ISTITUTO REGIONALE PER LA STORIA DELLA RESISTENZA
E DELLA GUERRA DI LIBERAZIONE IN EMILIA ROMAGNA

ANNALE 3

1983

SCUOLA E EDUCAZIONE IN EMILIA ROMAGNA FRA LE DUE GUERRE

a cura di ALDO BERSELLI e VITTORIO TELMON

Editrice CLUEB Bologna

direttore responsabile: Luciano Bergonzini ♦ *comitato di redazione*: Lorenzo Bedeschi, Luciano Casali, Roberto Finzi, Claudio Giovannini, Domenico Preti, Mario G. Rossi, Roberto Ruffilli, Vittorio Telmon ♦ *segretario di redazione*: Ugo Berti Arnoaldi ♦ La copertina è di Pier Achille Cuniberti

Autorizzazione n. 4849 del 21 novembre 1980 del Tribunale di Bologna

Copyright © by Cooperativa Libraria Universitaria Editrice Bologna
40126 Bologna - Via Marsala 24

Finito di stampare nel mese di ottobre 1983 in Bologna
dalla Cooperativa Libraria Universitaria Editrice

INDICE

VITTORIO TELMON - ALDO BERSELLI
Introduzione 7

RINO GENTILI
La scuola italiana nel ventennio fascista 37

LUCIANO BERGONZINI
Analfabetismo e semianalfabetismo in Emilia Romagna all'inizio degli anni trenta 129

GIOVANNI GENOVESI - MAURA GELATI
La scuola attraverso i giornali di classe. Indagine sull'insegnamento elementare in un comune parmense durante il periodo fascista (1928-1935) 143

LORIS BORGHI
La scuola elementare di Bazzano dai suoi registri - 1924-1942 209

GIAN LUIGI ZUCCHINI
Tra giuramenti, sfilate e bandiere: la cultura fascista nei compiti delle alunne di una scuola elementare bolognese (1931-1932) 231

QUINTO CASADIO
Evasione dell'obbligo scolastico, analfabetismo, meccanismi di esclusione nella scuola elementare sul territorio imolese dal 1921 al 1943 247

FRANCESCA CIAMPI - CESARE MALSERVISI
Pecoraie serve garzoni. Testimonianze e documenti sulla scuola nell'Appennino bolognese fra le due guerre 275

MARIA CRISTINA PECCIANTI
Le scuole dell'Ente di Cultura in Emilia Romagna dal 1923 al 1934 291

CARMEN BETTI
L'Opera Nazionale Balilla dentro e fuori la scuola in Emilia Romagna 323

SILVIO PAOLUCCI - OLGA PRATI
Il liceo classico "Galvani" di Bologna durante il fascismo 347

MIRNA BONCINA
Istituto magistrale "Valfredo Carducci" di Forlimpopoli: l'intellettuale-funzionario tra militanza e burocrazia 367

FIORENZA TAROZZI
Tra consuetudine e rinnovamento. L'istituto tecnico agrario "Giuseppe Scarabelli" di Imola 387

MARCO PATERLINI
La campagna a scuola: i corsi pratici di agricoltura in provincia di Reggio Emilia negli anni venti 421

FULVIO G. CAMMARANO
L'istruzione professionale a Modena durante il fascismo: l'istituto "Fermo Corni" 441

ALBERTO PRETI
L'istruzione industriale negli anni trenta: la scuola "F. Alberghetti" di Imola 467

BRUNELLA DALLA CASA
Istruzione professionale ed educazione femminile: l'istituto "Regina Margherita" di Bologna dalla guerra agli anni trenta 501

ANTONIO FAETI
Libro e fumetto. La pedagogia del regime, dai testi scolastici al "Balilla" . . . 537

ENNIO DIRANI
La letteratura politica per i giovani nella biblioteca "Mussolini" di Ravenna . 559

BRUNO BANDINI
Verso la formazione di una biblioteca storica del fascismo: la "Mussolini" di Ravenna 581

Note e discussioni

Gli Istituti per la storia della resistenza e l'insegnamento della storia (*Scipione Guarracino*) 597

Resoconti dei convegni 603

Vita degli istituti 615

VITTORIO TELMON - ALDO BERSELLI

INTRODUZIONE

1. *Premessa*

Nell'introdurre un volume notevole di ricerche in cui sono stati coinvolti numerosi studiosi, i cui nomi figurano nell'indice che è posto innanzi a questa stessa introduzione, mi pare anzitutto non solo doveroso, bensì elemento di chiarezza (per una minima conoscenza dell'origine del lavoro da parte del lettore), iniziare con un ringraziamento a quanti hanno dato un contributo di consigli (e d'appoggi di varia natura) per la realizzazione dell'opera.

Anzitutto debbo ringraziare i colleghi del comitato scientifico dell'Istituto regionale per la storia della resistenza e della guerra di liberazione in Emilia Romagna, che, a poche settimane dalla costituzione di quel comitato fin dall'autunno del 1979 hanno creduto di appoggiare la mia proposta per una ricerca che riguardasse la scuola e l'educazione nella nostra regione, non senza l'adesione immediata del consiglio direttivo dell'Istituto. Ma l'impresa non avrebbe potuto né iniziare, né continuare, né dare i suoi frutti, che sottoponiamo al giudizio critico dei lettori, senza che fin dall'inizio fosse assicurata la condirezione di questa ricerca da parte di un cultore (ed impegnativamente presente a livello accademico) di storia contemporanea, l'amico Aldo Berselli, a cui sono sommamente grato. Ma sommamente grato sono anche a Luciano Bergonzini, per il suo contributo e l'interesse vivo mantenuto ad ogni momento dell'impresa, come debbo dichiarare la mia gratitudine al collega Rino Gentili, dell'università di Siena, per il suo grande impegno e per la sua 'assistenza' in qualche momento importante della nostra vicenda ([1]).

([1]) Non pare qui necessario riproporre i nomi di coloro che hanno formato

La scelta dell'argomento ha rappresentato un tutt'uno con il modo di procedere delle diverse ricerche e del loro opportuno coordinamento. Fin dall'inizio, per consiglio unanime del comitato scientifico, si è voluto che protagonista, nei contenuti della ricerca, fosse la società regionale emiliana, per cui, a parte i necessari riferimenti all'orizzonte nazionale del periodo, si insistesse sullo studio delle istituzioni scolastiche (lasciando da parte le università), aggredendo fonti disponibili nelle singole sedi, affinchè emergessero dai documenti aspetti essenziali della vita scolastica (e dell'educazione extrascolastica) in relazione al periodo considerato, tali da offrire qualche maggiore conoscenza del rapporto tra insegnanti, insegnamenti, utenti e regime, soprattutto in riferimento al tema dissenso-consenso, che costituisce uno degli argomenti di più vasto interesse per l'Istituto.

La necessità di ricercare su situazioni diverse, che in qualche modo, pur offrendo non più che 'saggi' in qualche misura rappresentativi delle condizioni educative nel periodo fascista nella nostra regione, corrispondessero ad una distribuzione equilibrata nei limiti del possibile, sia sul piano geografico che su quello relativo ai diversi gradi dell'istruzione (e della formazione professionale), ai diversi tipi di scuola e ad alcune fondamentali iniziative dell'extra-scuola del tempo, ha indotto i curatori a rivolgersi, fin dal principio, ad ambienti ed a persone diverse, che si presumessero interessate agli argomenti da affrontare. Ci si è rivolti anzitutto agli Istituti di storia della resistenza presenti a livello regionale emiliano-romagnolo, ma anche a chi in qualche modo si era già impegnato su questi argomenti, presso gli Istituti universitari, non solo emiliani, o per interesse personale, a quanti infine si supponevano probabilmente disponibili ad offrire uno specifico contributo alla complessa ricerca. Decine di persone sono state avvertite dell'iniziativa ed avvicinate; in una cinquantina circa si possono contare quanti sono stati formalmente richiesti di partecipare e che in certi casi non hanno risposto fin dall'inizio, in altri casi hanno dato un'adesione poco più che formale, altre volte si sono prodigati per mobilitare chi conoscevano come probabilmente interessato alla cosa, altre volte hanno offerto la loro assistenza, partecipando anche

gli organi direttivi dell'Istituto in questo periodo: voglio però ricordare qui i nomi dei due presidenti che si sono succeduti nel consiglio direttivo, G. Vicchi e F. Berti Arnoaldi. Fra i componenti il comitato scientifico mi sono stati prodighi di consigli e indicazioni utili all'impostazione del lavoro, oltre a L. Bergonzini, L. Bedeschi, L. Casali, P. Pombeni, G. Rochat.

a qualcuno dei nostri incontri, esprimendo consigli ed offrendo indicazioni opportune di lavoro. Andrebbero aggiunti i casi di chi ci ha più ampiamente seguito, ma che, per ragioni diverse, non ha potuto condurre a termine il proprio lavoro o progettarlo nei termini indicati e fatti propri da tutta l'*équipe* (2).

Merita di essere segnalato il caso del prof. Franco Cambi, di Firenze, che si è impegnato a trattare di *Gli insegnanti antifascisti nella scuola secondaria a Bologna (1935-1945)*: è stata l'impossibilità ad adire alla documentazione fondamentale che ha consigliato i curatori del volume, insieme all'autore, a rinunciare a pubblicare una ricerca che si limitava, a differenza delle altre, a riferirsi a documentazione 'di seconda mano', ad un tentativo di sintesi che mancava di una diretta esperienza delle fonti. Una nota elaborata dall'autore in relazione alla 'ricerca mancata' pone in risalto da un lato le ragioni di interesse per la ricerca avviata, dall'altra le difficoltà incontrate, che non hanno permesso di sviluppare la ricerca nel modo dovuto. Intendiamo riferirci immediatamente a quella nota, in parte per un dovuto riconoscimento all'impegno di un valoroso giovane collega, dall'altra in ragione del fatto che il tema di quella ricerca riguarda uno dei cardini del discorso che le interpretazioni essenziali che muovono dagli studi che seguono, lasciano probabilmente aperto, al di là dei contributi offerti, nel senso di una visione complessiva più ricca ed articolata.

Franco Cambi poneva in rilievo, nella sua nota ai curatori dell'annale, l'esigenza di "completare un quadro dell'antifascismo pedagogico-educativo degli anni '30", che si era fermato alla considerazione di pochi casi clamorosi ed 'illustri', mentre ancora si va riproponendo l'immagine di una scuola conformista, sostanzialmente aderente al regime.

---

(2) Non intendo ricordare quanti sono stati informati ed in misura seppur minima coinvolti nella progettazione di questo annale. Ma sento il dovere di ricordare i nomi di coloro che in qualche misura hanno partecipato ai nostri incontri, talvolta alla progettazione di qualche ricerca non portata a termine, qualche volta semplicemente offrendo qualche indicazione, dimostrando interesse alla cosa o contribuendo a convogliare qualche partecipazione: L. Ambrosoli, G. Angelozzi, F. Bochicchio, G. Bonfiglioli, G.P. Brizzi, E. Ciocchetti, R. Curti, F. De Vivo, S. Fontana, M. Gandini, E. Grassi, M. Massarelli, L. Mercuri, B. Nediani, S. Onofri, C. Pancera, S. Pivato, A. Roveri, R. Sitti, S. Sozzi, Tirelli (di Ferrara), Zambonelli (di Reggio E.).

Di qui l'esigenza – dichiarava il nostro autore – di cominciare a sondare, qua e là, le condizioni reali della scuola fascista anche sul *côté* degli insegnanti e di mettere a nudo di quale tipo di antifascismo si erano fatti portavoce (e come e quanto) questi (anche se scarsi) insegnanti dissidenti, senza purtuttavia arrivare a sfidare apertamente il regime. Sarebbe stato così possibile, forse, mettere a fuoco una pagina in parte ancora inedita, ma significativa, per lo studio del 'nicodemismo' degli intellettuali sotto il fascismo ed anche avviare l'individuazione di una variante nel panorama troppo compatto, e quindi, forse, di maniera, della scuola fascista come ci viene correntemente rappresentato. Contemporaneamente una ricerca di questo tipo veniva anche a completare certe nostre 'curiosità' rimaste insoddisfatte alla fine di un'indagine sulla pedagogia dell'antifascismo (*Antifascismo e pedagogia 1930-1945. Momenti e figure*, Firenze, Vallecchi, 1980), rivolta, prevalentemente, a studiare le proposte dei gruppi politici o degli intellettuali-pedagogisti oppositori al fascismo più conosciuti e autorevoli.

Di fatto il 'fronte degli insegnanti' pare aver operato, "attraverso alcuni rappresentanti di cui è rimasta memoria (spesso almeno a livello locale)", in direzione opposta al 'consenso' che negli anni trenta era stato l'obiettivo e il motore centrale dell'organizzazione della scuola fascista. Bologna in particolare avrebbe potuto offrire un campione stimolante per la sua "tradizione politica di sinistra", almeno fino alle 'leggi eccezionali', come per l'alto livello dei suoi intellettuali ed insegnanti, per un'indagine 'sul campo'.

Le fonti – proseguiva quella nota –, per questo tipo d'indagine, dovevano essere non tanto quelle a stampa, sostanzialmente avare (e per necessità), ma soprattutto i vari documenti (comunicazioni di censure, eventuali relazioni, carteggi o altro) contenuti nei fascicoli personali degli insegnanti giacenti presso il Provveditorato agli Studi e presso gli stessi Istituti, oltre ad eventuali testimonianze di colleghi o di ex-alunni dei docenti individuati come antifascisti o simpatizzanti per l'antifascismo (che però, anche se sollecitate, non ci sono mai pervenute). Proprio su questo punto delle 'fonti' l'indagine è venuta a cadere: i fascicoli personali degli insegnanti non sono consultabili poichè coperti dal 'segreto d'ufficio', secondo quello che è disposto dall'articolo 21 del D.P.R. 30/9/1963, n. 1409 che riguarda i limiti di consultabilità degli atti d'archivio. Il Ministero della Pubblica Istruzione, come il Provveditore agli Studi di Bologna, si dichiarava impotente, anche se con rammarico, a poter soddisfare la nostra richiesta...

Il discorso del collega fiorentino mette in rilievo elementi di difficoltà, nelle ricerche di storia contemporanea, che indubbiamente incontrano 'vincoli di impenetrabilità' in diverse direzioni, per cui è auspicabile un intervento di legge che offra aperture anche attraverso opportune distinzioni sul merito dei documenti ricercati. Occorre fra l'altro insistere sulla possibilità di adire il più ampiamente pos-

sibile ai documenti, quando è su questa via che si misura l'impegno aggiornato del ricercatore di storia, sempre meno condizionato dalla semplice lettura di pubblicazioni a stampa ([3]).

La questione si riallaccia a quella generale del procedere delle ricerche, nell'intesa tra i collaboratori: dalla primavera del 1980 all'autunno del 1982 si sono avute diverse riunioni tra quanti si dicevano interessati alla ricerca (in un primo momento) e quanti si sono proposti come autori di ricerche specifiche (in un secondo momento); in un terzo momento si è avuta come una suddivisione di 'settori', amministrati rispettivamente dal collega Berselli e dal sottoscritto, riguardanti il primo le ricerche sulla scuola secondaria, licei ed istruzione tecnico-professionale, il secondo l'istruzione elementare ed in generale l'educazione 'popolare'. Per le tematiche relative al cosiddetto 'extrascolastico', alcune ricerche hanno finito per trovare una collocazione nel primo, altre nel secondo settore, a seconda delle polarità d'attrazione dei loro contenuti particolari. In questo modo si sono integrati i contributi su due fronti essenziali, quello della scuola di base e popolare, quello dell'istruzione a livello di adolescenza, liceale o professionale. L'insistenza sulla 'ricerca sul campo' ha recato, pensiamo, i suoi frutti, ed in essa la programmazione, pur tenendo conto delle 'disponibilità' personali, ha cercato di individuare settori, nell'intreccio delle diverse istituzioni educative, e della geografia regionale, che fossero tali da offrire un quadro non certamente completo, bensì almeno vario e significativo della realtà della scuola e dell'educazione nel ventennio fascista.

Si è considerata per altro la necessità di offrire, attraverso un ampio saggio introduttivo, la vicenda della politica scolastica, nel suo orizzonte nazionale e dell'azione di governo, nel periodo 1923-1943. Il collega Rino Gentili, esperto dell'argomento, ci ha offerto il suo appoggio in proposito ([4]). Così il contributo di Luciano Bergonzini, che riguarda il tema relativo ad analfabetismo ed a semianalfabetismo

([3]) La nota che F. Cambi ci ha inviato dopo la rinuncia alla pubblicazione della ricerca ci fornisce un'ampia bibliografia, che indica la cura e l'impegno del suo lavoro riguardanti il fascismo e l'antifascismo bolognesi, la scuola nel periodo fascista e in particolare la scuola bolognese. Quella bibliografia è a disposizione di quanti sono interessati a riprendere l'argomento.

([4]) Rino Gentili è fra l'altro autore di un volume dedicato esplicitamente all'educazione nel periodo fascista: *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, 1979.

nella nostra regione negli anni trenta, opera di un esperto di statistica (ma studioso di storia, anche se non storico di professione), che è stata consegnata per tempo ai curatori e che ha costituito un punto di riferimento per lo sviluppo di singole ricerche, giustamente si pone all'inizio del volume, in quanto tende ad offrirci un aggancio con quella realtà sociale della regione nel cui tessuto occorre considerare la vicenda della scuola del tempo per quanto riguarda le istituzioni presenti nel territorio emiliano-romagnolo. In questo senso i due saggi equilibrano il senso del duplice orizzonte, politico-nazionale e concretamente socio-territoriale, in cui si inscrivono le ricerche che presentiamo, e che intendono fornire nuovi contributi, che amministrano un aspetto spesso meno considerato, per una visione complessiva più ricca e corretta della complessa realtà civile e sociale del tempo ([5]).

Prima di riferirmi, per una sintesi problematica, alla parte del volume dedicata alla scuola di base e popolare, che ho avuto il compito di coordinare nei suoi diversi contributi (l'altra parte del volume è stata curata in modo particolare dal collega Berselli e su di essa soprattutto si incentrano le pagine che egli aggiunge alle mie a modo di introduzione), intendo riferirmi ancora a due elementi che possono balzare immediatamente all'occhio del lettore e che riguardano così la collaborazione tra 'storici' e 'pedagogisti' come la diseguaglianza tra i saggi diversi, nella misura anzitutto, ma anche in una serie di elementi che qualificano i differenti contributi.

