XI, XX-VII, 141  
 FRANCHINA Maria Antonina, 125, 125n  
 FUÀ FUSINATO Erminia, XXIII, 44, 44n, 49, 49n, 53  
 FULLER W.E., VIII  
 FULVIO Raffaello, 76n, 77n, 78, 78n  
  
 GABRIELLI Giorgio, 144  
 GALASSO Felice, 134  
 GALASSO Pierino, 134  
 GAMBARO Angiolo, 1n  
 GAMBERALE Luigi, XXI, 25, 25n, 26, 26n, 28, 31, 32, 33, 33n  
 GARELLI Vincenzo, XVII, 67, 67n, 70n  
 GARGANO Sebastiano, XVI, XVIIn, 67n  
 GARIN Eugenio, XXI, 22n  
 GATTA Massimo, 20n, 32, 32n, 33n  
 GENEVOIS Emmanuelle, 56n  
 GENTILE Emilio, 128, 128n  
 GENTILE Giovanni, XXVI, XXVIII, 35, 35n, 36, 36n, 37, 90, 94, 98, 98n, 116, 116n, 118, 140  
 GHIZZONI Carla, XVIIIn, 96n  
 GIAMBROCONO Giuseppe, 164n, 165n

- GIGLI Ottavio, IX, XIV, XVI, 1, 1n, 2, 2n, 3, 3n, 9, 9n, 10n, 11n, 12n, 13, 13n, 14, 14n, 15, 16, 17n  
 GIORGIS Giovanni, 30  
 GIOVANNINI MAGONIO Gemma, 43n, 51n, 52n, 54n  
 GIRARDI Leonardo, 32  
 GONCALVES NETO Wenceslau, VIII  
 GRANDI William, 158n  
 GRASSO Mirko, 159n, 160n, 172n  
 GRAZZIOTIN SGARBI Luciane, IX  
 GUASTI Cesare, 5
- HARASIM Gemma, 155n, 186n  
 HERZEN, 49  
 HUNGARO Daniele, IX
- IANIGRO Giovanni, 98  
 IANNUCCI Antonella, 25n, 26n  
 ISABELLA Ferdinando, 65n  
 ISNARDI Giuseppe, 155n, 156n, 159n, 160n, 171n, 174n, 177n, 178 n  
 ISNARDI Margherita, 155n, 156n, 159n, 160n, 171n, 174n, 177n, 179n  
 JACINI Stefano, 98  
 JOVINE Francesco, 19, 19n, 20, 40  
 JULIA Dominique, 49n  
 KUTACH D.N., VIII  
 LA FARINA, 48  
 LA MAIRE, 178n  
 LA ROCCA Emilio, 174, 174n, 175, 176, 189  
 LABANCA ADA, 25n  
 LABANCA Baldassarre, 22  
 LALLI Renato, 20n, 32n, 93n, 94n  
 LAMBRUSCHINI Raffaello, 49, 53, 120  
 LANARO Silvio, 38n  
 LANDUCCI Giovanni, 59n  
 LATINO Emanuele, XVIIIn
- LATRONICO Alberto, 80, 80n, 81, 81n  
 LATRONICO Nicola, 171, 171n  
 LEONELLI Gemma, 123n  
 LEVI MORENOS David, XIIn  
 LEUZZI Maria Cristina, 53n  
 LIOTTA, 155n  
 LLANO DÍAZ Alexander, VII  
 LOMBARDI Franco V., 117n, 217  
 LOMBARDI Norberto, 20n, 32n, 38n, 93n, 94n  
 LOMBARDI Vincenzo, 38n  
 LOMBARDO RADICE Giuseppe, XIIn, XXVII, XVIII, XXXI, 82n, 84, 84n, 94, 116, 116n, 139, 140, 141, 141n, 142, 142n, 143, 144, 145, 147, 147n, 148, 149, 155n, 156, 156n, 157n, 158n, 159n, 161, 163, 163n, 166, 168, 168n, 169n, 170, 170n, 179, 179n, 180, 186n  
 LUCHESE Terciane Angela, IX  
 LUDOVICI Antonio, 118n  
 LUSTIG Alessandro, 73
- MACCHI Mauro, 5  
 MAFFEI Clarina, 52n  
 MAGALHÃES Justino, VII  
 MALENCHINI Gesualda, 43n  
 MALTONI Maria, XI, XXVIII, 143, 144, 145  
 MALVEZZI, 172  
 MAMIANI Terenzio, 1, 2, 2n, 3, 3n, 8, 8n, 9, 10, 10n, 11, 11n, 12, 12n, 13, 13n, 14n, 17, 68,  
 MANES Leopoldo, 123n  
 MARCATI Guido Antonio, 55, 56n, 57, 57n  
 MARCIANO A., 49  
 MARCOVECCHIO Pasquale, 200  
 MARCOVECCHIO Tonina, 200