Riguardo all'incontro tra ricercatori che appartengono essenzialmente all'area della cultura storica e della cultura pedagogica, occorre insistere, più che sulle differenze (in effetti negli uni è più matura l'impostazione metodologica, negli altri, dato il senso di appartenenza all'ambito educativo, più stretta spesso la motivazione ed il senso della problematica scolastica vissuta dal suo interno), vorrei portare l'attenzione sull'atteggiamento di cooperazione aperta e senza pregiudiziali che ha caratterizzato l'incontro, in un'area che, anche a livello di strutture accademiche, rappresenta una 'terra di nessuno' contesa tra tradizioni diverse. Penso che lo sviluppo di ricerche svolte in comune possa portare a frutto le qualità culturali e professionali in-

([5]) Di fatto il saggio di L. Bergonzini si precisa come attinente agli *inizi* degli anni trenta; esso costituisce un saggio introduttivo alle ricerche "sul campo" interessate in particolare alla scuola di base e popolare.

sieme degli studiosi emersi dai due diversi settori di competenza. In realtà si trattava qui (e in genere si tratta, fra coloro che sono interessati agli argomenti educativi, talora appartenenti ad altre aree, economisti, statistici, sociologi ecc.) di 'gente di scuola', comunque interessata all'organizzazione della scuola e della cultura, ciò che costituisce di per sé un elemento che accomuna competenze differenti. Quanto al nostro lavoro è da tener conto come lo studioso 'di cultura pedagogica' è stato soprattutto impegnato, oltre che nel saggio introduttivo, nella parte di saggi riguardanti la scuola di base, lo 'storico' nell'altra parte dei saggi: ma questo fatto può esser stato in certa misura casuale e certamente è rimasto quasi all'oscuro della stessa compagine dei collaboratori — almeno quale criterio di divisione — tanto essa è stata interessata ai contenuti di lavoro, al suo impegno specifico ([6]).

Quanto alla disuguaglianza dei lavori, ci sia permesso qui affermare in senso generale come i curatori, dopo diverse indicazioni ed affermazioni di metodo, date per acquisite attraverso una serie di incontri e di proposte sintetiche, abbiano deciso di accettare i lavori press'a poco, in linea generale, nella loro integrità. Essi possono rappresentare contributi non troppo omogenei nel metodo, con 'sbavature' diverse e tentativi di interpretazione generale, che si è proposto di ridurre al minimo indispensabile, e di interpretazioni specifiche non sempre forse sufficientemente suffragate dai vari elementi che possono giustificare un giudizio. Eppure nel complesso non ci paiono questi elementi tali da dichiarare più o meno utile un contributo: nel complesso essi debbono essere valutati per quello — più o meno importante esso sia per la conoscenza e l'ulteriore ricerca in questi settori d'indagine —, che rappresenta un lavoro di riscoperta puntuale, più o meno ampia, sviluppata con metodi più o meno attrezzati, su un materiale più o meno cospicuo, rispetto alle situazioni formative e scolastiche nel periodo di cui trattano.

Il giudizio del lettore, che mi auguro non sia semplicemente lo studioso di storia, ma l'uomo di scuola, l'educatore, il cittadino — consapevole dell'importanza di meglio conoscere la realtà di un

([6]) La collaborazione tra storici e pedagogisti ha avuto una sua realizzazione con il CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa), che conta al suo attivo congressi e qualche pubblicazione (Ist. di Pedagogia, Borgo Carissimi 10, 43100 Parma). L'iniziativa indica una strada di collaborazioni che va percorsa.

recente passato per meglio giudicare anche del presente e dell'avvenire, di conoscere un poco di più il mondo delle istituzioni educative, per lo più considerate come spazio di minore importanza e lasciato agli addetti a quel settore —, dovrà tener conto dell'esiguità di studi che si muovano puntualmente, soprattutto in questa materia, con l'intenzione di impegnarsi su realtà precise, su un materiale di indagine che può servire a meglio conoscere l'ampia realtà sociale, nella sua specificità territoriale come nei più ampi orizzonti di sfondo nazionale in cui quella realtà si inscriveva.

2. *L'identità della scuola di base nel ventennio fascista: la sua prospettiva sociale e le caratteristiche professionali degli operatori*

Non è nostra intenzione riproporre, seppur sinteticamente, il contenuto (e neppure i punti più rilevanti) dei saggi che compongono la prima parte dell'opera che presentiamo. Pensiamo che essi sono dati qui alla lettura diretta che sola può offrire l'ampiezza e la concretezza delle situazioni ricercate e descritte, analizzate, ridotte ad elementi quantitativi (più di una volta) — crediamo correttamente — ed in qualche caso interpretate.

Piuttosto pensiamo sia necessario fare il punto su alcune considerazioni generali che riguardano due aspetti quasi sempre presenti in questi saggi e che ne costituiscono gli elementi comuni se non i fondamentali: si tratta del problema dell'*alfabetizzazione*; si tratta dell'identità del *maestro elementare* nell'epoca considerata. Fare centro su questi due elementi significa non perdere di vista la considerazione generale del rapporto scuola-regime, educazione e fascismo, e su questa via intendiamo riferirci ad elementi di rilievo messi in opportuna luce dai saggi che seguono, non senza agganci a qualche recente contributo esterno rispetto alla nostra ricerca, quantunque non sia mia intenzione in queste poche pagine tentare un quadro né tanto meno un giudizio globale sulla letteratura degli ultimi tempi in argomento.

Una recente opera, vivace e documentata, sull'*ideologia fascista nel mondo della scuola* (7), dovuta alla collaborazione di due autori

(7) G. Biondi - F. Imberciadori, ... *Voi siete la primavera d'Italia ... L'ideologia fascista nel mondo della scuola, 1925-1943*, Torino, 1982.

impegnati nella Biblioteca Pedagogica di Firenze, porta nella 'postfazione' una testimonianza di Lucio Lombardo Radice (si tratta di uno dei suoi ultimi scritti mandati a stampa), che tenta un certo giudizio globale sull'argomento. A differenza del nazismo, il regime fascista avrebbe fatto i conti con istituzionalità di fatto estranee al regime, di cui si cercava l'alleanza piuttosto che l'eliminazione (ammesso che ciò fosse agevole!): così, accanto alle istituzioni dell'educazione 'di regime' esisteva la scuola, retta da tradizioni e da principi sostanzialmente autonomi rispetto a quella forma di educazione:

La diarchia era molto evidente. Da una parte la scuola – preside, professori (compreso quello di religione) – colle sue lezioni, dall'altra l'ONB, colle sue gerarchie e le sue adunate. I ragazzi avevano una doppia vita: erano da un lato alunni, dall'altro balilla, giovani italiane, avanguardisti. *Due personalità*, diverse anche nel vestire. *Due culture*. L'una umanistica, in questo o quel senso, ma comunque umanistica (per questo non abbiamo collocato in un angolo a parte l'insegnante di religione, allora direi sempre sacerdote, portatore in generale di un umanesimo cristiano), l'altra antiumanistica, sciovinista, carica di boria della nazione, di impero e sopraffazione. *Due collettività separate*, e rette da leggi e idealità diverse. *La classe*, nella quale la disciplina era impegno di studio intelligente di comprensione, spesso anche di creatività, di dialogo, di rispetto per il diverso, *Il plotone* dove disciplina significava "credere, obbedire, combattere", obbedienza senza discutere agli ordini (del Duce in linea di principio, del capomanipolo, in linea di fatto) ... ([8])

Quale in specifico la condizione della scuola elementare per il nostro autore in quel periodo? Secondo Lombardo Radice quanto detto "vale anche per le scuole elementari. Anzi, la cultura pedagogica e la pratica educativa del maestro erano sotto il segno dell'"attivismo' assai più che non quelle del professore, 'mediamente' più autoritario in classe del maestro". La situazione, così delineata nelle sue grandi linee spiegherebbe il perchè delle frequenti censure e polemiche dall'alto verso una scuola non in armonia con i dettati dell'ora. In realtà la tradizione 'liberale' della scuola favorì l'equivoco di un'alleanza che aveva avuto una sua maturazione storica con la guerra di Libia e l'interventismo, momento storico decisivo che avrebbe condizionato lo stesso primo dopoguerra come preludio al 'ventennio'.

L'alleanza tra fascismo e liberali moderati – scriveva ancora in quelle pagine L. Lombardo Radice – ha come premessa la rottura tra socialisti e democratici-

([8]) Ivi, p. 202; le seguenti citazioni solo alle pp. 203 e 204 dell'opera citata.

tutto o in parte la conoscenza della tecnica della lettura e della scrittura (analfabeti di ritorno) ([9]).

La ricerca svolta nel comprensorio imolese pone in evidenza gli insuccessi della politica scolastica del regime verso i ceti popolari, mentre più di un saggio rivela la contraddittorietà degli interventi e degli effetti, anche quando si studiano l'opera 'benemerita' dell'Ente di Cultura verso le scuole 'non classificate' che operò anche nella nostra regione (e con relativa autonomia, con la direzione ed ispirato dal pedagogista Ernesto Codignola), per altro presto troncata, e l'assistenza svolta (in misura per lo più non continua né omogenea) dall'ONB. Piuttosto è da mettere in rilievo l'interesse del regime verso l'*extrascuola*, atteggiamento che rappresenta sì – forse – l'esigenza di contrapporre una scuola di regime a quella meno recettiva alle direttive, propria delle strutture tradizionali, cercando magari di convogliare la stessa nelle proprie manifestazioni e idealità, ma che è da considerare anche nella non poca produzione specifica di libri e giornali per la gioventù delle prime scuole, talora apprezzabile per gli aspetti dell'efficienza realizzatrice come per certe qualità estetiche delle realizzazioni (non certo tutte le volte!), come rileva il saggio assai competente in materia di Antonio Faeti.

E tuttavia quei testi non avevano "nessun compito raffigurativo ed esplicativo", mentre se ne attribuivano solamente uno "progettuale e prefigurativo": "non volevano solo convincere, persuadere o attrarre, ma soprattutto sottolineare l'esistenza di un potere già ottenuto, ribadire il senso di una vocazione davvero totalitaria" ([10]). Nei libri di stato del regime, "non ci si sforza per nulla di ammaliare, di riuscire gradevoli: ci si limita invece a ordinare, si proclamano sentenze inoppugnabili, si conclamano indiscutibili giudizi": stile che riguarda una mira al consenso che si esplica in maniera coerente con un'ideologia per principio autoritaristica e sopraffattrice. Ma non esiste una 'progressione' nello sviluppo del regime, dall'alleanza con le forze moderate fino agli 'anni ruggenti' che preludono alla guerra totale ed alla catastrofe?

Tranne la più ampia introduzione di Rino Gentili che s'impernia

([9]) Vedi: L. Bergonzini, *Analfabetismo e semianalfabetismo in Emilia Romagna all'inizio degli anni trenta*, più avanti, p. 140.

([10]) Vedi più avanti: A. Faeti, *Libro e fumetto. La pedagogia del regime, dai testi scolastici al "Balilla"*, p. 544.

su questi temi (del consenso e dello sviluppo della politica scolastica del regime fascista), fornendo un'ampia analisi dei fatti e delle motivazioni principali, solo qualche cosa i nostri saggi ci forniscono su questo aspetto, talora per la puntualità storica dei documenti reperiti, talora per l'accentuata estraneità di condizioni territoriali-sociali (e di parte almeno degli operatori della scuola) rispetto alla 'grande politica' della dittatura, ma ci danno modo di considerare momenti istituzionali diversi, che gettano una luce di 'concretezza' nella considerazione di iniziative ed istituti del tempo ([11]).

E' questo richiamo ad una più valida conoscenza la risposta essenziale che un'educazione democratica – nel senso profondo ed autentico del termine – deve dare ad ogni remora autoritaristica e totalizzante, come quella che tentò di prevalere in Italia e dopo la quale scuola e educazione debbono essere convinte che 'si è voltata pagina', per sempre. Ma è con questa speranza nell'interesse e nello studio della gioventù per i problemi della scuola e dell'educazione nel nostro paese (ma per la storia in generale, che non riguarda solo il nostro passato, bensì la coscienza del nostro presente e del nostro futuro), che voglio concludere queste pagine introduttive, ringraziando tutti gli autori di quest'opera per il loro esemplare impegno, fatica molte volte portata innanzi da giovani (in genere se non altro gli autori sono più giovani di me), che mi fa sperare per la nostra cultura avvenire e per una matura coscienza civica delle nuove generazioni. [V.T.]

3. *Fascismo, scuola, società*

Chi si propone oggi di occuparsi di problemi relativi alla storia della scuola – meglio sarebbe dire, in senso più lato, dell'istruzione – si trova a dover tener conto dei nuovi orientamenti espressi, in campo metodologico, dalla più recente riflessione storiografica. Essi riguardano innanzitutto il campo di indagine che è la scuola nel suo realizzarsi e nell'insieme di tutti gli elementi che vi concorrono. La storia

([11]) Sulla periodizzazione della politica educativa fascista secondo le due diverse personalità e momenti (Gentile e Bottai) sono concordi di fatto R. Gentili e M. Ostenc (*La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, 1981). Su una periodizzazione insisteva il saggio di T. Codignola, *Organizzazione degli intellettuali e scuola durante il regime fascista*, in "Il Ponte", maggio 1978.

della scuola non si risolve riduttivamente e unilateralmente nella storia delle istituzioni scolastiche in sé e per sé considerate, o della legislazione scolastica, della pedagogia, della filosofia dell'educazione, della didattica, o di altri aspetti settoriali di un processo e di una realtà che tutti li comprende. La scuola è intesa come un fattore del divenire storico, un momento della realtà storica come tanti altri, come tutti gli altri, un aspetto e un fattore che vanno affrontati con gli strumenti della ricerca storica *tout court*: la storia della scuola, è stato scritto, va assimilata alle scienze storiche ([12]).

Si tratta di un concetto nuovo, di una impostazione nuova in virtù della quale la scuola non viene più separata dalle vicende culturali, politiche e sociali ed economiche del mondo nel quale essa vive ed opera. Non vi è dubbio, del resto, che le classi dominanti – qualunque sia la forma di organizzazione del loro potere – tendono a trasmettere, attraverso la scuola, la loro ideologia, per cui la storia della scuola diventa incomprensibile staccata dalla storia delle classi dominanti stesse. Il sistema scolastico, poi, per fare un altro esempio, nella sua evoluzione e nelle sue trasformazioni, è sempre in rapporto con la realtà sociale nella sua globalità, con la staticità o mobilità della struttura sociale, con la presenza o meno di classi emergenti, e così via. Una stretta relazione, infine, esiste, tra il sistema scolastico nel suo complesso e il contesto costituito dalle condizioni materiali del territorio in cui esso è situato, dalla politica economica posta in atto dalle classi dominanti, dalla natura dello sviluppo capitalistico, dei rapporti di produzione, ecc. E non si tratta, ovviamente, di un rapporto immediato, meccanico, per tante ragioni sulle quali non è qui opportuno insistere.

In questa prospettiva, nell'intento di dare un contributo effettivo alla delineazione della storia della scuola italiana, abbiamo ritenuto che il primo passo da fare fosse quello di incominciare a scavare negli archivi di istituti scolastici, e di farlo con mentalità "localistica" nel senso migliore del termine, e cioè con l'occhio attento da un lato alla realtà specifica dell'ambiente – in senso lato – in cui l'istituto scolastico è situato, dall'altro al più ampio orizzonte della realtà nazionale.

([12]) Si veda L. Ambrosoli, *La storia della scuola italiana in alcune pubblicazioni recenti*, in "Belfagor", XXXV (1980), n. 1, pp. 77-84. Si veda anche S. Pivato, *Pane e grammatica. L'istruzione in Romagna alla fine dell''800*, Milano, 1983, pp. 9-10. Per altre opere si rimanda alle utilissime indicazioni bibliografiche contenute nei saggi del presente volume.

Nel nostro caso, trattandosi della scuola durante il fascismo, si è cercato da un lato di tener sempre presente l'inserimento delle concrete realtà scolastiche prese in esame nel loro ambiente, nel loro territorio, nel loro contesto sociale, dall'altro di riferirla costantemente al regime fascista in atto, alla sua natura, alla sua politica culturale e sociale, ed anche economica, e a tutti i condizionamenti che dal regime stesso si riflettono inevitabilmente sulla vita della scuola. Trattandosi poi della scuola della nostra regione, tanto più necessario è apparso fare la massima attenzione alla realtà sociale nella sua concretezza, perchè questa realtà ha un suo particolare radicamento storico e una sua specificità, e convive con il regime fascista in un processo di identificazione sempre e comunque problematico.

Un'ultima considerazione: obiettivo del nostro lavoro è stato quello di fornire elementi e dati nuovi per una ricostruzione della storia della scuola durante il fascismo basata sulla ricerca e sul documento e tuttavia non perciò "distaccata" e unicamente preoccupata di "comprendere" nel senso di "giustificare", bensì mossa dall'intento di pervenire ad una valutazione critica evitando tutte le suggestioni che ancora possono esercitare giudizi tradizionali. Questi giudizi, nati in un determinato momento storico, rispondenti a fini pratico-politici, sono giudizi "datati" e oggi non sono più proponibili così come sono stati formulati e pensati, anche se naturalmente hanno avuto la loro ragione d'essere e se di essi non si può dire che non contengano elementi di verità, a meno che non si voglia assumere una posizione dogmatica di segno opposto.

Il fascismo ebbe varie fasi e visse innanzitutto dal novembre '22 al gennaio '25 un "periodo transitorio" nel quale formalmente accettò la collaborazione di alcuni uomini di altri partiti i quali – per usare le parole di un protagonista del tempo – di fronte al "decadimento delle istituzioni rappresentative nutrirono la speranza che il movimento illegale ristabilisse, mercè un'opera concorde, superatrice del passato, la legalità così a lungo violata da uomini e da partiti, in Parlamento e nel Paese", vissero nella speranza della cosiddetta "normalizzazione" e di conseguenza non fecero mancare "l'appoggio, l'indulgenza, l'attesa, affinchè Mussolini portasse il movimento a uno sbocco costituzionale" ([13]). Essi, in altre parole, videro nel

([13]) Cfr. A. Giovannini, *Il rifiuto dell'Aventino. L'opposizione al fascismo in Parlamento nelle memorie di un deputato liberale*, Bologna, 1966, p. 189 e p. 204.

fascismo un movimento di restaurazione dell'autorità della legge, dell'ordine e della tranquillità.

In questo contesto politico va collocata la riforma Gentile che rappresenta, nella storia della scuola italiana, una pietra miliare, non vi è dubbio, e apre un periodo nuovo, ma che soprattutto chiude, porta a sintesi e a realizzazione una lunga attività di studi, di proposte di riforme e di adeguazione della istruzione alla nuova realtà sociale e culturale del paese, attività che ha le sue radici nello slancio innovativo di pensiero e culturale in genere del nostro paese a decorrere dagli inizi del secolo. La riforma Gentile non poteva non divenire inattuale e inadeguata quando, dopo gli "anni transitori", incominciò la costruzione del regime destinata a sfociare in una dittatura vera e propria. I momenti nodali sono fin troppo noti e ampiamente sviluppati nei saggi che seguono: essi vanno dal discorso del 3 gennaio alle leggi "fascistissime" del novembre 1926, leggi di repressione contro la stampa e contro i partiti; all'istituzione, nello stesso mese, del tribunale per "la difesa dello Stato", e, per quanto riguarda il nostro tema, alla creazione dell'ONB, alla trasformazione del Ministero della Pubblica Istruzione nel Ministero dell'Educazione Nazionale, all'introduzione del testo unico nelle elementari e, in seguito, della censura sui libri scolastici delle secondarie. E' interessante ricordare anche che una rivista culturalmente autorevole, nata all'indomani del discorso del 3 gennaio, "L'educazione politica", diventava, nel 1926, sotto la direzione di Gentile, organo dell'Istituto nazionale fascista di cultura, e nel 1927, per volontà di Mussolini, assumeva il titolo di "Educazione fascista": "Il cambiamento", scriveva lo stesso Mussolini nel primo nuovo fascicolo, "non è puramente formale. Esso è dettato da una necessità fondamentale del Fascismo: la necessità totalitaria e integrale. L'educazione politica è una parte, l'educazione fascista è il tutto che quella parte comprende e al tempo stesso illumina". In sintonia con queste direttive del duce furono compilati libri e testi di vario genere, concepiti e diffusi per la formazione dei giovani, di carattere pedagogico e propagandistico. E' questo un mondo sinora pressochè inesplorato sul quale attira l'attenzione e getta un importante fascio di luce Ennio Dirani analizzando tematiche e linguaggio di opere del fondo di circa trecento volumi conservato presso la biblioteca "Mussolini" di Ravenna. Si tratta di un contributo nuovo, come, del resto, lo è quello di Bruno Bandini che illustra le vicende che portarono alla formazione, sem-

pre a Ravenna, della biblioteca storica del fascismo che riuscì a costituire un ampio fondo bibliografico, e a rappresentare un fatto culturalmente significativo, qualcosa di ben diverso da altre iniziative finalizzate alla mistificazione ideologica del "pensiero orianesco" avviata sulla scia della "marcia al Cardello".

Ma, per tornare alla scuola, Mussolini incomincia a dare nel dicembre del 1925, in un discorso ai docenti, anticipazioni di quelli che sono i suoi veri obiettivi: "io intendo che sia finito il periodo delle indulgenze più o meno plenarie. La scuola italiana deve essere formativa del carattere italiano. La scuola italiana deve rappresentare l'antitesi di tutte quelle che sono le tare del carattere italiano: cioè il semplicismo, la faciloneria, il creder che tutto andrà bene": era questo, a legger bene, secondo Mussolini, il tratto caratteristico, anzi "l'altissimo spirito politico" della riforma Gentile, che come egli disse, sempre in questa occasione, "ha portato spirito nuovo nella scuola italiana, uno spirito di probità, uno spirito di dignità, uno spirito di serietà di lavoro"; una riforma che egli aveva voluto rapidamente introdurre, "con mano chirurgica", "per evitare una coalizione che si sarebbe formata tra coloro che non vogliono studiare, quelli che sono gli svogliati dell'insegnamento, i padri di famiglia troppo indulgenti e finalmente tutti coloro che essendo all'opposizione devono opporsi a tutte le misure del Governo". Il filosofo siciliano non aveva forse motivo di essere lusingato dalle dichiarazioni di Mussolini che, a due anni di distanza dal varo di una riforma da lui stesso forse troppo frettolosamente definita "la più fascista delle riforme", come ci ricorda più avanti anche Rino Gentili, attribuiva alla sua opera un valore prevalentemente strumentale di tattica politica – riforma politica, dunque, e non pedagogica, di opportunità politica prima ancora che di necessità educativa – e ne individuava l'elemento più importante nella selettività che in quel contesto aveva valore anche di selettività sociale. Nel discorso poi Mussolini, delimitati il valore e la funzione della riforma Gentile, affermava la sua ferma intenzione di fondare sullo stato fascista l'educazione integrale dell'uomo, di fare della scuola una fucina dell'italiano nuovo, dell'"uomo nuovo": il governo

esige che la scuola si ispiri alle idealità del Fascismo, esige che la scuola sia, non dico ostile, ma nemmeno estranea o agnostica di fronte al Fascismo, esige che la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educhi la gioventù ita-

liana a comprendere il Fascismo, a rinnovarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista.

Il fatto è che ci si allontanava, passo dietro passo, dalla ispirazione più autentica e più pregnante della riforma gentiliana, fra interventi, al limite del delirio, di fascisti intransigenti che affermavano essere la manganellata "un fatto culturale" e uno squadrista di gran lunga "meglio che un professore". Un fascista farinacciano scriveva allora: "dietro le lenti del professore esaminante e giudicante c'è sempre – dico *sempre* – il fesso cretino, predestinato a prendere, ad ogni affermazione dottrinale, formidabili scapaccioni, smentite dalla realtà" ([14]). E, tanto per fare un'altra citazione e contribuire alla ricostruzione di un clima, uno dei tanti *laudatores* di professione, di quelli che sanno saltare sul carro del vincitore al momento opportuno, e hanno l'ardore, l'impudenza, il dogmatismo, l'intransigenza dei neofiti, spinto, a suo dire, da "passione ardente per la scuola", ammoniva:

> E oggi che c'è un'Italia unita e concorde intorno al Grande Condottiero del Fascismo; oggi che il Fascismo è religione famiglia patria umanità: è ordine disciplina dovere fattività; è vita nuova per la grandezza della nazione; oggi lo spirito più puro dell'idea fascista può, come il Governo esige, essere trasfuso nella scuola. Può e deve ... Oggi che Italia e Fascismo sono una cosa sola, è davvero contro la Patria chi si pone contro il Fascismo ([15]).

Così si avviava, inesorabilmente e ineluttabilmente, per usare il lessico allora dominante, quel processo di fascistizzazione che in uno con la politica di organizzazione del consenso delle masse, e in armonia con l'imperativo espresso nello slogan "andare verso il popolo", mirava a investire la scuola integralmente (nei programmi, nei libri di testo, nei libri della biblioteca scolastica, nei sussidi audiovisivi, nelle conferenze, nelle celebrazioni, ecc. ecc.) per renderla nello stesso tempo "seria", "di massa", "rurale", "tecnico-produttiva", "politica"; una scuola posta sul piano del fascismo e della sua dottrina, nata da una riforma più vasta, organica e profonda, adeguata al nuovo assetto politico e costituzionale, ai nuovi ordinamenti

---

([14]) M. Carli, *Fascismo intransigente. Contributo alla fondazione di un regime*, prefazione di R. Farinacci, Firenze, 1926, p. 49; N. Bobbio, *La cultura e il Fascismo*, in AA.VV., *Fascismo e società italiana*, Torino, 1973, pp. 209-246.

([15]) O. Tesini, *Idealità fasciste nella scuola*, Bologna, 1927, p. 16.

sociali ed economici, terreno di mobilitazione dell'intera nazione. Fascistizzazione?

Il 5 settembre 1935 – XIII dell'era fascista –, insediando a Roma il nuovo Consiglio Superiore dell'Educazione Nazionale, Mussolini affermava: "Non c'è da fascistizzare la scuola, perchè questo processo di fascistizzazione si è già avuto"; ma poi aggiungeva:

> Ora poichè nella scuola passano tutti gli Italiani, è necessario che essa, in tutti i suoi gradi, sia intonata a quelle che sono, oggi, le esigenze spirituali, militari, economiche del Regime. Bisogna che la scuola, non soltanto nella forma ma soprattutto nello spirito – che è il motore dell'universo e la forza primordiale dell'umanità – sia profondamente fascista in tutte le sue manifestazioni.

Fascista o fascistizzata era, dunque, la scuola nella "forma", cioè nella esteriorità, nei riti, nelle divise, nei tesseramenti, nel testo unico, ecc., ma, per usare la parola di Mussolini, lo era nello "spirito"? L'interrogativo non è retorico. Accenna all'esistenza di un problema del quale non è lecito sbarazzarsi con risposte nette, così come non si può, in un ambito più generale, liquidare con affermazioni apodittiche la questione del "consenso al regime". L'esperienza storica ci ammonisce che in linea generale le classi dominanti non hanno la capacità effettiva di trasformare rapidamente le istituzioni scolastiche a seconda delle proprie esigenze, e che la scuola trasmette sì l'ideologia delle classi dominanti, ma di quelle dominanti una generazione prima. La scuola era, dunque, in ritardo rispetto al "ruolino di marcia" che il fascismo le aveva imposto? Era ancorata ai valori pre-regime, attestata alla loro conservazione, non assimilata o ancora non assimilabile a quelli che il fascismo intendeva imporre? Sappiamo che non si può generalizzare, che bisogna distinguere tra i vari ordini e tra i vari settori, tra le scuole elementari e le scuole secondarie, tra i licei classici e gli istituti professionali o tecnici, e così via, che bisogna procedere per distinguo e tenendo presente una molteplicità di elementi quali ad esempio l'ambiente (città o campagna?), la struttura sociale (borghesia impiegatizia o artigianato?), la misura dell'intervento dei comuni, o dei privati (ad esempio della classe imprenditoriale). Comunque è certo che per un giudizio di sintesi elementi e indicazioni importanti possono venire solo da una ricerca intesa a penetrare nel vivo della vita di singoli istituti "per verificare da vicino e capillarmente, giorno per giorno una pratica educativa che

si sostanzia di idee e di regolamenti, di moralità e di disciplina, di comportamenti, di ammissioni e di esclusioni", come scrivono, nel loro saggio, Silvio Paolucci e Olga Prati. Bisogna, insomma, vedere all'opera, in situazioni concrete, docenti, presidi, genitori e alunni, biblioteche, ecc., e cioè strutture e persone, e comportamenti: conformismo, passivo consenso, reazione attiva, fronda, nicodemismo, in breve una gamma molto varia. In questa prospettiva, le ricerche fatte sul "Galvani" e sull'istituto magistrale di Forlimpopoli (che aveva avuto tra i suoi alunni Mussolini), ci presentano informazioni e dati di grande utilità e interesse.

A nostro avviso, però, il termine fascistizzazione può accennare anche ad un processo che è certo più complesso e non meno importante di quello sinora posto al centro dell'interesse e privilegiato in senso pressochè assoluto, e che ci permette di andare al di là dei ritualismi e dei nominalismi per afferrare la sostanza del "fascismo scolastico". Fascistizzata può essere ritenuta la scuola anche quando nella sua organizzazione si adegua ai rapporti sociali consolidati dal fascismo diventato regime; quando si struttura subordinatamente agli obiettivi della politica sociale ed economica che il regime elabora ed impone; quando si riordina e si riforma secondo i bisogni, gli interessi, gli ideali e la logica delle classi sociali che il fascismo rappresenta e che, con esso, sono diventate egemoni o hanno continuato ad esserlo. Non si può fare a meno di inserire la scuola nel processo globale del ventennio che ebbe del resto fasi e ritmi sui quali la storiografia ha fatto per gran parte chiarezza. L'interpretazione del periodo fascista come "parentesi", ovvero, per quanto riguarda l'economia, come periodo di "ristagno economico", di stasi tra due fasi espansive, quella giolittiana e quella del "miracolo economico", ha dato luogo, da tempo, ad una visione più articolata e problematica, consapevole della complessità del gioco delle forze economiche, delle contraddizioni che agitarono nel suo interno il mondo della produzione e del lavoro. Notevoli esponenti – anzi il fior fiore – della borghesia industriale e finanziaria che già aveva corso dietro alla "normalizzazione" (ebbe i suoi rappresentanti nel "listone"), non presero le distanze dal fascismo e da Mussolini, né dopo il delitto Matteotti né dopo le dichiarazioni del 3 gennaio e le prime strette di freno. E *pour cause*! Proprio nel 1925, con la liquidazione di De Stefani e l'ascesa al governo dell'economia del conte Volpi (che lo stesso De Stefani definiva "la più pura espres-

sione della plutocrazia internazionalistica) ([16]), Mussolini dimostrò di appoggiare l'indirizzo economico voluto dai gruppi più influenti che si erano affermati all'interno della Confindustria decisi a realizzare un loro "disegno lucido quanto ambizioso", a "portare avanti, risolutamente, un sostenuto processo di industrializzazione che avrebbe dovuto allargare la base industriale del paese", avvalendosi delle "immense possibilità che andava loro offrendo l'affermazione di una dittatura reazionaria" ([17]). Il governo Mussolini, si leggeva in una pubblicazione della Camera di commercio e industria di Piacenza del 1926, "ha dato a tutte le industrie un più intenso ritmo di fiducia" avendo assicurato "il senso di disciplina, che oggi agita nuovamente le nostre maestranze, la collaborazione di classe ... la cessazione degli scioperi, il funzionamento normale e notevolmente migliorato di ogni servizio pubblico, l'allacciamento di sempre più estese correnti di traffico con l'estero, il prestigio riconquistato della nostra Nazione in tutti i paesi esteri, la solidità finanziaria" ([18]). In realtà, dati alla mano, dal 1927 al 1929-30 si potè registrare una effettiva crescita economica, a prescindere ovviamente dai "costi che per essa sono stati imposti al paese e in primo luogo alle classi lavoratrici" ([19]).

Coerente con questa ben precisa scelta di politica economica si colloca, se non vado errato, quella che è stata definita una scoperta, quasi una improvvisa folgorazione, ma che in realtà tale non risulta essere, dell'istruzione industriale fatta nel 1928 dal Ministero dell'Educazione Nazionale il quale in effetti non poteva più a lungo rimanere estraneo al nuovo trend della politica e della vita economica del paese: alla realtà dello sviluppo industriale occorreva affiancare una

---

([16]) Cfr. M. Legnani, *Battaglia del grano e istituzionalizzazione del regime reazionario di massa nelle campagne*, in *Le campagne emiliane in periodo fascista. Materiali e ricerche sulla battaglia del grano*, "Annale" dell'Istituto regionale per la storia della resistenza e della guerra di liberazione in Emilia Romagna, II (1981-1982), p. 15.

([17]) Cfr. D. Preti, *Per una storia agraria e del malessere agrario nell'Italia fascista: la battaglia del grano*, in *Le campagne emiliane in periodo fascista*, cit., p. 27.

([18]) Cit. da G. Marchianò, *Momenti economico-sociali dell'industria tra il 1918 e il 1926*, in *Storia dell'Emilia Romagna*, a cura di A. Berselli, vol. III, Bologna, 1980, p. 719.

([19]) D. Preti, *Per una storia agraria e del malessere agrario nell'Italia fascista*, cit., p. 29.

azione intesa a creare nella scuola forme professionali moderne e più adeguate. Il nuovo corso si sviluppò in un intreccio di fattori: finalità di istruzione professionale autonomamente intesa, ma anche finalità di stabilizzazione e di controllo sociale, e provvedimenti indirizzati all'aumento di produttività dell'industria e nello stesso tempo all'ammortizzazione delle pressioni delle classi operaie. Si tratta di un intreccio di fattori sul quale ci è parso estremamente utile e interessante gettare qualche significativa sonda, e pertanto in questa prospettiva vanno letti taluni saggi dei nostri collaboratori che forniscono elementi per rispondere ad alcuni quesiti di carattere generale: che cosa chiede la classe imprenditoriale alle strutture scolastiche? Qual è il rapporto tra queste e il mondo dei lavoratori e i problemi della loro emancipazione? Quali sono e di che natura i fattori che intervengono nel processo di formazione dei lavoratori esecutivi e delle maestranze operaie? Resta comunque il fatto che proprio per il sovrapporsi e lo scontrarsi di interventi e di finalità non coerenti, di condizionamenti di vario genere, l'azione del Ministero in questo settore fu tutt'altro che lineare.

Il 1925 è anno importante anche per la politica agraria: il governo fascista dà il via alla "battaglia del grano", che, va detto, portò ad una espansione della produzione agraria più povera e non ad un rilancio dell'agricoltura in generale, penalizzò le zone agrarie più povere e marginali del paese, aggravò l'economia delle zone montane. Il boom produttivo dell'agricoltura italiana, specie di quella pregiata, che era continuata sino al 1925-26, parallelo al processo di accesso alla proprietà da parte di coloni, mezzadri e affittuari, si interruppe dapprima bruscamente dopo quota novanta e poi, in maniera definitiva, in conseguenza del sopraggiungere della crisi mondiale. Né in quegli anni la "bonifica integrale", con la sua caratterizzazione assistenziale, potè arrestare il processo di arretramento della realtà agricola italiana. E tutto questo avvenne nell'esaltazione della ideologia "ruralistica", nella proclamazione della volontà di "ruralizzare", nella celebrazione dell'agricoltura come modo di vita improntato alla semplicità e alla sanità, in contrapposizione ai modelli sociologici urbani, intrisi di elementi di conflittualità e di alienazione, nella magnificazione dell'immagine di un mondo agricolo rinnovato di energie e di strutture, capace di difendersi dalla concorrenza industriale ed urbana. La città e l'industria sono il "nemico esterno" contro il quale l'ideologia ruralistica lavora a creare "una fittizia unità della società rurale" e "storna la

protesta dei ceti subalterni delle campagne dai signori della terra" ([20]).

Nel programma agrario fascista del 1921 si leggeva: "Rivolgiamoci all'*Homo rusticus* che è la migliore e la più sana e più sicura varietà dell'*Homo sapiens*"; "immutabilmente rurale", poi si proclamava Mussolini, che dichiarava di dedicare tutte le sue attenzioni, e in effetti ne dedicava molte, alla campagna, alla terra, ai lavoratori della terra, alle "massaie rurali", alle famiglie dei contadini con una politica della famiglia e con tanti altri provvedimenti, come, del resto, tutti sappiamo. Nel dicembre del 1928, ai vincitori della battaglia del grano dichiarava:

> Il tempo della politica prevalentemente urbana è passato. Del resto tutte le città hanno avuto somme che si cifrano a miliardi per cose utili e anche per abbellimenti e bellerie superflue: ora è tempo (e gran tempo!) di dedicare miliardi alle campagne, se si vogliono evitare quei fenomeni di crisi economica e di decadenza demografica che già angosciano altri popoli paurosamente.

E la scuola? Meritava affrontare la realtà della scuola in questo clima di conclamato ruralismo, vederla e studiarla in talune situazioni particolari e concrete, per coglierne il nesso con il valore effettivo della politica agraria mussoliniana al di là delle esaltazioni propagandistiche e delle generalizzazioni che lasciano sempre insoddisfatti. Situazioni particolari: la realtà della istruzione varia da luogo a luogo, da regione a regione: ogni regione ha, nel quadro nazionale, una sua storia dell'istruzione: la nostra regione, l'Emilia Romagna, non sfugge ovviamente a questa situazione di fatto.

Non vi è dubbio che nell'economia della regione l'agricoltura ebbe un ruolo centrale: vi fu, in altre parole, una netta valenza agricola, un predominio rurale. L'Emilia Romagna, si legge in una monografia intitolata appunto *Emilia* e scritta nel 1926, "non è una regione industriale: l'attività dei suoi abitanti è tutta spesa nell'agricoltura, sì che poca ne resta per creare non l'industria modesta che soddisfa ai bisogni locali, che è da per tutto, ma la grande industria, che va oltre i confini d'Italia co' suoi prodotti, che impiega grandi folle operaie, che ha stabilimenti grandiosi e macchine possenti. Quest'ultima industria è, si può dire, quasi assente dall'Emilia" ([21]).

([20]) M. Legnani, *Battaglia del grano e istituzionalizzazione del regime reazionario di massa nelle campagne*, cit., p. 26.

([21]) M. Longhena, *Emilia*, Torino, 1926, p. 9. Si veda anche G. Marchianò, *Momenti economico-sociali dell'industria tra il 1918 e il 1926*, cit., p. 718.