- MARCOZZI L., 52n  
 MARCUCCI Alessandro, X, Xn, XXXI,  
 80, 80n, 83, 83n, 91n, 96n, 180  
 MARCUCCI Regina, 47, 48, 48n  
 MARENCO A., Xn  
 MARESCALCHI Arturo, 89n, 90n, 91,  
 91n  
 MARINELLI Angelo, XXII, 33, 33n, 34  
 MARINELLI Ercole Guido, 135  
 MARINELLI Nicola, 29  
 MARRAGONY Giulia, 123n  
 MARTELLI Sebastiano, 22n, 25n, 41n,  
 64n  
 MARTINAZZOLI Antonio, 74n  
 MARTINI Alfredo, 197n  
 MARTINI Ferdinando, 51n  
 MARTINS Humberto, IX  
 MASSARANI Tullo, 11n  
 MASSULLO Gino, 37n, 41n, 94n  
 MATTEI Francesco, Xn, 96n, 159n  
 MATTEOTTI Giacomo, 60  
 MATTEUCCI Carlo, 2, 2n, 3, 3n, 4, 6,  
 8, 14n, 16, 16n, 65n  
 MATTOZZI Ivo, 202, 202n  
 MAURI Achille, 5  
 MAYER Enrico, 5  
 MCKENZIE Donald F., 23n  
 MEDA Juri, XVIII, 133n, 192, 192n  
 MELCHIORI Alessandro, 147n  
 MELI Emilia, 131  
 MENABREA Federico Luigi, 10  
 MENDES Paulo, IX  
 MESTAS GRACIELA Fabian, VIII  
 MICELI Valeria, 93n, 168n  
 MILLEVOLTE Giovanna, 36n, 38n  
 MILLI Giannina, XXIII, 51, 52, 52n,  
 53, 53n, 55  
 MINNUCCI Gaetano, 78, 79n  
 MIRANDA Rita, 123n  
 MISIANI Simone, 189n  
 MONDUCCI Francesco, 202, 202n  
 MONTECCHI Luca, X, XI, XIIn, XIIIn,  
 XIII, XIIIIn, XIVn, XXVII, XXVIII,  
 44n, 60n, 66n, 81n, 82n, 90n, 99n,  
 100n, 105n, 106n, 116, 122, 139,  
 139n, 141n, 142n, 144n, 158n, 192n  
 MONTICELLI Roberto, 86  
 MONTINI Pier Luigi, 98n  
 MONTINO Davide, Xn, XVII, XVIII,  
 XVIIIIn  
 MONTRESOR Luigi, 98, 118n  
 MORANDINI Maria Cristina, 16n  
 MORETTI M., 16n  
 MORETTI Vito, 64  
 MORI Maria Teresa, 52n  
 MORI Sara, 36n  
 MORMILE Alfonso, XVIII, XIXn, XX,  
 XXn  
 MOSCA Giovanni, 58  
 MOZZONI Anna Maria, 5  
 MUGNAI Mauro, 65n  
 MUSCI Elena, 202, 202n  
 MUSSOLINI Benito, 29, 104, 136,  
 149, 206  
 NATALONI G., 197n  
 NAVA Cesare, 98  
 NAWROSKI Alcione, IX  
 NAYA Luis Maria, 65n, 89n, 169n  
 NENCINI Alessandro, 161, 161n, 173,  
 178, 181n, 187  
 NITTI Francesco Saverio, 167n, 168,  
 168n  
 NOBILE Vincenzo, 134n  
 NOVI SCANNI Giuseppina, 98  
 OSTENC Michel, 99n  
 PALADINI Luisa Amalia, 5  
 PALMIERI Giorgio, VII, XXI, XXII,