La dimensione agricola dell'economia e della società regionale non venne meno per tutto il periodo del fascismo e la situazione non fu mai drammatica perchè la politica fascista protesse costantemente taluni settori produttivi, come ad esempio la bieticultura che mantenne un ruolo primario nel ciclo culturale delle aziende capitalistiche della "bassa"; l'autarchia rilanciò la canapa; la guerra d'Etiopia stimolò l'industria di trasformazione dei prodotti agricoli facendole ricuperare posizioni economiche di rilievo incrinate dalla grande crisi; il commercio con la Germania aprì prospettive meno precarie all'esportazione ortofrutticola che interessò diverse realtà provinciali ([22]). Ci furono poi zone di "relativa ricchezza" come, ad esempio, quella del Modenese che presentarono una crescita con ritmi diversi ma pressochè costante ([23]). Bisogna poi tener presente che nella nostra regione esistevano una cultura, una tradizione ideologica, una struttura sociale ed economica sedimentate e stratificate, nate dalla attività di almeno due generazioni di proprietari terrieri, e dalle fatiche e dalle lotte anch'esse di lontana origine dei lavoratori della terra: pensiamo ai Comizi agrari dopo l'unità, ai sindacati e ai Consorzi agrari, alla Federazione dei Consorzi agrari (che si costituisce a Piacenza nel 1892), alle cooperative dei braccianti (la prima in Italia si costituisce a Ravenna nel 1883), al più ampio movimento cooperativistico che nella sua rete diffusissima pone la nostra regione, nel secolo scorso, all'avanguardia in Italia, e all'apporto che venne, sempre dalla nostra regione, alla crescita dell'agricoltura italiana, alla soluzione dei problemi dell'agricoltura a livello nazionale. Il fascismo trovò di fronte a sé una complessa struttura formata da consorzi, industrie di trasformazione dei prodotti agricoli, cantine e latterie sociali, cooperative agricole, ecc., che assimilò, ampliò, modellò e inquadrò in meccanismi e istituti posti in atto dalla "ruralizzazione", mettendovi sopra la propria etichetta. Ma c'è un altro aspetto che deve essere valutato nella sua importanza. E' certo che a livello nazionale, come s'è detto, il fascismo spinse avanti più il capitale finanziario e industriale, e il suo potere di comando, che la rendita fondiaria. Ma gli agrari della Val Padana, della Toscana e dell'Emilia, allevatori

([22]) Si veda P.P. D'Attorre, *Piccola industria e classe operaia durante il fascismo*, in *Storia dell'Emilia Romagna*, vol. III, cit., pp. 799-800.

([23]) Si vedano G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese tra le due guerre. 1919-1939*, Modena, 1979 e Idem, *Aspetti dell'economia e della società*, in *Storia dell'Emilia Romagna*, vol. III, cit., pp. 819-858.

e mallevadori del fascismo – il cosiddetto "rassismo agrario" – ebbero un loro spazio e un loro peso e si fecero pagare dal regime la mercede loro dovuta: non mancò l'intervento governativo su molti piani, come abbiamo visto, intervento che fece compiere un salto qualitativo alla storia agraria del nostro paese e di cui "seppero approfittare un numero relativamente ristretto, ma certo agguerrito di aziende agrarie e di capitalisti agrari, di personaggi destinati a costituire quel "nucleo pesante" dell'Agraria italiana, quel forte gruppo di interessi e di pressione che fu in grado di condizionare, volgendoli a proprio favore, gli indirizzi della politica agraria fascista ([24]). Non si può parlare dunque di stagnazione e il processo di "ruralizzazione" si rivela per quel che esso fu, e cioè processo di stabilizzazione sociale e di conservazione: è ormai dimostrato che alla base della crescita delle imprese agricole più forti e più ricche ci fu anche lo sfruttamento del lavoratore, del proletariato agricolo, dei braccianti, il dirottamento dei contadini nullatenenti nelle bonifiche e nelle imprese coloniali ([25]). Per contro poi ci fu il disinteresse nei confronti delle zone depresse le cui popolazioni rimasero inchiodate alla loro miseria, alla loro ignoranza e alla loro terra avara di prodotti e lavorata con mezzi rudimentali. In questa realtà del mondo dell'agricoltura si inscrivono le situazioni scolastiche, dalla scuola elementare di Monterenzio all'istituto "Scarabelli" di Imola, dalle scuole "rurali" dell'Ente di Cultura ai corsi pratici di agricoltura in provincia di Reggio Emilia, che vengono analizzate, descritte e valutate, con ricerche originali in saggi contenuti in questo volume. Affermando l'importanza del contesto nel quale le istituzioni scolastiche vivono, non si vuol certo – è opportuno precisarlo – sottovalutare l'importanza della presenza di tutti i fattori umani e di tutti quelli relativi alla scienza dell'educazione (aderenza dei programmi e delle materie agli interessi e alle possibilità del fanciullo e dell'adolescente, conciliazione delle finalità culturali con quelle professionali e formative, e così via), che nessuno intende appiattire al dato economico e sociale e tanto meno risolvere in esso o non valutare nel loro autonomo valore e nella loro autonoma pregnanza.

([24]) D. Preti, *Per una storia agraria e del malessere agrario nell'Italia fascista*, cit., pp. 52-53.

([25]) G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese tra le due guerre*, cit., pp. 171-180.

Nella nostra regione primato dell'agricoltura, abbiamo detto. E tuttavia non è certo da far passare sotto silenzio l'industria, quasi essa non abbia avuto una sua presenza, un suo peso e una sua storia, anche se il panorama economico emiliano non conosce le contemporanee trasformazioni del triangolo industriale. Sin dalla prima metà degli anni venti non mancarono gli sforzi degli imprenditori emiliani tesi ad ampliare le strutture industriali esistenti e a compiere un salto di qualità sulla via della razionalizzazione dei sistemi di produzione, del perfezionamento della rete di distribuzione e del miglioramento delle relazioni commerciali, ma non furono mai innescati processi in grado di portare a "una profonda e definita trasformazione strutturale" e si trattò sempre di espansione di industrie collegate all'agricoltura ([26]): industria casearia, salumiera, enologica, molitoria, delle paste alimentari, ed altre ancora. Un particolare rapporto la timida industrializzazione regionale ebbe con il mondo agricolo e la sua domanda di macchine per le lavorazioni e le trasformazioni delle produzioni agricole, di concimi industriali, di impianti per la conservazione, per la sistemazione idraulica. Ne trassero vantaggio complessi di antica formazione ed altri di più recente formazione a Bologna, a Modena e in altri centri minori. Ritmo espansivo ebbero anche industrie meccaniche, piccole e meno piccole, collegate alla FIAT e al ciclo dell'auto: basti pensare alla Weber e alla Menarini di Bologna, alla FIAT-OCI di Modena (un migliaio di occupati, il 30-40 per cento della produzione nazionale di trattori agricoli). Poi c'è il settore elettromeccanico, scaturito dall'economia di guerra, che si afferma a Bologna (SABIEM, ACNA) come settore d'avanguardia su scala nazionale. Un quadro generale non privo di dinamismo e di sviluppo sul quale si abbattè la rivalutazione della lira (quota novanta) e la "grande crisi": le ripercussioni si fecero sentire pesantemente nei settori di occupazione meno qualificata, mentre seppe resistere l'industria caratterizzata da una specializzazione. E qui emerge un dato di grande interesse per noi e che costituisce la ragione di fondo di questo nostro troppo schematico *excursus*: un nesso — e sono gli stessi studiosi di storia economica a sottolinearlo — lega lo sviluppo delle industrie a livelli tecnologici e produttivistici avanzati alla presenza di qualificate scuole professionali, come, ad esempio, l'"Aldini Va-

([26]) G. Marchianò, *Momenti economico-sociali dell'industria tra il 1918 e il 1926*, cit., p. 772.

leriani" a Bologna e l'istituto "Corni" a Modena che forniscono forza lavoro altamente specializzata ([27]). Il problema della scuola si pone, dunque, alla nostra attenzione intrecciato con il più ampio ambiente economico e sociale in cui essa è inserita. Il rapporto diventa più evidente ancora allorchè non si tratta più di rispondere alle richieste di manodopera delle industrie "naturali", quando cioè si compie un salto di qualità e la classe operaia appare sempre più diversificata e con punte di operai specializzati che costituiscono uno status privilegiato a sé ([28]). Mutamenti profondi, infatti, caratterizzarono il quinquennio 1935-1939 a seguito di una ripresa produttiva trainata in primo luogo dalle commesse per la guerra: la meccanica nelle varie sue branche segna notevoli progressi: prende forma nella regione una macrostruttura sorretta dall'asse della via Emilia: Reggio Emilia, Modena, Bologna. L'impianto a Imola, per fare un ultimo esempio, di uno stabilimento per la fabbricazione di proiettili produce una vera e propria svolta nell'economia locale: è un fatto dovuto a varie ragioni fra le quali sta la rinomanza della scuola "Alberghetti", come si legge nel saggio di Alberto Preti. Il rapporto scuola-fabbrica che era stato sempre presente nella vita della cittadina romagnola, balza ora in primo piano, con una caratterizzazione del tutto particolare e nuova: la scuola si struttura in relazione alle esigenze dell'industria sostenuta dall'intervento pubblico e in linea con le esigenze della politica di guerra del governo fascista. Il problema della fascistizzazione della scuola si rivela in questo caso, in tutti i suoi aspetti, ed esprime tutte le sue valenze. La scuola tecnico-professionale, si ammoniva allora, autorevolmente e dall'alto, deve fornire quadri sempre più vasti e preparati, e deve rispondere ai bisogni della "grande industria", di quella industria, cioè, che, tutta tesa nello sforzo dell'autarchia, con metodi di lavoro razionalmente organizzati, vuole produrre non solo molto e bene, ma al costo più basso possibile, per vincere la concorrenza della produzione estera sui mercati del mondo e dimostrare così di essere chiaramente consapevole dei compiti che le spettano nella nazione posta ormai "sul piano dell'Impero". In questo contesto va collocato il consenso delle giovani leve che frequen-

([27]) P.P. D'Attorre, *Piccola industria e classe operaia durante il fascismo*, cit., p. 782; G. Muzzioli, *Aspetti dell'economia e della società*, cit., p. 842.

([28]) P.P. D'Attorre, *Piccola industria e classe operaia durante il fascismo*, cit., p. 792.

tano corsi che aprono la possibilità di occupazione in settori i cui sviluppi sono garantiti dalla politica del regime e che aprono l'accesso a quelle imprese sulle quali veglia lo stato. Come si può vedere, il tema scuola-fascismo è assai complesso.

Un sondaggio meritava anche la scuola femminile. Fasci *tout court* e fasci femminili: questi ultimi sono destinati a vivere nell'orbita dei primi: ne rappresentano una forza di complemento, un "corollario", per dirla con il segretario federale di Bologna. Còmpito cioè della donna fascista è quello di saper "lavorare in silenzio e con semplice modestia, disdegnando esibizioni e inframettenze", dare esecuzione intelligente, cioè fervida e disciplinata, a tutte le iniziative additate e sostenute dalle "superiori gerarchie", accorrere sempre dove esiste "un'opera buona da compiere". I settori d'intervento sono ben definiti: in particolare riguardano l'assistenza all'infanzia, alla maternità, ai poveri. Per le donne fasciste si organizzano corsi di preparazione politica alla base dei quali sta la definizione del ruolo dei fasci femminili:

> Loro còmpito e onere – si legge nel testo di una dispensa – è l'addestramento della donna a sempre meglio comprendere i problemi politici della Patria, ad aiutare il diuturno sforzo degli uomini. Non politicantismo femminile di marca suffragettistica inglese, ma sana comprensione della intensa attività fascista e schieramento in linea delle gentili forze femminili che ben conoscono fino all'ultimo, il loro dovere di donne italiane e fasciste ([29]).

Poche righe, ma abbastanza eloquenti per definire il ruolo che il fascismo assegnava alla donna nel fascio e perciò *tout court* nella società civile: "Madre e sposa esemplare", come è stato icasticamente sintetizzato da un autore romagnolo più volte a ragione citato dai nostri collaboratori (in merito sono da leggere anche le pagine di Ennio Dirani sulla letteratura fascista dedicata alla gioventù femminile). Ci introduce poi nel vivo del nostro tema Brunella Dalla Casa descrivendoci quanto avviene nella vita di un istituto femminile tra il 1919 e il 1930. Si tratta dell'istituto "Regina Margherita" del comune di Bologna che con l'affermarsi del fascismo, rispetto alle finalità professionalizzanti privilegia mano a mano quelle più generiche di educazione alla famiglia e al governo della casa, si propone di "prepa-

([29]) Tutte le citazioni sono state tratte da G. Marchianò, *Fascismo e organizzazione del consenso: la politica demografica*, in *Storia dell'Emilia Romagna*, vol. III, cit., pp. 746-771.

rare alla società buone massaie e avvedute madri di famiglia" e di dare spazio soprattutto all'"insegnamento delle arti muliebri e dell'economia domestica". Il nuovo indirizzo appare del tutto chiaro con il cambiamento di direzione che avviene al termine dell'anno scolastico 1924-1925.

Anno 1925: è un tornante nella storia della vita politica ed economica del paese, come abbiamo visto; lo è anche per la scuola: nel 1925 ha il suo esordio il progetto di "smantellare e rifondare l'intero sistema societario italiano", come scrive Carmen Betti; al "Corni" di Modena si fanno sempre più pressanti le esigenze "industrialiste", come afferma Fulvio Cammarano; la scuola agraria di Imola diventa oggetto di particolari "attenzioni" e non solo da parte del Ministero, e incomincia per molti aspetti una nuova vita, come dimostra Fiorenza Tarozzi; sorge il "Comitato dei genitori", istituzione aperta a tutti, momento non trascurabile della realizzazione di una scuola regionale più funzionale di quella di stato, proprio per la maggiore capacità di aderenza alle diverse realtà locali, come sottolinea Cristina Peccianti. E si potrebbe continuare. La trasformazione del governo in regime comportava, come scrive più avanti Rino Gentili, l'utilizzazione della scuola "non più in funzione del sapere, della verità e della tradizione risorgimentale ... ma come strumento di manipolazione e propaganda, con il fine dichiarato di giungere alla formazione non dell'uomo, ma del fascista" e, possiamo aggiungere, con il fine di controllare la dinamica sociale e produttiva del paese. [A.B.]

RINO GENTILI

LA SCUOLA ITALIANA NEL VENTENNIO FASCISTA

Alla base del notevole risveglio d'interesse per le vicende della scuola e delle istituzioni educative del ventennio fascista, ci sono motivi di ordine generale accanto ad altri che più direttamente si legano alla realtà italiana. Principalmente c'è l'evoluzione degli studi storici. Essi, ponendo in primo piano le ricerche sullo sviluppo delle realtà economiche, politiche e sociali, a cui la scuola si collega strettamente come causa e come effetto, richiamano l'attenzione sui tempi e sui modi del sistema e delle forme educative per ritrovare in esse, anche se non solo in esse, la spiegazione di situazioni e tendenze che caratterizzano ed influenzano le vicende di un paese. Al punto che accanto alla tradizionale storia della pedagogia, più legata all'evoluzione delle idee sui fini e sui metodi del processo formativo, è nata e sta crescendo, come disciplina diversa, anche se ad essa collegata, la storia della scuola che, oltre ad analizzare la dinamica delle istituzioni, cerca di comprenderne la funzione, studiando la loro origine e le finalità dei programmi di politica scolastica dei partiti politici e delle altre forze sociali.

A questo motivo di carattere generale si aggiungono, per noi italiani, il bisogno, non solo culturale, ma anche politico e morale, di capire come mai un regime autoritario, tanto lontano dalla mentalità e dalle abitudini del nostro popolo, non portato al militarismo ed alla disciplina in genere, abbia potuto ottenere per così lungo tempo il consenso, anche se non sempre entusiastico, di così larga parte dei cittadini, nonchè la volontà di individuare le istituzioni introdotte dal fascismo sopravvissute alla sua caduta e di vedere se, ed in quale misura, i valori veicolati dalla propaganda, nella scuola e fuori, hanno finito per incidere nella formazione culturale, morale, sociale e politica degli italiani. Tanto più che nel ventennio le innovazioni ideolo-

giche e strutturali, in campo educativo, furono molte, di notevole portata e non sempre convergenti. Basta pensare che esso si è aperto e chiuso con due radicali riforme, quella di Gentile e quella di Bottai, fondate su una diversa concezione della cultura, dell'uomo e dei rapporti tra il cittadino e lo stato, ed estese alle scuole di ogni ordine e grado, alla loro organizzazione ed ai loro programmi e che nei quindici anni (scarsi) che separano la prima dalla seconda riforma, molti provvedimenti particolari modificarono il sistema amministrativo, le competenze del ministero, la struttura degli istituti, le materie d'insegnamento ed i loro programmi, la distribuzione delle scuole, il regolamento di disciplina dei docenti e degli alunni ed i loro rapporti con il partito fascista e le sue organizzazioni giovanili.

Un procedimento così incerto ed affannoso testimonia la mancanza di idee chiare ed induce ad individuare l'unità di sviluppo della politica scolastica nella volontà, esplicitamente espressa da Mussolini poco dopo la presa del potere, di fascistizzare la scuola e di subordinarla alle esigenze e alla propaganda del regime, anche se il capo del governo preferì, con molto realismo (almeno dopo l'esperienza della riforma Gentile), adattarsi alle condizioni del momento, alle disponibilità ed alle attese delle varie forze interessate all'evoluzione del sistema educativo: intellettuali, docenti, chiesa, operatori economici, pubblica amministrazione, esercito, genitori ecc. Il che costituiva anche una necessità legata alla debolezza concettuale del fascismo, alle condizioni della cultura italiana in generale e di quella pedagogica in particolare, durante il ventennio ed al bisogno di tener conto degli umori di quella parte della popolazione con cui anche il governo fascista doveva fare i conti per non compromettere lo sviluppo del paese e per non alienarsi il consenso della pubblica opinione. Perciò la storia della scuola durante il fascismo si comprende meglio rifacendosi a Mussolini, alle sue idee, ai suoi programmi ed alle vicende politiche e sociali che non attraverso lo sviluppo del pensiero pedagogico o la presa di posizione della stampa, specializzata e no, la quale dopo le leggi restrittive della libertà dedicò spazio ai problemi della scuola solo per illustrare ed esaltare, sulla base delle veline ministeriali, i provvedimenti già adottati.

Il discorso vale anche per la riforma Gentile se non in riferimento al suo contenuto, almeno per i motivi che indussero il capo del governo a farla approvare e, poi, a difenderla, sia pure con una certa elasticità, per alcuni anni.

Sulla riforma Gentile è stato scritto molto, dal 1923 ad oggi, e probabilmente si continuerà a scrivere ed a discutere, tanto per l'obiettiva importanza del tema da un punto di vista concettuale e del dibattito pedagogico cui ha dato luogo, quanto per il peso che il sistema scolastico da essa introdotto ha avuto sull'evoluzione successiva del nostro paese, per la sua concezione aristocratica della cultura e la sua chiusura ad alcune esigenze fondamentali di una società moderna.

Tra gli argomenti su cui più si è insistito, spiccano, per il loro carattere politico e le conseguenze pratiche di certe conclusioni, il complesso rapporto tra idealismo (e idealisti) e fascismo ed il carattere "fascista" della riforma, affermato nella categorica definizione mussoliniana: "la più fascista delle riforme", ma subito contestato dentro e fuori il partito fascista.

La strumentalità della polemica è evidente. I non fascisti fautori della riforma, come Benedetto Croce o Giuseppe Lombardo Radice, e, per opposte ragioni, i fascisti antigentiliani si sforzavano di dimostrare che la politica scolastica del governo fascista si muoveva sulla linea segnata dal dibattito degli anni precedenti e dai progetti di legge presentati in Parlamento da Benedetto Croce, da Antonino Anile e da Mario Orso Corbino, mentre i fascisti gentiliani, insieme agli antifascisti antigentiliani, sostenevano il carattere fascista dei nuovi provvedimenti.

Nel 1925 lo stesso Gentile fece sua, in Senato, la tesi della continuità, ma non si possono trascurare il luogo ed il momento del suo intervento. Era il primo anno, dopo la formazione del governo fascista, che in Parlamento si discuteva il bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione e che si parlava della "riforma". Alla Camera dei deputati, anche in assenza delle opposizioni, le critiche erano state più marcate dei consensi. Lo stesso ministro Fedele non aveva nascosto i suoi dubbi e le sue riserve: e prevedibilmente, questo si sarebbe ripetuto al Senato in cui erano ancora preponderanti gli uomini politici prefascisti. A Gentile conveniva presentarsi come colui che aveva attuato il programma di politica scolastica nato dal dibattito anteriore al 1922, lasciando volutamente in ombra quegli aspetti autoritari che avevano caratterizzato la sua opera di legislatore e di amministratore. D'altra parte bisognerebbe vedere se, già per quel periodo, è possibile parlare di una dottrina fascista dell'educazione, diversa da quella della destra classica.

Proprio a questo proposito, più tardi, Bottai, per giustificare le sue innovazioni, sostenne che la riforma Gentile non era e non poteva essere fascista, perchè era stata ideata ed attuata in anni in cui la "rivoluzione" fascista non era ancora cominciata, o era ai primi passi, e che poteva essere considerata fascista solo per la determinazione con cui era stata realizzata dal partito al potere. Quanto al superlativo della definizione mussoliniana, sempre secondo Bottai, esso va accettato ("Mussolini ha sempre ragione!") tenendo presente che fino a quel momento il governo non aveva adottato altri provvedimenti di rilievo.

Da Casati a Gentile

La vecchia legge Casati, studiata per il piccolo regno piemontese, subito dopo la seconda guerra d'indipendenza, nonostante le modifiche intervenute successivamente, non rispondeva più alle esigenze di un paese sostanzialmente diverso per dimensioni, evoluzione culturale e sociale, condizioni economiche, sviluppo industriale, peso politico nei rapporti internazionali.

Per la verità le critiche alla legge, tanto da destra che da sinistra, erano cominciate sin dal momento della promulgazione. I conservatori si erano lamentati, per l'aumento delle spese destinate all'istruzione, incompatibile, a loro giudizio, con le risorse economiche dello stato e della maggior parte dei comuni, per la quota di loro competenza, mentre i liberali più aperti da una parte avevano denunciato l'accentramento della gestione e l'eccesso dei poteri concessi al ministro (cui spettava la scelta degli alti dirigenti scolastici, degli ispettori e dei membri del Consiglio superiore) e, dall'altra, avevano rilevato che la nuova legge ignorava l'istruzione pre-elementare e non era sufficientemente incisiva nella lotta all'analfabetismo, ponendo in forme troppo evanescenti tanto l'obbligo dei comuni di istituire le scuole, quanto quello dei cittadini di frequentarle.

I limiti della legge Casati erano divenuti più evidenti dopo la formazione del regno d'Italia, alimentando un ampio dibattito sul problema dell'istruzione al quale avevano partecipato uomini come Lambruschini, Capponi, Tommaseo, De Sanctis, Cattaneo, Matteucci, Gabelli, Villari (e poi Labriola, Credaro ecc.) e nel quale erano stati affrontati altri problemi nel primo momento rimasti sullo sfondo:

programmi e metodi dell'istruzione elementare, formazione degli insegnanti, opportunità e limiti dell'insegnamento religioso, ruolo del direttore spirituale, distribuzione delle scuole nel territorio, rapporto tra l'istruzione classica e quella tecnica, contenuti, strumenti e metodi della formazione professionale degli operai qualificati, da utilizzare nei settori tecnologicamente più avanzati.

I primi frutti di questo dibattito si erano avuti quando era andata al potere la sinistra che, dall'opposizione, si era battuta per una scolarizzazione più estesa, per un miglior funzionamento delle scuole e per la loro laicità. I risultati più vistosi erano stati l'approvazione: *a*) della legge Coppino per le scuole elementari che portava da due a tre anni il corso inferiore obbligatorio e istituiva scuole serali e festive; *b*) del disegno di legge, presentato dallo stesso ministro, ma approvato dal Parlamento dopo un dibattito durato quattro anni (nel corso del quale il titolare del dicastero era cambiato ben cinque volte!) che prevedeva l'elezione di una parte dei membri del Consiglio superiore; *c*) della legge istitutiva del patronato scolastico, per assistere gli alunni bisognosi; *d*) dei programmi d'insegnamento nelle scuole elementari, modificati anche per rispondere alle richieste dei positivisti.

Tuttavia, specie in alcune regioni, l'impegno dei comuni volto alla istituzione ed alla gestione delle scuole, era stato, per una precisa scelta degli amministratori, per difficoltà di bilancio o per mancanza di insegnanti preparati e motivati, molto al di sotto di questo era necessario per avviare a soluzione il problema dell'istruzione elementare. La situazione era migliorata quando lo stato si era assunto l'onere delle scuole dei centri rurali (legge Orlando del 1904) e poi delle scuole elementari dei comuni non capoluogo di provincia (legge Daneo-Credaro del 1911), aumentando anche lo stipendio dei maestri, ma, paradossalmente, data anche la diversità delle condizioni delle varie regioni, tali provvedimenti avevano finito per avvantaggiare quelle più fortunate e per accentuare la differenza tra zona e zona. Né gli enti nati spontaneamente per combattere l'analfabetismo anche nei centri più sperduti e fondati sul contributo finanziario e sull'abnegazione personale di alcuni filantropi, avevano potuto operare nella misura e nelle forme necessarie.

La scuola secondaria

Lo sviluppo delle organizzazioni sociali e politiche della classe lavoratrice, molto interessate, anche per i possibili riflessi politici ed elettorali, alla lotta all'analfabetismo ed all'istruzione professionale, aveva fatto concentrare l'attenzione sulla scuola di base, ma i problemi riguardavano anche quella secondaria. Anzi con il procedere dello sviluppo culturale ed economico del paese, le carenze della Casati, in relazione all'istruzione professionale e tecnica ed il funzionamento non soddisfacente dei ginnasi e dei licei avevano formato oggetto di un ampio dibattito, vivacizzato dalla partecipazione di uomini le cui divergenze ideologiche e politiche erano state accentuate ed approfondite, da una parte dalla rapida diffusione del marxismo e dell'idealismo e, dall'altra, dalla nascita dei sindacati, del partito socialista e di quello popolare.

L'istituzione, nella scuola elementare, delle classi quinta e sesta, volte ad ampliare e consolidare la formazione di base, nonchè la riorganizzazione dei corsi professionali e tecnici gestiti dal Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio, rappresentarono una significativa svolta nello sviluppo del sistema educativo italiano. Però, dato il limitato numero di queste nuove istituzioni, non si poteva certo pensare di aver risolto il problema della preparazione degli operatori da inserire nei livelli intermedi delle amministrazioni e delle varie attività produttive. Tanto più che esso si legava all'altro, non meno preoccupante, di migliorare la formazione culturale e tecnica della classe dirigente su cui avrebbero dovuto ricadere le maggiori responsabilità.

La questione non poteva risolversi all'interno della scuola, sul terreno didattico o su quello pedagogico. Occorreva anche l'apporto dei politici e dei burocrati, cui spettava il compito di operare le scelte, e questi si muovevano, come sempre avviene, sulla base delle loro idee, spesso più legate alle personali esperienze di alunni e di genitori che derivate da uno studio diretto della materia. Tuttavia le associazioni degli insegnanti svolsero un ruolo fondamentale perchè, se non altro, offrirono molte occasioni di incontro e di dibattito, promossero la consapevolezza della categoria dei docenti, coinvolsero la pubblica opinione, favorirono l'approfondimento dei problemi ed avanzarono proposte volte a rinnovare le strutture e le forme dell'attività educativa.

All'inizio del secolo, promossa da professori dell'area socialista (Kirner, Salvemini, U.G. Mondolfo ecc.), nacque la Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media (FNISM) che rimase sostanzialmente fedele all'ispirazione iniziale, democratico-liberale, fino al momento del suo forzato scioglimento nel 1925. Nei momenti migliori essa ebbe l'adesione della parte più impegnata e vivace dei professori italiani, ma la presenza, al suo interno, di intellettuali di diversa formazione culturale e politica, se da una parte servì ad allargare gli orizzonti e la sfera d'azione dell'associazione, dall'altra provocò molte controversie e polemiche che, specie in alcune occasioni, finirono per frenarne l'azione e per favorire fratture interne, spesso accompagnate dall'esodo di gruppi o di singoli iscritti. Tra i temi più scottanti, anche per ragioni culturali, sociali e politiche, dibattuti all'interno della federazione, ci furono quello dell'istituzione di una scuola media unica, sostenuta dalla maggioranza, ma osteggiata da molti (ed autorevoli) iscritti, e quello della laicità della scuola che, forse più di ogni altro, evidenziò la matrice profonda e la vastità delle divergenze, destinate ad accentuarsi negli anni successivi.

La laicità della scuola

Il problema della laicità, strettamente legato alla situazione politica ed alla cultura in Italia all'inizio del secolo XX e sempre presente nelle discussioni, fu affrontato in maniera diretta al congresso della FNISM che si tenne a Napoli nel 1907. Una delle due relazioni introduttive fu presentata da Giovanni Gentile che, con un ampio ed articolato discorso, espose le linee essenziali del suo pensiero sui problemi della scuola e dell'educazione, anticipando, nelle linee generali, il programma che avrebbe realizzato, quindici anni dopo, una volta investito dell'autorità e dei poteri ministeriali.

Nel suo discorso Gentile sostenne che laicità non è sinonimo di neutralità, dal momento che la scuola, cui spetta il compito di formare i giovani, trasmettendo ad essi il sapere e la fiducia nei valori, non può e non deve restare indifferente tra la verità e l'errore. Egli dichiarava di preferire una scuola confessionale, che comunque trasmette "il concetto dell'assoluto" ed offre una visione generale della vita ed una fede, ad una scuola tutta incentrata sull'erudizione, sui fatti e sui contenuti scientifici, come quella positivistica, per la

preoccupazione di salvaguardare la libertà (egli aggiungeva "cosiddetta") dei giovani che non sono liberi, ma lo diventano proprio attraverso la scuola. Secondo Gentile gli insegnanti, in quanto rappresentano "quel valore spirituale, a cui i valori inferiori e diversi si devono adeguare" hanno il dovere di porre la "divinità" nel "santuario delle coscienze" degli alunni, togliendo e distruggendo "l'immagine che già vi è posta", senza preoccuparsi di travalicare il limite della loro attività rappresentato soltanto dall'amore e dal rispetto del vero. Perchè "laica ... è ogni scuola, se riesce a insegnare qualche cosa, e a formare qualche intelligenza; anche la confessionale, perchè anche lì, sconfessata e disconosciuta, la libertà indistruttibile dello spirito vi si esercita malgrado tutti i programmi". La nostra scuola laica, continuava Gentile, "dev'essere più laica, cioè più scuola dell'altra. E per essere tale, dev'essere più libera. E per essere più libera, deve fondarsi in un concetto più alto, più vero dello Spirito" (1). Il che comporta la necessità di "cacciare, senza tregua, dalla scuola tutto ciò che vi porti intolleranza, ristagno scientifico, eteronomia", perchè la scuola "è la negazione di ogni partito ... di ogni setta ... d'ogni chiesa e d'ogni dogma: perchè ... è vita dello spirito e lo spirito vive nella pienezza della sua libertà, nel progresso infaticabile delle sue produzioni ... è il tempio della ragione che non ammette altre leggi che quelle della sua natura; e si scrive da sé, essa stessa, giorno per giorno il suo catechismo" (2).

Però un traguardo così elevato non è alla portata di tutti. La massa non può aspirare ad una formazione filosofica-scientifica che richiede disponibilità e capacità intellettuali, proprie di una ristretta cerchia di individui, e deve essere riservata, per il suo carattere di sapere puro, disinteressato, e per i suoi costi, a chi è destinato a costituire la futura classe dirigente. Gli altri devono acquisire per via diversa i valori necessari per vivere ed operare. La scuola popolare finisce così per distinguersi da quella élitaria non per grado, ma per qualità e la separazione prelude a quella, ben più importante, tra governanti e governati all'interno dello stato.

---

(1) G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, Milano, 1932, p. 131.
(2) *Ibidem*, p. 122.

La religione nella scuola elementare

In particolare, secondo Gentile, nella scuola elementare, che deve essere frequentata da tutti in un momento cruciale della vita, occorre dare molto rilievo all'insegnamento della religione che per gli idealisti rappresentava un modo, sia pure inadeguato, per cogliere l'Assoluto.

"La morale (tutta la vita morale umana, nel senso più ampio)" egli sosteneva nella sua relazione, "vuole una visione del mondo: e questa visione o la dà la religione o la dà la filosofia. Dove non entra e non può entrare la filosofia, deve entrare la religione, con le sue soluzioni facili e arbitrarie; altrimenti ne scappa via ogni profonda convinzione morale e ogni verace senso d'umanità". Per cui solo la "scuola media, aperta alla filosofia e preparatrice alla cultura della nazione ... può aspirare a quella più alta laicità, che è nei nostri voti" ([3]).

Affidando la prima formazione dei giovani alla religione, che in Italia doveva necessariamente essere la cattolica, secondo Gentile non si correva il rischio di clericalizzare lo stato o di infrangere il principio della separazione dello stato dalla chiesa, sottoponendo il primo all'autorità della seconda. Proprio all'inizio della sua relazione egli aveva infatti analizzato il concetto di stato laico, giungendo alla conclusione che esso è tale non in quanto nega la possibilità e l'esistenza di una religione, cioè del "divino" e della "verità", che sarebbe assurdo, ma in quanto "sottraendosi alla soggezione di un che di estraneo a cui abbia a servire", afferma "sé come fine; sé ... assoluto; sé valore; sé divino" per cui "lo Stato è essenzialmente laico e ... non può essere né fu mai non laico" dal momento che uno "Stato non laico sarebbe uno Stato non Stato". Anche quando accetta una religione esso non "la subisce ... la fa sua: perchè ... se non la facesse sua ... non sarebbe Stato confessionale. Ma se è esso ... che definisce la propria religiosità, esso è andato perciò stesso al di là della confessionalità ... affermando la propria autonomia religiosa col creare a sé la religione sua" ([4]).

([3]) *Ibidem*, p. 133.

([4]) *Ibidem*, pp. 99-100. Analogamente, aggiungeva Gentile, il pensiero non è mai succubo della religione ed anche nel Medioevo, "quando si diceva la filosofia serva della teologia", questa dipendenza non esisteva perchè "una filosofia

Al congresso di Napoli, la relazione di Gentile che concludeva dichiarandosi a favore della sussistenza della scuola privata, accanto a quella pubblica, ed auspicando un serio impegno per la preparazione e la selezione degli insegnanti, fu ampiamente discussa. Tra gli altri intervenne Gaetano Salvemini, per illustrare un ampio ed articolato ordine del giorno da lui presentato all'assemblea. Egli pure dava al concetto di laicità un significato positivo e riconosceva che il docente non può essere neutrale, a meno che non sia privo di "idee" e di "personalità", di "odi" e di "amori", cioè a meno che non sia uno "scettico" e un "cinico" indifferente "ad ogni male e ad ogni bene ... un miserabile specialista rimasticatore di aoristi e pescatore di varianti" ([5]), ma, subito dopo, precisava che "la scuola laica deve educare gli alunni alla massima possibile indipendenza da ogni preconcetto tradizionale e dommatico non dimostrato; deve sostituire negli alunni all'abito dommatico, che sembra quasi connaturato al pensiero infantile e giovanile ... l'abito critico, e alla intolleranza settaria il rispetto di tutte le opinioni sinceramente professate". Da qui Salvemini traeva la conclusione che nella scuola pubblica laica, che è tale in quanto in essa "nulla s'insegna che non sia frutto di ricerca critica e razionale" e non sia finalizzato a "rafforzare le attività critiche e razionali" ([6]), non c'è posto, neppure nelle classi elementari, per l'insegnamento di una religione dommatica come per qualsiasi altro insegnamento fondato sul sentimento e sull'accettazione di una verità di ordine filosofico o politico. In altri termini, ad una scuola che proponeva un sapere unitario (religioso o filosofico), Salvemini contrapponeva una scuola in cui era possibile ascoltare voci diverse, anche contrastanti, purchè tutte scientificamente fondate, perchè vedeva l'unità non nel contenuto, ma nel metodo.

Fu questa la linea seguita dalla FNISM, anche se a Napoli, contro l'ordine del giorno presentato da Salvemini (al quale aveva aderito anche Gentile, sia pure con una riserva esplicita sulla questione dell'insegnamento della religione nelle elementari), il congresso ne approvò, a larga maggioranza su quasi tutti gli articoli, uno più radicale in cui

si sottomette alla fede, in quanto questa è la conclusione filosofica del suo svolgimento; quando perciò essa stessa, come filosofia, mette capo alla fede" (*ibidem*, p. 100).

([5]) G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Milano, 1966, p. 884.

([6]) *Ibidem*, pp. 884-885.

si chiedeva di separare nettamente lo stato dalla chiesa, modificando in proposito lo statuto; di riformare l'istruzione pubblica per renderla funzionale alle esigenze del momento; di sopprimere l'insegnamento della religione da tutte le scuole, di ogni ordine e grado, e da tutte le istituzioni educative; di escludere i religiosi dall'insegnamento nella scuola di stato; di dare un assetto organico ed avanzato all'educazione femminile.

Però lo sviluppo culturale del paese, accompagnato dalle trasformazioni sociali, dall'esperienza della guerra (7) e dal consolidarsi di alcune posizioni politiche, giocò a favore della posizione di Gentile che, insieme a Croce, finì, soprattutto nel dopoguerra, per influenzare larga parte degli intellettuali, partecipi del riflusso della borghesia e spaventati dalla crescita dei socialisti. La crisi del paese e le incertezze della classe dirigente venivano spiegate come carenza di valori spirituali e si attribuiva alla scuola "agnostica, democratica e positivista" la responsabilità di non aver saputo dare agli italiani la formazione morale necessaria per anteporre gli interessi della "Nazione" a quelli del singolo. Da qui la rinnovata attenzione ai problemi educativi e l'insistenza per una svolta di cui si fecero interpreti e portavoce le riviste dirette da Giuseppe Lombardo Radice e da Ernesto Codignola.