- XXXIV, 19, 20n, 21n, 24n, 25n,  
32n, 38n, 64n, 150n
- PANCRAZI Pietro, 44n
- PANTALEONI Diomede, 16n
- PAOLANTONIO Berardino, 135
- PARISI Roberto, 88n, 90n
- PARMEGGIANI Luigi, 99n, 105n, 115
- PAROLI Marino, 100n, 168n
- PASQUALE Gianna, 203n
- PATERNÒ Emilio Ambrogio, 30, 30n
- PAZZAGLI Rossano, XI, XIIn
- PAZZAGLIA Luciano, IX, 1n, 10n
- PECCIANI Maria Cristina, 96n
- PEDIO Edoardo, 163n, 164n
- PEDULLÀ Gianfranco, 37n
- PELLICO Silvio, 48, 48n
- PERFETTO Carmela, 123n, 131
- PERODI Emma, 44n, 45n, 47, 47n,  
48n, 49n, 55
- PERRELLA Alfonso, 32
- PERUZZI Emilia, 51n, 52, 53, 53n
- PETRAGLIONE Giuseppe, 52n
- PIACENTINI Gaetano, 155n, 156,  
156n, 159, 168n, 177n, 184, 184n
- PICCININI Alberto, 40n
- PICCIRILLO Daniela, 35n, 37n
- PIGORINI Luigi, XVI, XVIIn
- PINTO DIAZ Ivan Alexis, VIII
- PISA Beatrice, 11n, 15n, 17n, 45n
- PIVA Francesco, 136n
- PONZIANI Luigi, 38n, 52n
- POVEDA SANZA M., 89n
- POZZOLINI Cesira, 51n
- POZZOLINI Gesualda, XXII, XXIII,  
43n, 47, 48, 50, 51, 51n, 52, 53, 54
- POZZOLINI Luigi, 43, 43n, 47
- PRESUTTI Antonella, 64n
- PRINCIPE Celestino, 188n
- PROSPERO GOBETTI Ada, 145
- PUPINO Angelo R., 47n
- QUARTULLO Felice, 198, 198n, 204
- RAGAZZI Mario, 187n
- RAGAZZINI Dario, 116n
- RAGGI Oreste, 52n
- RAGONESE Isabella, 216
- RAICICH Marino, 171n, 182n
- RAIMONDO Rossella, 158n
- RANALDI Gaetanina, 123n
- RANIERI Giovanni, 167n
- RAVASIO Pietro, XVII, XVIIIn
- REIS DOS SANTOS Flavio, IX
- RENAN Ernest, 22
- RIBEIRO Marlene, IX
- RICASOLI Bettino, 2, 2n, 3, 3n, 11n,  
13, 14n, 16n, 49
- RICCI Tullio, 25n, 26
- RICCIARDELLI Oreste, 28
- RICCITELLI Antonio, 113n, 124,  
125n
- RIGHETTI M., 52n
- RINALDI Beniamino, 72n
- RODRIGUEZ BARRERIA Oscar, VII
- RODRIGUEZ GUERRERO C., 89n
- ROSMINI Antonio, 120
- ROSOLI G., 97n
- ROSSI Ernesto, XXX, 172, 172n, 188
- ROSSI Maria Maddalena, Xn, 96n
- RUGGIERO O., XX, XXn
- RUSI M., 52n
- RUSSO Attilio, 30n
- RUSSO Maria Carla, XXIV, 59, 59n,  
60n, 61, 64, 217
- RUSSO Tommaso, 175n
- SABELLI Raffaele, 135
- SACCHI Giuseppe, XVII, XVIIIn, 5,  
69n
- SALERNO Ida, 113n, 124, 124n
- SALVARANI Luana, VIIIn

- SALVEMINI Gaetano, 140, 157, 172, 172n  
 SALVESTRINI Arnaldo, 16n  
 SAMMARTINO Michele, 30  
 SAMMARTINO Serafino, 26  
 SANCISI Alfredo, 186n  
 SANI Roberto, IX, IXn, XIII, XIV, 1, 1n, 2n, 10n, 15n, 17n, 45n, 147n, 177n  
 SANTARELLI Enzo, 96n  
 SANTORIELLO Antonio, 32n, 38n, 150n  
 SAPONIERI Vincenzo, 114n, 126, 126n,  
 SARACENI Filomena, 125, 126n  
 SARAZ Alfredo, XXXI, 180  
 SARDELLI Letizia, 123n  
 SCANCARELLO Walter, 45n, 47n, 49n  
 SCAPECCHI Piero, 45n  
 SCASSERRA Cesare, 23n, 24  
 SCASSERRA Florindo, XXI, 21, 22, 23, 23n, 24, 24n  
 SCHELBAUER Analette Regina, VIII  
 SCHIFF, 49  
 SCIMONE Tania, 25n  
 SCOLARI SELLERIO A., 55n, 56n, 57n  
 SCOPPOLA Pietro, 11n  
 SCOTELLARO Rocco, 170, 170n  
 SECCHI L.L., 78n  
 SERAO Matilde, 59  
 SEREGO GOZZADINI Maria Teresa, 53n  
 SERPE Brunella, Xn, 96n, 159n  
 SESSA Gustavo, 82n, 84n  
 SETTANNI Canio, 188n  
 SETTEMBRINI Luigi, 52  
 SGATTONI Marcello, 52n  
 SIAS MANKE Lisiane, IX  
 SICILIANI Pietro, 5, 51n  
 SIGNORINI M.A., 43n, 51n  
 SIGUENZA OROZCO Salvador, VIII  
 SIKORA Denise, VIII  
 SMILES Samuel, 78n  
 SOCCIARELLI Felice, XI, XIIn, XXVIII 143, 144, 144n, 145  
 SONLLEVA VELASCO Miriam, IX  
 SORRENTO Luigi, 147  
 SPINOSA Antonio, 39, 40, 40n, 41  
 STOLFI Giuseppe, 156, 156n, 159, 159n, 163n, 167n  
 STURZO Luigi don, 98  
 TALAMO Giuseppe, 10n  
 TEDESCHI Concetta, 123n  
 TELMON Vittorio, 96n  
 TENCA Carlo, 5, 13, 13n, 14  
 THEOBALD P., VIII  
 THOMPSON P.D., VIII  
 TIRONE Milena, 123n  
 TOCCO, 49  
 TOGNON Giuseppe, 96n  
 TOMASI Tina, 65n  
 TOMMASEO Niccolò, 2, 2n, 9, 10n, 14n, 52, 120  
 TORTONESE Mario, 98n, 100n  
 TREZZA, 49  
 TRIDONE Matteo, 19  
 TROMBETTA Alfredo, 152  
 TROMBETTA Vincenzo, 20n  
 TROTTA Luigi Alberto, 32  
 TURI Gabriele, 21, 21n, 37n  
 TUZET Helene, 159n  
 ULIVIERI Simonetta, 49n  
 VAGO Giuseppe, 5  
 VANNUCCI Atto, 56n  
 VENERUCCI G., 197n