Il programma del Fascio di Educazione Nazionale

Intorno a tali periodici si costituì il "Gruppo d'azione per la scuola nazionale", presto poi confluito nel più consistente "Fascio di Educa-

(7) Molti avevano rilevato che nel corso della guerra, mentre il popolo era sempre stato all'altezza della situazione, tanto al fronte che nelle retrovie, la classe dirigente, militare e civile, aveva lasciato molto a desiderare. Questo giudizio fu fatto proprio da E. Codignola al congresso pisano della FNISM, quando affermò: "la scuola, come le altre nostre istituzioni, ha condotto piuttosto a Caporetto che a Vittorio Veneto". La frase, ambigua non in sé, ma nel contesto in cui fu pronunciata (nel suo intervento Codignola sosteneva la necessità di ridurre le scuole pubbliche) fu vivamente contestata dai congressisti. Gli idealisti rimasero isolati e le gravi divergenze emerse furono il preludio di una nuova emorragia di iscritti dalla FNISM e della nascita di una nuova associazione di docenti (cfr. A. Santoni Rugiu, *Dai primi del '900 alla riforma Gentile*, in "Scuola e città", 1967, n. 4-5, numero speciale *E. Codignola in 50 anni di battaglie educative*, pp. 183-184.

zione Nazionale". Ad esso aderirono molti intellettuali di diversa formazione e militanza politica (basta ricordare A. Anile, V. Cento, E. Codignola, F. Fancello, G. Ferretti, G. Gentile, P. Gobetti, che portava con sé il gruppo di "Energie nove", G. Lombardo Radice, G. Marchi, F. Momigliano, G. Prezzolini, M. Valgimigli e B. Varisco), uniti nell'impegno di sostenere il programma dell'associazione che rispecchiava, abbastanza fedelmente, le idee pedagogiche di Gentile e dei suoi più fedeli seguaci. Partendo dalla premessa che la scuola italiana, ed in particolare quella destinata alla futura classe dirigente, si era "meccanizzata vuotandosi d'ogni alto interesse morale e umano e diventando fucina di diplomi ... non più ... fonte di fede, ma di scetticismo" per cui da essa sarebbero "scomparsi il raccoglimento e il fervore" e la stessa possibilità di iniziare i giovani "alla conquista di sé nell'adempimento dell'umile lavoro quotidiano". Il FEN sosteneva che tutti i mali erano dovuti "all'accentramento governativo, al protezionismo monopolistico, alla sopravvalutazione dei diplomi, unico mezzo di accesso alla maggior parte degli impieghi pubblici e privati, alla grave deficienza di istituti d'istruzione professionale da un lato, all'impreparazione di maestri e professori dall'altro". Pertanto esso proponeva:

1) "un ampio ed effettivo decentramento" per mettere ogni istituto in grado di "assumere una spiccata fisionomia individuale ... concedendo ampia autonomia ... al consiglio dei professori con la cooperazione di un ispettorato tecnico" costituito da uomini capaci e liberi "da qualsiasi tutela ed ingerenza burocratica";

2) "l'abolizione del regime di favore per alunni ed insegnanti statali" con la conseguenza di "assoggettare tutti gli alunni, da qualsiasi scuola provengano, alle medesime prove ed ai medesimi doveri". Nel documento si precisa che l'espressione "scuola nazionale o dello stato non significa scuola governativa", ma che in essa si forma la personalità dei giovani e si prepara "nell'alunno il cittadino probo e disciplinato". Per questo "lo Stato deve esigere che in tutte le scuole sue e non sue, s'impartisca ai giovani una cultura seria e organica, deve richiedere agli insegnanti preparazione adeguata e specchiata moralità, deve tener fermo al diritto di abilitare esso, ed esso solo, alle più importanti funzioni della vita sociale", ma nello stesso tempo deve lasciare spazio alla libera iniziativa privata, ove questa risponda ai suddetti principi e sia in grado di porsi in concorrenza con le istituzioni pubbliche;

3) l'utilizzazione, ai fini dell'istruzione professionale, delle iniziative e delle competenze dei privati, affidando l'essenziale compito di "incoraggiamento a organi tecnici tratti dalle industrie, dalle officine, dall'agricoltura, non dai soliti vivai di avvocati e politicanti";

4) la difesa dello stato giuridico e del "benessere economico" degli insegnanti, unita però ad una battaglia tenace contro "ogni forma di protezione legale degli inetti e dei disonesti" e per "una seria e larga epurazione dell'attuale personale insegnante";

5) la restituzione di "un'anima alla scuola", per arrivare al rinnovamento della "coscienza nazionale", attraverso il rinnovamento interiore dell'istruzione";

6) la riforma delle scuole che preparano i futuri insegnanti elementari e medi. Per i primi si proponeva la creazione di un "istituto di cultura liberale, con a base il latino", in grado di "redimere i maestri dalla polimazia, dallo spirito settario, dal culto della superficialità e della melensaggine"; per gli altri una formazione, per ogni disciplina, a livello universitario. Nello stesso tempo però si chiedeva una contrazione dell'istruzione superiore con la soppressione delle sedi minori, o "per lo meno la riduzione delle cattedre nelle università minori" che avrebbero dovuto "limitarsi ad impartire la cultura assolutamente indispensabile alla preparazione professionale". Le economie avrebbero consentito di fornire alle università maggiori "numerosi e valenti insegnanti e ... larghi sussidi di studio" con la possibilità di "specializzarsi ... in qualche particolare ramo della scienza". Però, aggiungeva il documento, bisognerebbe modificare anche il metodo d'insegnamento, sostituendo la "lezione cattedratica e manualistica" con un "intimo diuturno contatto diretto fra maestro e alunno, che costringa il primo ad ininterrotta attività e consuetudine con gli studi, il secondo ad una diligente frequenza" ([8]).

Per raggiungere il loro intento, gli aderenti al FEN si affidavano alla loro influenza ed ai parlamentari che avrebbero dovuto promuovere e sostenere la riforma del sistema scolastico. L'appoggio dei cattolici era scontato per la convergenza dei programmi in alcuni punti qualificanti, come la libertà della scuola e l'esame di stato, anche se dietro alle richieste convergenti c'erano presupposti e motivazioni diverse, e faceva bene sperare la fermezza con la quale il partito

([8]) Il testo è in E. Codignola, *Il problema dell'educazione nazionale in Italia*, Firenze, 1930, pp. 331-337.

popolare, ampiamente rappresentato in Parlamento e necessario per sbarrare la strada ai socialisti, aveva condizionato il proprio appoggio all'accettazione della sua politica scolastica. Parimenti scontata era l'opposizione dei socialisti che invece chiedevano un maggior impegno dello stato nel campo dell'istruzione, dalla materna all'universitaria ed in particolare richiamavano l'attenzione sulle scuole dell'obbligo, sull'assistenza agli alunni più poveri (necessaria per combattere l'evasione ancora troppo elevata, specie in alcune regioni) sulle scuole per l'infanzia, sull'istruzione professionale, sulle borse di studio a favore dei giovani capaci, ma privi di mezzi. Essi combattevano la contrazione della scuola media pubblica, sia perchè consideravano un dovere prioritario della collettività quello di fornire a tutti i richiedenti gli strumenti necessari alla loro formazione ed alla loro elevazione culturale e sociale, sia perchè temevano le conseguenze, non solo politiche, della proliferazione di scuole private, che avrebbero finito per essere monopolizzate dagli ordini religiosi. Assai significativi, a questo proposito, gli scritti di Rodolfo Mondolfo sulla libertà della scuola e sugli esami di stato, in cui si metteva in risalto che la libertà della scuola, richiesta con tanto calore anche dai "liberali", avrebbe portato a conculcare la "libertà nella scuola", cioè la libertà di pensiero e che gli esami sostenuti di fronte ad una commissione formata da professori esterni non solo costituivano uno strumento di valutazione imperfetto, ma addirittura avrebbero condizionato negativamente tutta l'attività didattica, perchè il naturale desiderio, anche dei docenti, di ottenere un risultato positivo, avrebbe indotto a privilegiare quello che più direttamente serve a superare la prova, e quindi il momento nozionistico-informativo, a scapito di quello formativo.

La posizione degli altri gruppi politici era molto incerta per cui nonostante la volontà di collaborare con il partito popolare, non era facile trovare in Parlamento la maggioranza necessaria per far passare la riforma sostenuta dal "Fascio". Se ne accorse a sue spese Croce cui Giolitti, con l'avallo di don Sturzo, aveva affidato, nel giugno del 1920, il Ministero della Pubblica Istruzione, in un governo che vedeva anche la presenza di alcuni popolari tra i ministri (Filippo Meda al Tesoro e Giuseppe Medici all'Agricoltura) e tra i sottosegretari.

La sua nomina fu accolta con piacere non soltanto dagli idealisti e dagli aderenti al "Fascio". Lo stesso Salvemini, sebbene politica-

mente contrario ad un governo presieduto da Giolitti e fondato sull'accordo tra liberali e popolari, manifestò in Parlamento tutta la sua stima per il nuovo ministro e, pur invitandolo a non imitare il collega Victor Cousin il quale, per paura dei socialisti, aveva favorito la clericalizzazione della scuola francese, fece chiaramente intendere che lo avrebbe appoggiato ed aiutato a realizzare quelle innovazioni che egli condivideva: riduzione delle scuole pubbliche secondarie e delle università, maggiore serietà negli studi, soppressione delle classi aggiunte, selezione ecc. Però quando Croce, in attuazione del suo programma, presentò alla Camera dei deputati due disegni di legge, che prevedevano rispettivamente l'istituzione dell'esame di stato e la soppressione dalle classi "aggiunte" nella scuola secondaria, questi furono respinti dalla commissione competente (9).

Verso la riforma Gentile

E' inutile, oltrechè antistorico, domandarsi cosa sarebbe successo se anche i provvedimenti gentiliani avessero dovuto passare attraverso il vaglio del Parlamento. Le molte critiche emerse nel 1925, in occasione del primo dibattito sul bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione dopo la costituzione del governo fascista, inducono a pensare che probabilmente essi avrebbero seguito la sorte di quelli di Croce (e poi di Anile e di Corbino) se Gentile, con l'appoggio di Mussolini, non avesse fatto in tempo a farli approvare prima della scadenza dei "pieni poteri", che consentivano all'esecutivo di legiferare.

La riforma rispecchiava, nelle linee generali, il programma del FEN

(9) Croce sostenne successivamente che l'insuccesso era dipeso dalla ostilità preconcetta della commissione "nella quale preponderava una dozzina e più di maestri elementari, inaspettatamente innalzati a quel posto dal nuovo sistema elettorale e altrettanto e più radico-massonici" dimostrando che il risentimento finisce per far dimenticare, anche ad un liberale, il rispetto delle opinioni altrui, ed anche ad uno storico serio l'amore per la verità. Infatti, come ha rilevato R. Fornaca (in *B. Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-21*, Roma, 1968, p. 131), nella commissione incriminata, composta da 26 membri (7 socialisti, 5 popolari, 5 di democrazia liberale, 3 radicali, 2 del gruppo di rinnovamento, un liberale, un socialista riformista, un comunista ed un repubblicano) la scuola elementare era rappresentata solo da un direttore didattico di Alessandria (socialista).

che però solo in parte corrispondeva a quello del partito fascista, pubblicato sul "Popolo d'Italia" del 27 dicembre 1921, in cui esigenze di ordine politico si sovrapponevano a quelle di ordine pedagogico. Rientrano tra le prime la richiesta di unificare tutte le varie forme di assistenza in un unico ente che avrebbe dovuto scegliere, fin dalle classi elementari, gli alunni più dotati, per assicurare ad essi, "opponendosi se occorre all'egoismo dei genitori" un'istruzione elevata, con il fine di utilizzare gli elementi migliori "per ... il rinnovamento continuo dei ceti dirigenti"; quella di intensificare la lotta all'analfabetismo, estendendo la scolarizzazione fino alla sesta elementare (o, almeno, fino alla quarta nei comuni più poveri) ed ancora più l'affermazione del "carattere rigorosamente nazionale della scuola elementare" che deve preparare, "nel fisico e nel morale i futuri soldati". Per la stessa ragione, uguale carattere doveva avere la scuola destinata alla formazione dei maestri la cui scelta ed il cui comportamento avrebbero dovuto essere controllati dallo stato, "specie nei Comuni dominati dai partiti antinazionali". Parimenti politica era la proposta di attribuire tanto agli insegnanti, quanto agli ufficiali dell'esercito, "quali educatori militari della Nazione", un trattamento economico tale da garantire la loro "dignità", consentire il loro aggiornamento culturale e testimoniare "l'importanza nazionale della loro missione". Il programma del partito prevedeva inoltre la libertà della scuola secondaria (di carattere prevalentemente classico ed unificata nel corso inferiore) e dell'università, che però avrebbero dovuto attenersi ai "programmi" ed allo "spirito dell'insegnamento" indicati dallo stato il quale, comunque, avrebbe dovuto provvedere direttamente "all'istruzione premilitare diretta a facilitare la formazione degli ufficiali". Però non si parlava dell'esame di stato. Infine, per la istruzione professionale, si affermava che essa avrebbe dovuto essere sviluppata "utilizzando il contributo finanziario e d'esperienza degli industriali e degli agricoltori" al fine di "elevare la capacità produttiva della Nazione e di creare una classe media di tecnici".

Dopo la pubblicazione del programma del partito fascista due autorevoli esponenti del FEN, Camillo Pellizzi ed Ernesto Codignola, tentarono di arrivare ad una stabile alleanza tra le due organizzazioni. Essi proposero a Mussolini l'ingresso nel partito fascista, come "gruppo di competenza per la scuola" ([10]), del FEN, il quale però

([10]) L'istituzione di "gruppi di competenza" era prevista dallo statuto del

avrebbe dovuto conservare la sua autonomia istituzionale e la sua libertà d'azione. La formula, tutt'altro che chiara, incontrò più opposizioni e riserve che consensi e l'accordo fu presto vanificato tanto per la freddezza dei fascisti e dello stesso Mussolini, contrario ad una concezione aperta del partito come quella sostenuta dai "revisionisti", quanto e soprattutto per i contrasti sorti all'interno del FEN tra filo- ed antifascisti.

Comunque non furono questi contatti a favorire la nomina di Gentile a ministro della Pubblica Istruzione, né questa decisione bastò a tacitare l'opposizione politica di tutti gli antifascisti aderenti al FEN. Anzi, se alcuni di essi, come ad esempio Lombardo Radice ([11]), convinti che quella riforma della scuola era più importante del colore politico del governo pronto a realizzarla, finirono per collaborare con Gentile (da cui però presero le distanze dopo il delitto Matteotti) altri, basta ricordare Gobetti e Augusto Monti, non solo conservarono immutato il loro atteggiamento nei confronti del governo, ma criticarono alcuni aspetti della riforma gentiliana che, secondo Gobetti, era "più reazionaria che fascista".

1921 del Partito nazionale fascista. Essi avevano lo scopo "di raggruppare le intelligenze e le capacità fasciste a seconda delle attitudini" e ad essi doveva essere demandato lo studio dei problemi più importanti. Alle riunioni potevano essere invitati anche i "simpatizzanti".

([11]) In un articolo datato 21 novembre 1922, ma pubblicato più tardi perchè trattenuto dall'ufficio stampa del ministero, egli scriveva: "Noi della rivista "Educazione Nazionale" non siamo fascisti... Vogliamo tener fede ... al programma di rinnovamento educativo per il quale abbiamo avuto a fratelli intimi, generosi collaboratori, uomini di alta coscienza civile appartenenti a diversi partiti. C'è fra noi Varisco, oratore di cui si onorò un congresso di nazionalisti, ma c'è anche Baratono, al quale sentimmo il dovere di inviare un affettuoso saluto il giorno che fu bastonato a sangue dai fascisti ... c'è Lombardo Radice, che resta uomo di sinistra per affermare ... una politica scolastica di popolo contro la vecchia politica scolastica borghese... Il nostro FEN non è, almeno per noi ... né fascista, né filofascista, ma italiano; non nazionalista, ma nazionale; un fascio, insomma, di italiani ... senza camicia... E allora, per definire me e il mio giornale ... dico che noi, compreso Augusto Monti, che è uno degli italiani più puri che io conosca, tutto faremo perchè il Governo faccia *arcibene* in ciò che promette di bene ... noi non possiamo però rilasciare senz'altro certificati di assoluta fiducia... Noi ... vogliamo un'Italia che abbia tutte le sue voci e sappia ancora gridare Evviva, oltre che Eia..." (F. Boffi, *La riforma scolastica e l'ufficio stampa del Ministero*, Palermo, 1925, pp. 18-22).

Gentile ministro

Quando fu invitato ad entrare nel governo, Gentile non aveva ancora aderito al partito fascista ([12]) né conosceva personalmente Mussolini. Anzi, anche se la sua concezione dello "Stato etico" poteva fornire, come più tardi fornì, la giustificazione filosofica di una organizzazione gerarchica ed autoritaria, anzichè democratica e liberale, dello stato, egli si considerava un erede della destra liberale. Comunque, prima di accettare, egli chiese, ed ottenne, il pieno appoggio al suo programma di riforma (compresa l'istituzione degli esami di stato contro cui, non molti giorni prima, nel congresso di Napoli, si era pronunciata la maggioranza dei fascisti) nonchè precise garanzie sul carattere non dittatoriale del governo e sul ristabilimento della libertà ([13]).

Il suo nome era stato fatto da A. Lanzillo e Mussolini lo aveva subito accolto con favore, pensando più al significato politico della presenza del filosofo nel suo governo, che all'aspetto tecnico della politica scolastica sostenuta dal neoministro, sulla quale, peraltro, era sostanzialmente d'accordo, sia per l'affinità con il programma del suo partito, sia per i vantaggi immediati che ne potevano derivare sul piano dei rapporti con quella parte della società di cui si voleva ottenere e consolidare il consenso. Infatti quella riforma della scuola forniva alla borghesia l'immagine rassicurante di un governo deciso a muoversi sulla scia di quelli precedenti, quanto al contenuto dell'attività legislativa, permetteva una riduzione dei costi per l'istruzione e, nello stesso tempo, accoglieva le richieste dei ceti medi, preoccupati per la disoccupazione intellettuale e, soprattutto, quelle dei cattolici: il che avrebbe potuto consentire, come poi avvenne, di avviare un dialogo diretto con le gerarchie vaticane, senza passare attraverso la mediazione del partito di don Sturzo che restava ostile.

([12]) Lo fece qualche mese dopo, il 31 maggio 1923, accompagnando la domanda con una lettera a Mussolini in cui scriveva: "Liberale per profonda e salda convinzione, in questi mesi ... mi sono dovuto persuadere che il liberalismo come io l'intendo e come lo intendono gli uomini della gloriosa Destra ... il liberalismo della libertà nella legge e perciò nello Stato forte ... concepito come una realtà etica, non è oggi rappresentato in Italia dai liberali ... ma ... da Lei" (sta in G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, Palermo, 1924, p. 143).

([13]) Sulla nomina di G. Gentile si veda R. De Felice, *Mussolini il fascista*, vol. I, *La conquista del potere*, Torino, 1966, p. 376.

Per di più Gentile aveva già chiaro nella mente il progetto da realizzare ed era uomo sicuro di sé, energico ed attivo il che autorizzava a pensare che in tempi brevi sarebbe passato dalle idee ai fatti. Anche questo era importante perchè avrebbe contribuito a dare all'opinione pubblica l'immagine di un governo efficiente, impegnato a realizzare ambiziosi (ma non rivoluzionari) programmi di rinnovamento.

Entrato alla Minerva, Gentile si mosse in maniera molto decisa. Anzitutto sostituì i direttori generali con uomini di sua fiducia: a Giuseppe Lombardo Radice affidò il settore delle scuole primarie e popolari, a Leonardo Severi quello dell'insegnamento medio, a Ugo Frascherelli l'istruzione superiore e ad Arduino Colasanti le antichità e le belle arti. Poi riorganizzò gli uffici centrali e periferici, istituì i provveditorati agli studi regionali, al posto di quelli provinciali, ridusse il numero degli impiegati ed instaurò per tutti una rigida disciplina ed un clima di austerità e di impegno. Quindi, avvalendosi anche del parere di collaboratori esterni, predispose i provvedimenti legislativi attraverso i quali fu riformato l'ordinamento di tutta la scuola italiana.

La scuola elementare, quinquennale, rimase l'unica scuola polivalente dell'ordinamento italiano, perchè seguitò ad ospitare tanto chi intendeva proseguire gli studi, quanto i giovani che, dovendosi dedicare precocemente al lavoro, si accontentavano di una istruzione di base molto limitata e spesso ristretta alle prime due o tre classi. Però l'unicità era più apparente che reale perchè in quinta si verificava una frattura tra chi voleva sostenere l'esame di ammissione alle scuole secondarie e chi quello di licenza che prevedeva un diverso programma.

I maestri dei centri maggiori, molto spesso, anche per ragioni di prestigio, seguivano con attenzione gli alunni privilegiati, destinati alle scuole superiori che sarebbero stati giudicati da una commissione formata prevalentemente da "professori", e si disinteressavano degli altri, ai quali essi stessi avrebbero concesso il titolo di studio conclusivo della scuola dell'obbligo. Nei centri minori invece la situazione era diversa, ma non meno discriminante. In parecchie località non si andava oltre la terza o funzionavano pluriclassi, che svolgevano programmi ridotti, per cui i genitori decisi a far proseguire gli studi ai loro figli dovevano farli preparare privatamente o sistemarli altrove, in collegio o in casa di parenti ed amici, fin dagli anni delle elementari, naturalmente con costi e disagi notevoli. Questa situazione svan-

taggiata rimase anche in seguito, né si fece nulla per eliminarla, perchè era funzionale alla politica del regime, sempre fermo nel proposito di combattere, in ogni modo, l'esodo dalle campagne e dai centri minori. Lo scopo non era solo quello di non sconvolgere l'equilibrio sociale del paese e di evitare la formazione di pericolose sacche di disoccupati, o di sottoccupati, nelle città maggiori. Dietro alla politica "rurale" c'era la volontà di conservare i modelli tradizionali di vita e di dare impulso allo sviluppo demografico, dal momento che la famiglia contadina era più prolifica di quella cittadina.

Le novità, nel campo organizzativo della scuola elementare, furono rappresentate dall'autorizzazione ai comuni ad istituire un "corso integrativo di avviamento professionale" che avrebbe consentito di estendere, almeno sulla carta, l'obbligo scolastico fino a quattordici anni, adeguando la legislazione italiana a quella degli altri paesi, e, dall'altra, dalla formulazione, a quasi un secolo di distanza dalla nascita, a Torino, del primo asilo italiano, dei programmi per la scuola di grado preparatorio (che tuttavia non portò alla nascita di scuole materne statali) ([14]). Inoltre, per combattere l'analfabetismo, che dal censimento del 1921 risultava del 27,5 per cento degli italiani oltre i sei anni, e l'evasione dell'obbligo, fu ripresa e sviluppata l'esperienza delle scuole rurali pluriclasse la quale, sebbene limitata, aveva dato, negli anni precedenti, risultati apprezzabili. Così l'ordinamento scolastico previde, accanto alle scuole elementari gestite direttamente dallo stato o dai comuni maggiori, scuole provvisorie "non classificate" ([15]) che potevano essere aperte nelle località con un esiguo numero di obbligati e che potevano essere gestite da enti delegati finanziati dallo stato o, addirittura da privati, i quali avrebbero ricevuto, a fine anno, un contributo proporzionato al numero degli alunni

([14]) All'avvento del fascismo esistevano 5.902 asili d'infanzia che accoglievano complessivamente 397.600 bambini su 2.500.000 compresi nella fascia tre-sei anni. Il 63 per cento era affidato ad enti religiosi che utilizzavano "suore sfornite di una preparazione adeguata... Pochi di essi – secondo Borghi – si potevano chiamare istituti educativi nel vero senso della parola" (L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, 1951, p. 253).

([15]) Il nome deriva dal fatto che le scuole elementari, in relazione al numero degli abitanti della località in cui sorgevano, erano distinte in varie categorie che comportavano, per i docenti, differenza di stipendio (e concorsi separati per le sedi più grandi) Le elementari in organico erano distinte in cinque classi; quelle "provvisorie", perchè legate alla fluttuazione o allo scarso numero degli obbligati, erano al di fuori di questa "classifica".

istruiti.

Più che sulle strutture la riforma cercò però di incidere sul funzionamento delle elementari ed in questa prospettiva debbono essere visti l'approvazione dei nuovi programmi, suggeriti da G. Lombardo Radice, e lo sforzo rivolto al miglioramento qualitativo dei maestri, che avrebbero dovuto essere formati in una scuola più impegnativa e selezionati attraverso concorsi più severi.

Per quanto riguarda i programmi, innovativi ed aperti sul piano pedagogico-didattico, ma molto nazionalisti, il loro aspetto più appariscente e su cui più si è discusso, è quello relativo all'insegnamento della religione che, dalla fondazione del regno d'Italia in poi era stato al centro dell'attenzione, anche per i complessi rapporti tra lo stato e la chiesa. A tale insegnamento venivano assegnate un'ora settimanale nelle classi del grado preparatorio, una e mezza nelle prime due dell'elementare e due in quelle successive (comprese quelle del corso integrativo) su un totale di venticinque, cioè un tempo pari a quello previsto in terza per l'ortografia, in quarta e quinta per le "scienze fisiche, naturali e nozioni organiche di igiene", in sesta, settima e ottava per "aritmetica, disegno, grammatica e contabilità" e per "storia e geografia" ([16]).

Però, al di là delle ore esplicitamente destinate a questa materia, tutta l'attività didattica doveva ruotare intorno all'"insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica" perchè, in base all'articolo 27 della legge relativa alla scuola primaria, detto insegnamento doveva essere posto a "fondamento e coronamento dell'istruzione elementare in ogni suo grado". Una circolare del gennaio 1924 precisava che "l'insegnamento di religione all'infanzia è garanzia della serietà di pensiero della futura generazione" ed aggiungeva: "Il divino della religione è una posizione dell'assoluto che rivela immediatamente al fanciullo i suoi doveri di uomo... Civiltà è sinonimo di cristianesimo, chè nessuna fede concepisce così umanamente il divino", per concludere, con molta enfasi, che "non ... arido dottrinarismo, non meccanico formalismo, ma poesia e quasi canto della fede si desidera nella scuola dei fanciulli" ([17]).

([16]) Quanto al contenuto, i programmi prevedevano letture storiche di religione cattolica, con riguardo alla tradizione agiografica locale e nazionale; lezioni sulla morale, e sui dogmi cattolici, sui sacramenti e sui riti.

([17]) Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1924, n. 3, pp. 66-67.

Il provvedimento, conforme alle idee che Gentile aveva più volte espresso prima di diventare ministro, creava non pochi problemi ai maestri di formazione positivistica, marxistica o laica, i quali venivano posti di fronte all'alternativa di scendere a patti con la propria coscienza o di rinunciare al posto, senza peraltro trovare alcun sostegno da parte delle autorità, perchè proprio il filosofo che sedeva alla Minerva, da una parte considerava la religione come momento di passaggio alla verità filosofica ed il cristianesimo il fondamento della nostra civiltà e, dall'altra, era convinto che non si può essere insegnanti senza una fede nei valori della cultura, che costituiscono la base, spirituale e morale, della società di cui si fa parte. Né serve chiedersi che fine faccia la libertà dei docenti, alla quale Gentile aveva detto di credere, perchè, nell'attualismo, in cui l'essere coincide con il dover essere, essa ha un significato tutto particolare e diventa compatibile anche con il giuramento imposto ai professori. Parlando il 15 novembre 1923 al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, egli infatti sostenne che "la libertà concreta, effettiva, quella degli uomini che sono liberi e non si contentano di chiedere la libertà o di chiacchierarne, è una libertà che è realizzata, o più esattamente si realizza, in una soluzione" ed aggiunse:

> lo scienziato non è arruolato per l'insegnamento coattivamente; e, una volta assunto il pubblico insegnamento, conserva la facoltà di dimettersi ogni volta che la sua coscienza non gli consenta di mantenere la cattedra. Ma egli, per meritare di tenere un insegnamento, deve avere una soluzione ... la quale ... può essere conforme ... o contraria a quei fini per cui lo Stato insegna e mantiene o garantisce scuole e direttamente o indirettamente persegue fini di cultura, secondo la sua natura etica. Ma è ovvio che quando questa soluzione fosse contraria, l'insegnamento, da mezzo quale dev'essere, si trasformerebbe in ostacolo all'attività dello Stato; e uno Stato che la consentisse come contenuto del suo proprio insegnamento, verrebbe meno al suo dovere che è quello di difendere, e cioè realizzare, se stesso, ingenerando quell'anarchia che è la soppressione di ogni libertà, compresa quella di pensiero... Lo Stato che ha una fede, una dottrina, da difendere, la porrà necessariamente a condizione e base di quel sistema di libertà in cui esso consiste e quindi di tutte le dottrine di cui esso promuove e favorisce lo sviluppo e la diffusione ([18]).

([18]) G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, cit., p. 216. Secondo Gentile questo principio non era in contrasto con la concessione di spazio alla scuola privata. Egli infatti sosteneva che lo stato: *a*) non ha il dovere di insegnare tutto a tutti; *b*) deve consentire, selettivamente, l'apertura di scuole private non a chiunque, ma solo "a chi esso stesso giudichi meritevole della fiducia delle famiglie";

Lo stesso Gentile si rendeva conto che "un'affermazione come questa" richiede "una certa dose di coraggio", ma non aggiungeva che la gravità era maggiore dal momento che la distinzione, tra "la libertà astratta dell'individuo, che conduce logicamente all'anarchia, e la libertà concreta, che è lo stesso Stato", veniva fatta da una persona che, solo pochi mesi prima, aveva chiesto l'iscrizione al partito fascista e che faceva parte di un governo che, di fatto e di diritto, tendeva a porsi come lo stato.

Le conseguenze di una simile concezione si videro molto presto nella scuola e nel paese perchè, parallelamente al consolidamento del partito al potere ed all'indebolimento del contenuto morale, che Gentile ancora dava alla sua concezione dello stato come assoluto, il processo di fascistizzazione si fece sempre più totalitario e coinvolse in primo luogo proprio gli intellettuali, direttamente o indirettamente influenti sulla formazione del consenso e sullo sviluppo del paese, e la scuola, luogo e strumento della loro preparazione culturale, politica e professionale. Per cui il regime si interessò dell'istruzione elementare per i vantaggi dell'alfabetizzazione e della penetrazione capillare della propaganda in ogni ceto e in ogni angolo del paese, ma prestò ancor più attenzione a quella secondaria, da cui sarebbero usciti uomini con compiti e responsabilità di maggior rilievo ideologico e pratico. Per di più la concezione antiegalitaria della vita doveva portare ad una distinzione di qualità, e non di grado, tra la scuola destinata al popolo e quella della classe dirigente le quali, nella concezione gentiliana dovevano incentrarsi intorno a due poli, o, se si preferisce, a due fedi, diverse: la religione e la filosofia. Allo studio del "latino" ed alla prevalenza del sapere puro e disinteressato, costituenti momento e contenuto discriminante, corrispondevano il diverso livello, secondario o universitario, della formazione del corpo docente e la futura collocazione sociale dei giovani.

Questo spiega l'attenzione prestata da Gentile, ma non soltanto da lui, ai problemi della scuola secondaria, accusata di non avere né contenuto morale-politico, né sostanza culturale e di servire soltanto a rilasciare diplomi, che consentivano ai "fannulloni", figli di genitori benestanti, di occupare un posto più dignitoso e meglio retri-

---

c) non può delegare ad altri il compito di rilasciare titoli di studio legalmente validi (cfr. G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, Napoli, 1919, pp. 53-55).

buito. L'obiettivo da raggiungere doveva essere quello di rendere sempre più severi gli studi e più rigida la selezione, per eliminare gli incapaci e gli svogliati o, per lo meno, per impedire che essi fossero mantenuti a spese dello stato sui banchi della scuola.

Per ottenere questo risultato, Gentile adottò provvedimenti diversi e convergenti. Il primo e più appariscente fu la riduzione del numero delle scuole e delle sezioni che in esse potevano funzionare, il che consentiva, nello stesso tempo, di avere istituti con un numero ridotto, e predeterminato ([19]) di alunni e di docenti, facilmente controllabili dai presidi (sempre più investiti di potere, anche politico), di eliminare i professori meno preparati, elevando così il tono dell'insegnamento, e di selezionare i giovani non solo all'inizio, ma anche anno per anno perchè, data la rigidità del numero degli iscrivibili, gli alunni respinti non avevano la certezza di poter ripetere l'anno nello stesso istituto. Esso fu integrato da una più rigida disciplina in materia di esami e di promozioni, da un cambiamento dei programmi, che però furono posti come la meta da raggiungere, lasciando agli insegnanti largo spazio d'azione, e da consistenti pressioni sul corpo docente perchè, al maggior impegno sul piano didattico, corrispondesse un rigoroso controllo dell'attività dei discenti, i quali avrebbero dovuto rendersi conto delle loro responsabilità ed immergersi pienamente negli studi. Anche l'istituzione dell'esame di stato, soprattutto quello finale, da sostenere di fronte ad una commissione formata da professori estranei alla scuola ed in parte universitari, doveva, nelle intenzioni di Gentile, servire a sollecitare l'attività ed ad elevare il livello qualitativo degli studi, perchè il risultato conseguito dai candidati avrebbe, indirettamente, fornito un giudizio sul funzionamen-

([19]) La legge prevedeva, nel corso superiore, un numero minore di sezioni per cui la selezione finiva per essere programmata. In un articolo del 1918 su "Il Resto del Carlino", Gentile aveva affermato che per giungere ad avere "poche scuole, ma buone", sarebbe stato necessario eliminare addirittura i quattro quinti degli studenti del ginnasio-liceo (ora in G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, cit., p. 12). Però, da ministro, si accontentò, o dovette accontentarsi, di tagli modesti. Egli stesso disse che di circa 68.000 alunni che intendevano iscriversi al ginnasio-liceo, nel primo anno di applicazione della riforma, furono rifiutate solo 4.276 domande (6,29 per cento) (G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, cit., pp. 226-227). Comunque la contrazione della secondaria superiore, nel suo insieme, comportò l'allontanamento di circa seicento persone tra presidi e professori (M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, 1981, p. 39).

to della scuola di provenienza ed indotto i diversi istituti a mettersi in concorrenza tra di loro (non solo quindi con le scuole private) per ottenere migliori risultati.

Sempre in funzione dell'approfondimento degli studi in forma organica e coerente, va vista la decisione gentiliana di unire, nello stesso organismo, il corso inferiore e quello superiore della scuola secondaria, in modo da finalizzare il primo al secondo ed il tutto ad una formazione adeguata al tipo di istituto. Così si chiudeva, almeno per il momento, il dibattito sulla scuola media unica, che aveva visto schierarsi, a favore o contro, uomini della stessa formazione culturale e politica, aveva diviso gli iscritti della FNISM e, più tardi differenziato il programma del partito fascista da quello del FEN. In compenso l'insegnamento del latino fu introdotto anche nel corso inferiore degli istituti magistrali e tecnici per cui, come richiesto anche dal programma dei fascisti, lo studio di questa lingua divenne obbligatorio per accedere all'università o per conseguire un diploma.

Tutta l'istruzione secondaria subì profonde trasformazioni, ad eccezione del vecchio ginnasio-liceo, il cui programma servì da modello per le prime classi delle altre scuole secondarie. La più tartassata fu la Scuola tecnica, il cui corso inferiore, che aveva assolto, fino a quel momento, il duplice compito di dare una preparazione professionale a chi entrava subito nel mondo del lavoro e di fornire le basi culturali a chi accedeva al corso superiore per conseguire una più elevata qualificazione che, attraverso la sezione fisico-matematica, poteva essere anche di livello universitario, venne suddiviso in due tronconi, non comunicanti tra di loro. Uno, triennale, denominato "scuola complementare", fu ideato come scuola fine a se stessa, che non avrebbe dato accesso ad altri istituti di tipo o di grado superiori, per cui chi si iscriveva a questa scuola senza latino, sapeva in partenza che il suo destino sarebbe stato quello di andare a lavorare, dopo tre anni, con mansioni subalterne. Essa, in sostanza, come notarono molti osservatori, doveva costituire un canale di scarico in cui riversare la domanda popolare d'istruzione e di modesto progresso nel mondo del lavoro, senza inquinare la composizione sociale ed il contenuto culturale delle scuole più nobili ([20]). L'altro troncone divenne il corso inferiore, qua-

([20]) La Complementare, nelle intenzioni del legislatore, non si doveva confondere con i Corsi integrativi che, legati alla scuola elementare, come completamento dell'istruzione primaria, avrebbero dovuto accogliere i futuri lavoratori

driennale, dell'istituto tecnico, concepito come una scuola di cultura generale, destinata a fornire, attraverso studi essenzialmente formativi, le basi culturali necessarie per proseguire gli studi, mentre quello superiore, pure quadriennale, ma senza latino, aveva una caratterizzazione tecnico-professionale e si articolava in due sezioni, non necessariamente coesistenti, una di "commercio e ragioneria" ed una di "agrimensura" finalizzata alla professione di geometra ([21]).

A tutti gli altri corsi di preparazione tecnica, di cui pure si sentiva molto la necessità per far fronte alle richieste del mondo del lavoro, avrebbero dovuto provvedere altri ministeri (dell'Agricoltura, della Economia o dell'Industria) ([22]) perchè, secondo la concezione gentiliana, nell'ambito del Ministero della Pubblica Istruzione non c'era posto per istituzioni con finalità pratica e non culturale.