- VERGA Giovanni, 46, 62  
VIESSEUX Giovan Pietro, 49  
VIGNOLA Pasquale, 150n  
VIGO Leonardo, 52  
VILLARI Pasquale, 10, 11, 11n, 12,  
12n, 13, 49, 155n, 157n  
VINÃO FRAGO Antonio, 133n  
VINCELLI Guido, 38, 38n, 39, 39n  
VIOLA Domiziano, XXX, 157n, 158n,  
161n, 163n, 171n, 174, 175n, 176,  
176n, 177n, 179n, 180n, 181, 181n,  
182, 183, 184n, 189,  
VIOLA Valeria, XXIV, XXV, XXVIII,  
65, 78n, 93n, 168n, 169n, 198,  
198n, 199n, 200n, 201n, 203n  
VISCONTI A., 43n, 51n  
VISCONTI D., 11n, 15n  
WEBSTER John, 28  
WHITMAN Walt, 26  
XIMENES ROCHA Solange Helena,  
IX  
YANES Cristina, 133n  
ZAMMARCHI Angelo, 118  
ZANOTTI BIANCO Umberto, XXXI,  
157n, 159n, 160n, 169, 169n, 172,  
172n, 173n, 180, 188  
ZAPIOLA Maria Carolina, VIII  
ZARA Francesca, 203n  
ZILLI Ilaria, 25n, 38n, 89, 192n  
ZOPPI Sergio, 160n



## Note biografiche sugli autori

**Rossella Andreassi** ha conseguito il dottorato di ricerca in Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia e coordina le attività del Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CeSIS) e del Museo della scuola e dell'educazione popolare (Musep) nonché dell'area museale dell'Università degli Studi del Molise. Ha pubblicato diversi saggi sul patrimonio storico educativo e sulla didattica museale.

**Anna Ascenzi** è professore ordinario di Teoria e storia della letteratura per l'infanzia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove dirige il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia e il Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca". Ha pubblicato diversi volumi e numerosi contributi sulla storia della didattica disciplinare e dei libri di testo, sull'esperienza magistrale femminile, sui processi di costruzione dell'identità nazionale e della cittadinanza tra Otto e Novecento e sulla letteratura giovanile nell'Italia unita.

**Alberto Barausse** è professore ordinario di Storia della scuola e delle istituzioni educative presso l'Università del Molise dove dirige il Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CeSIS) e il Museo della scuola e dell'educazione popolare (Musep). È autore di diversi volumi e articoli relativi alla storia dei processi educativi, formativi e culturali in Italia nel XIX e nel XX secolo con particolare riferimento alla storia dell'associazionismo e della formazione degli insegnanti elementari, dei libri di testo e dell'editoria scolastica, del patrimonio storico scolastico, del rapporto tra migrazioni ed educazione.

**Letizia Bindi** è professore associato di Discipline etnoantropologiche presso il Dipartimento di Scienze umanistiche, sociali e della formazione dell'Università degli Studi del Molise dove dirige il centro di ricerca Risorse Bio-Culturali e Sviluppo Locale. Ha pubblicato saggi e volumi che fanno riferimento a diverse linee di interesse tra le quali il rapporto tra culture locali e immagini della Nazione nella storia italiana contemporanea, le politiche del patrimonio culturale e naturale con particolare riferimento alla cultura del cavallo in Italia e in Europa. Su un fronte più strettamente etnografico ha approfondito l'esperienza degli agenti della costruzione dell'identità locale tra i quali i rituali festivi nelle aree rurali.

**Alberto Carli** è professore associato di Letteratura italiana contemporanea presso l'Università degli Studi del Molise, collabora con il Centro di ricerca Letteratura e cultura dell'Italia unita dell'Università Cattolica del Sacro Cuore ed è Curatore scientifico della Collezione Anatomica Paolo Gorini (ASST, Lodi). I suoi interessi di ricerca vertono sull'intersezione fra letteratura e scienza, senza dimenticare frequenti incursioni nel panorama della letteratura giovanile, ambiti intorno ai quali ha pubblicato numerosi saggi su riviste specialistiche nazionali e internazionali.

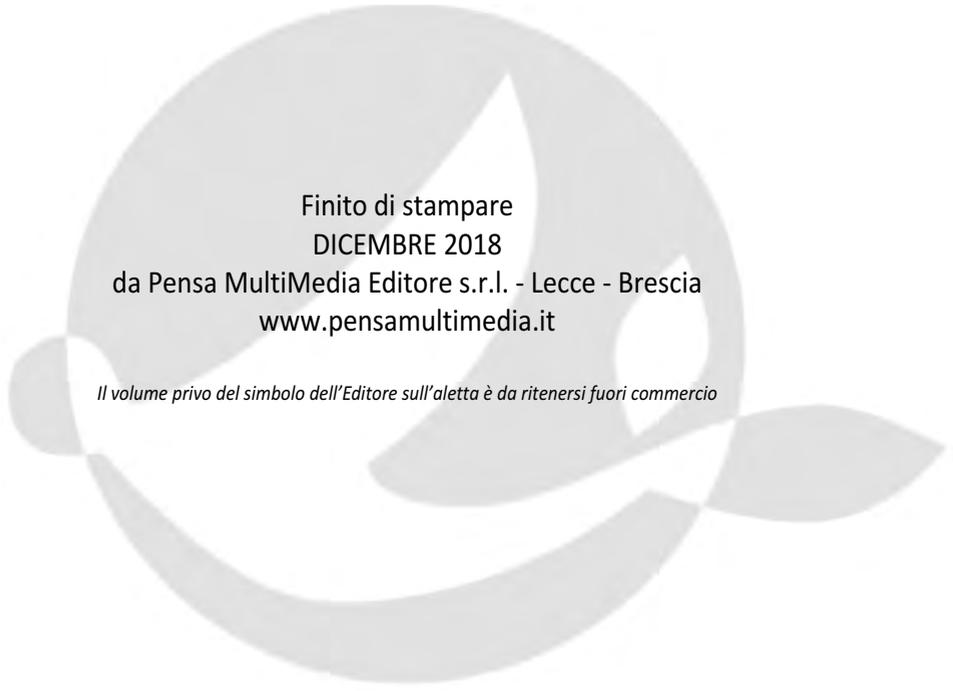
**Michela D'Alessio** è ricercatore confermato di Storia della Pedagogia presso l'Università della Basilicata, abilitata a Professore Associato nel 2015. È membro del consiglio direttivo della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE) e membro esperto del Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CeSIS) e del Museo della scuola e dell'educazione popolare (Musep) dell'Università del Molise. Fa parte del consiglio scientifico di alcune case editrici e del referee board di alcune riviste internazionali e nazionali. Nei suoi studi e ricerche si è interessata alla storia dell'educazione linguistica, dell'editoria e dei libri di testo, delle culture scolastiche e del patrimonio storico-educativo e all'evoluzione dei processi formativi in Italia tra Otto e Novecento.

**Luca Montecchi** ha conseguito il dottorato di ricerca in Theory, technology and history of Education presso l'Università degli Studi di Macerata e oggi è docente nelle scuole secondarie. Si occupa di storia dell'istruzione rurale in Italia tra XIX e XX secolo, argomento sul quale ha già pubblicato diversi saggi e volumi.

**Giorgio Palmieri** (1958-2017), è stato responsabile del Coordinamento delle sedi bibliotecarie di Isernia, Pesche e Termoli e, ad interim, del Settore informativo della Biblioteca d'Ateneo dell'Università degli Studi del Molise. Oltre ad aver pubblicato numerosi interventi di carattere biblioteconomico e bibliografico, ha scritto diverse monografie e articoli di storia della tipografia e dell'editoria, di storia delle pratiche di lettura e di storia e storiografia locale.

**Roberto Sani** è professore ordinario di Storia dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata dove dirige il Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università. Ha fondato e dirige la rivista scientifica internazionale «History of Education & Children's Literature». È autore di diversi volumi e di numerosi saggi e articoli sulla storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in epoca moderna e contemporanea e sulla politica scolastica italiana tra Otto e Novecento.

**Valeria Viola** è docente di ruolo nella scuola dell'infanzia, ha conseguito il dottorato di ricerca in History of Education presso l'Università degli Studi di Macerata ed è stata assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi del Molise dove è membro esperto del Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CeSIS) e del Museo della scuola e dell'educazione popolare (Musep). È autrice di un volume sullo sviluppo dell'istruzione tecnica e di diversi contributi scientifici sul tema della storia dell'insegnamento del disegno, dell'edilizia scolastica e delle problematiche relative alla catalogazione del patrimonio storico-educativo.



Finito di stampare  
DICEMBRE 2018  
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

*Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta è da ritenersi fuori commercio*