Dalle ceneri della vecchia scuola tecnica nacque anche il corso inferiore dell'istituto magistrale che doveva sostituire la vecchia "scuola normale" ed il più recente "ginnasio magistrale", dimostratisi inadeguati a fornire la cultura necessaria agli insegnanti elementari. A differenza delle istituzioni precedenti, l'istituto magistrale, che si articolava in un quadriennio inferiore ed in un triennio superiore, aveva una chiara impostazione umanistica la quale comportava non solo lo studio del latino (dalla seconda classe inferiore in poi), ma anche della filosofia, che veniva affiancata alla pedagogia in omaggio alla concezione gentiliana della riduzione della seconda alla prima, mentre venivano soppresse quelle parti del programma che avevano una caratterizzazione professionale e le stesse attività pratiche di tirocinio. Nello stesso tempo la legge stabiliva il numero massimo degli istituti magistrali italiani (87 contro le preesistenti 153 scuole normali o ginnasi magistrali), il numero delle loro sezioni, nonchè l'elenco delle sedi in cui avrebbero dovuto funzionare ([23]). La legge vietava l'esi-

---

per fornire ad essi la formazione e la cultura di base, indispensabili per ogni tipo di attività.

([21]) Anche per gli istituti tecnici veniva fissato il numero dei corsi che avrebbero potuto funzionare: una sola sezione. In non più di un terzo degli istituti si poteva arrivare a tre per il quadriennio inferiore e per la sezione di "commercio e ragioneria".

([22]) La legge di riforma dell'istruzione superiore assegnava al Ministero dell'Agricoltura anche la gestione degli Istituti superiori di agraria e di veterinaria.

([23]) Ogni istituto magistrale avrebbe avuto due sezioni del corso inferiore ed una di quello superiore. Non più di quaranta scuole avrebbero potuto arrivare a

stenza di istituti magistrali pareggiati, anche per non delegare ad altri la formazione dei maestri, come previsto dal programma del partito fascista, il che poneva, di fatto, un limite alla futura disponibilità di insegnanti elementari. Evidentemente ci si preoccupava di ridurre la disoccupazione, già marcata in questo settore ([24]), e di selezionare meglio gli aspiranti ([25]), ma l'ubicazione delle scuole nei centri maggiori, in alcuni in particolare, tagliava fuori una larga parte di giovani di modesta estrazione, che avrebbero potuto dedicarsi con passione e profitto a questa professione, ed accentuava la presenza femminile, peraltro favorita anche da altri fattori, nella scuola elementare ([26]).

Inoltre venivano istituiti due tipi di scuola non del tutto coerenti con le idee di Gentile perchè non avevano il corso inferiore: il liceo

---

tre e due sezioni rispettivamente, mentre nelle città sedi di licei femminili sarebbe stato possibile aumentare di un'altra sezione, tanto il corso inferiore che quello superiore. Per quanto riguarda la distribuzione territoriale i criteri furono molto personali. Infatti c'erano tre istituti a Palermo (+ sei nel resto della Sicilia); tre a Napoli (+ tre in Campania) e due a Roma (+ due nel Lazio).

([24]) Il numero degli iscritti alle Scuole normali pubbliche era più che triplicato nel giro di venti anni, passando dai 15.680 dell'anno scolastico 1901-02, ai 40.923 de 1912-13 ed ai 48.051 del 1922-23. Nello stesso periodo le scuole pareggiate erano passate da 3.585 a 5.874 a 6.781 e quelle private da 1.108 a 3.536 a 4.873. Più contenuto, ma sempre alto, l'aumento del numero dei diplomati: 4.099 nel 1909-10; 7.671 nel 1913-14; 10.664 nel 1917-18; 11.917 nel 1918-19; 11.488 nel 1919-20; 9.383 nel 1920-21. Però degli oltre 40.000 nuovi maestri del periodo 1917-18/1920-21, solo 11.000 avevano trovato posto nella scuola. La disoccupazione era più consistente nelle regioni meridionali in cui la lotta contro l'analfabetismo era meno marcata. Gli stessi maestri (attraverso l'Unione Maestri Italiani) avevano chiesto la riduzione delle scuole (M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, 1974, p. 191. I dati quantitativi sono presi dalle tabelle a pp. 169 e 172).

([25]) Nel primo concorso dopo l'avvio della riforma, in alcune province non furono ricoperti tutti i posti, nonostante la pletora degli aspiranti.

([26]) Nei centri in cui c'era possibilità di scelta, i genitori preferivano orientare i figli verso corsi di studio che preparavano a professioni più appetibili, mentre accettavano volentieri l'istituto magistrale per le loro figlie. Tra le proposte avanzate per combattere la femminilizzazione del corpo insegnante ci furono: l'istituzione di borse di studio a favore dei maschi, l'apertura di istituti magistrali nelle località prive di altre scuole secondarie, l'esonero degli aspiranti maestri dal pagamento delle tasse scolastiche. Però il numero delle maestre continuò a crescere, sebbene la distinzione dei concorsi per le classi maschili, femminili e miste, favorisse il passaggio in ruolo dei maestri.

scientifico ed il liceo femminile. Il primo si ricollegava alla preesistente sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico, ma fu concepito come un istituto quadriennale autonomo, finalizzato solo al proseguimento degli studi in una facoltà universitaria di tipo scientifico ([27]). Il liceo femminile invece era una scuola nuova per l'ordinamento italiano che aveva il fine di "impartire un complemento di cultura generale alle giovinette che non aspirino né agli studi superiori, né al conseguimento di un diploma professionale", cioè doveva servire all'educazione delle signorine di "buona famiglia" di alcune città, dal momento che era prevista l'esistenza di venti istituti in tutta Italia ([28]).

La riforma non investì solo le strutture scolastiche. Anzi Gentile, puntando ad una maggiore serietà degli studi, si preoccupò di rivedere tutte le norme relative agli alunni (iscrizioni, frequenza, esami, promozioni, ripetenze) per giungere ad una più accurata selezione e ad un'attività più assidua tanto degli alunni che dei loro insegnanti.

Nell'ambito della scuola secondaria Gentile adottò altri due provvedimenti di un certo rilievo. Il primo, in parte determinato dalla necessità di equilibrare l'impegno orario dei diversi docenti dopo la soppressione delle classi aggiunte e la riduzione del numero delle sezioni, ma destinato ad avere grandi riflessi anche di ordine culturale sullo sviluppo della scuola italiana, fu la costituzione di cattedre mediante l'unione di materie fino ad allora insegnate da professori diversi: filosofia e storia, matematica e fisica, scienze naturali, chimica e geografia fisica. L'altro fu la fondazione dell'Ente nazionale per l'educazione fisica, al quale fu delegato l'insegnamento della gin-

([27]) Ad esso si poteva accedere con un esame di ammissione su di un programma corrispondente a quello del corso inferiore dell'Istituto tecnico, solo dopo aver conseguito, da almeno un quadriennio, l'ammissione alla scuola media. La durata complessiva degli studi era così di otto anni, come quella del ginnasio-liceo. La differenza tra queste due scuole "formative" era rappresentata dal fatto che una insisteva di più sulle discipline umanistiche (latino e greco), mentre l'altra su quelle scientifiche e comportava lo studio di una lingua straniera moderna, al posto del greco. Il liceo scientifico non dava accesso alle facoltà di tipo umanistico, mentre quello classico dava accesso a tutte le facoltà. Il liceo scientifico non poteva avere più di tre sezioni.

([28]) Nei tre anni del corso si insegnavano le seguenti materie: lingua e letteratura italiana e latina, storia e geografia, filosofia, diritto ed economia politica, due lingue straniere (di cui una facoltativa), storia dell'arte, disegno, lavori femminili ed economia domestica, musica e canto, uno strumento musicale, danza.

nastica in tutte le scuole secondarie. Non si poteva ancora parlare di istruzione premilitare, come richiesto dal programma del partito fascista, ma le istituzioni coinvolte nella fondazione e nella gestione dell'ente ed il personale impiegato per l'insegnamento (ex ufficiali dell'esercito) dicono chiaramente la direzione in cui, già da allora, ci si voleva muovere. La stessa scissione amministrativa e disciplinare tra gli insegnanti delle altre materie e quelli di educazione fisica è, per sé, abbastanza eloquente.

La riforma interessò anche le università. Esse furono suddivise in tre categorie. Quelle appartenenti alla prima (dieci in tutto) venivano poste completamente a carico dello stato, quelle della seconda (tredici) a carico degli enti locali, con un contributo statale, quelle della terza erano libere: tra queste fu autorizzata l'università cattolica di Milano. La legge, mentre da una parte prevedeva il controllo del potere centrale sugli organi di governo (divennero di nomina regia il rettore delle università ed i direttori degli istituti superiori, mentre i presidi delle singole facoltà venivano nominati dal ministro, su proposta del rettore) dall'altra dettava nuove norme per i concorsi, valorizzando l'istituto della "libera docenza", accentuando i poteri delle facoltà e riconoscendo una certa libertà per quanto riguarda l'elaborazione degli statuti e dei piani di studio per il conseguimento della laurea. Il che si comprende tenendo presenti la mentalità gentiliana ed il suo modo d'intendere il rapporto tra la cultura e la libertà.

Un'altra importante innovazione fu quella del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione che Gentile concepiva come organo consultivo, composto da persone di fiducia del ministro, da lui scelte con il compito di aiutarlo, sul piano tecnico, a svolgere il suo programma.

L'attuazione della riforma

Con la stessa determinazione mostrata nei primi mesi di presenza nel governo, e con molta intransigenza, Gentile dispose l'attuazione delle nuove strutture e dei nuovi programmi a partire dall'anno scolastico 1923-24, con pochi adattamenti transitori indispensabili per gli alunni al termine degli studi, il che provocò un vero terremoto e procurò al ministro molti nemici tra i professori, i genitori e gli uomini politici.

I primi a farne le spese furono, infatti, i professori, alcuni dei quali vennero licenziati o costretti a cambiare istituto, o addirittura sede, per la riduzione delle scuole o delle classi, senza considerare che quelli rimasti in servizio dovettero adattarsi ai nuovi programmi, se non addirittura ad insegnare materie nuove, con tutte le conseguenze facilmente immaginabili. Ad accrescere l'ansia contribuivano gli appelli del ministro ad un maggior impegno professionale, ad una "fervida e consapevole cooperazione" all'opera dei dirigenti, alla "adesione ed obbedienza scrupolosa al nuovo ordine ... illuminata sì, ma cordiale e devota all'autorità statale", e le disposizioni impartite ai dirigenti centrali e periferici di punire "subito e severamente" qualsiasi atto "rivolto comunque a turbare il normale funzionamento del magistero educativo o a insinuare negli animi sfiducia e indisciplina verso l'autorità dello Stato" ([29]). In base al regio decreto 11 marzo 1923, n. 683, si poteva arrivare anche al licenziamento, qualora il ministro avesse giudicato i docenti o i presidi non più in condizione di adempiere in modo adeguato il loro compito o, più semplicemente, poco produttivi ([30]), e siccome l'allontanamento degli insegnanti "incapaci" era un argomento su cui avevano molto insistito il FEN e le riviste ad esso collegate, molti professori sentivano minacciata la loro posizione. Anche i più qualificati, perchè, nel clima politico del momento, sarebbe stato facile per i detentori del potere operare la selezione sulla base delle idee politiche dei docenti e non della loro preparazione culturale e del loro impegno culturale. Le vicende degli anni successivi lo dimostrarono ampiamente.

Per di più gli insegnanti non potevano sperare nell'appoggio delle organizzazioni di categoria o degli uomini politici più influenti perchè Gentile assunse un atteggiamento molto duro nei confronti dei sindacati ed era insensibile alle pressioni, anche se provenienti dai dirigenti

---

([29]) Circolare del 25 novembre 1922; ora in M. Bellucci e M. Ciliberto, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Torino, 1978, pp. 210-211.

([30]) Più tardi la legge autorizzò il governo ad esonerare tutti i pubblici dipendenti contrari al regime, compresi quindi gli insegnanti di ogni livello, molti dei quali furono dispensati dal servizio, costretti ad espatriare, processati e condannati. Il provvedimento riguardava, naturalmente, le persone già da tempo in servizio. Nelle nuove assunzioni si tenne conto dell'orientamento politico degli aspiranti, soprattutto per escludere i "sovversivi", anche prima del 1933, quando l'iscrizione al partito fascista divenne uno dei requisiti fondamentali per accedere ai posti, di qualsiasi tipo, disponibili nella pubblica amministrazione.

fascisti. Il che gli procurò molte inimicizie pure all'interno del partito da parte di tutti coloro che non avevano potuto ottenere la revoca di un trasferimento, di un licenziamento o della soppressione di una scuola. Le loro lamentele, raccolte e divulgate dalla stampa, alimentarono ulteriori tensioni nei genitori, già disorientati di fronte alle nuove strutture che non davano sufficienti garanzie (tipico l'insuccesso sia della Scuola complementare, cui s'iscrissero pochissimi alunni, sebbene fosse l'unico istituto che, per legge, avrebbe dovuto accogliere tutte le domande; sia del liceo femminile e, più in generale, il calo delle iscrizioni in tutta la scuola secondaria) e preoccupati per le conseguenze che il rigore della selezione avrebbe potuto avere sulla sorte dei loro figli iscritti alla scuola pubblica.

Ad accrescere questo stato d'animo, di fronte al quale il governo non poteva restare indifferente, contribuivano anche le critiche di ordine pedagogico e politico alla riforma. Gli oppositori più decisi erano i partiti di sinistra e le organizzazioni sindacali, contrari alla riduzione delle spese per l'istruzione, all'introduzione dell'insegnamento della religione ed all'esame di stato, i quali denunciavano il carattere classista della politica scolastica gentiliana che, mentre da una parte sacrificava i giovani di modesta estrazione sociale, cercando di istradarli verso la Complementare o le istituzioni di formazione professionale, dall'altra favoriva la scuola privata attraverso cui avrebbero potuto passare, sia pure a loro spese, i rampolli della borghesia, anche se incapaci e negligenti. Il carattere discriminatorio, evidenziato dalla netta separazione tra la scuola popolare, quella per i tecnici intermedi e quella per i dirigenti ("soldati, sottufficiali ed ufficiali" secondo quanto sosteneva A. Monti) e dall'attenzione riservata ai licei, compreso quello femminile, era al centro dei rilievi di alcuni giornali di ispirazione laica e liberale e di uomini come Gobetti e Monti che pure avevano aderito al FEN, ma non concordavano sul modo in cui la volontà di rinnovamento era stata tradotta in pratica. Essi, in particolare, si opponevano alla soppressione delle scuole pubbliche per non favorire l'iniziativa privata, ed in primo luogo quella clericale, che non avrebbe migliorato il livello qualitativo degli studi nel loro insieme; ai metodi autoritari introdotti da Gentile ed alla nomina dall'alto dei membri del Consiglio Superiore, dei rettori delle università e dei presidi.

Anche alcuni gruppi di insegnanti fascisti criticarono la riforma, lamentando la mancata unificazione dei primi anni della scuola me-

dia, la contrazione delle scuole, con la conseguente delega ad altri dell'educazione dei giovani, e l'istituzione dell'esame di stato, contro cui il partito si era precedentemente pronunciato, ma non mancarono neppure riserve sull'introduzione dell'insegnamento della religione nella scuola elementare. Così Gentile finì per essere il ministro più contestato del governo. Tanto che si parlò più volte di una sua sostituzione evitata, tanto per l'intervento dei cattolici, quanto per la paura dei possibili riflessi politici di un cedimento su uno degli aspetti qualificanti dell'attività del primo governo fascista.

Nonostante la sicurezza ostentata, almeno in alcuni momenti, da Gentile e da una parte della stampa, questa delicata situazione doveva destare in Mussolini qualche preoccupazione. Lo provano, indirettamente, gli accorati appelli delle riviste controllate dai gentiliani e, soprattutto, il fatto che, presentando al teatro Costanzi di Roma il bilancio del suo governo, in vista delle elezioni, Mussolini ignorò la riforma scolastica che pure era stata uno dei suoi atti più significativi.

La sostituzione di Gentile

Dopo le elezioni, in un possibile rimpasto ministeriale, i nodi avrebbero potuto essere sciolti senza dover sconfessare la politica degli anni precedenti. Il momento era opportuno, perchè si era alla fine dell'anno scolastico ed alla vigilia degli esami di maturità sperimentati, per la prima volta, nella forma voluta da Gentile. Le attese erano molte: i candidati ed i loro genitori erano preoccupati per l'esito, tanto più che si temeva un alto numero di bocciature, anche se il ministero aveva diramato una circolare per invitare i commissari a tener conto della situazione; i pedagogisti aspettavano di conoscere in concreto la situazione della scuola italiana e di verificare i primi effetti della svolta, mentre i politici si domandavano come l'opinione pubblica borghese avrebbe accolto i risultati scolastici. In questo clima la riapertura della Camera e, subito dopo, il delitto Matteotti non potevano non lasciare segni e così, quando Mussolini operò un rimpasto per far posto nel governo a tre liberali, il Ministero della Pubblica Istruzione fu affidato ad Alessandro Casati ([31]).

([31]) Per la sostituzione di Gentile, Mussolini aveva pensato a Croce, ma questi

La sostituzione avvenne senza traumi. Quattro giorni dopo la scomparsa di Matteotti, Gentile, Federzoni, De Stefano ed Origlia presentarono le dimissioni per favorire la formazione di un governo solido, di "conciliazione nazionale" che, come essi scrivevano, avrebbe dovuto consentire a Mussolini di "superare le difficoltà di questo periodo per proseguire la Sua grande opera di ricostruzione con concorso fidente di tutte le forze sane del Paese" ([32]). Dei quattro solo Gentile rimase fuori dal ministero ([33]). Però egli si preoccupò di ottenere da Mussolini precise garanzie sulla continuazione della sua politica scolastica e sulla scelta del successore. Il liberale Casati, discendente dal più famoso legislatore della scuola italiana, parve la persona più adatta ed in genere tutta la stampa accolse abbastanza bene la sua nomina, compresa quella gentiliana che, comunque restava all'erta perchè, se da una parte era fiduciosa per la presenza al ministero, nelle vesti di sottosegretario, di Balbino Giuliano, su cui poteva fare sicuro affidamento, dall'altra era preoccupata per la decisione di Lombardo Radice di lasciare il suo posto di direttore generale per tornare a lottare per la scuola "accanto ai maestri". Questo atto, infatti, avrebbe potuto influire su tutti i vecchi aderenti al FEN che, come lui, avevano sopportato il governo fascista per amore della riforma.

La posizione del nuovo ministro era tutt'altro che facile. In una situazione politica molto delicata (tanto da indurlo a presentare, una prima volta, le sue dimissioni dopo appena due mesi!) egli doveva barcamenarsi tra la necessità di non sconfessare l'operato del suo predecessore e la volontà di non scontentare quelle categorie e quei gruppi di cittadini che si consideravano ingiustamente danneggiati dalla politica gentiliana e chiedevano la modifica di alcune disposizioni.

Nella sua breve permanenza alla Minerva (dal 1° luglio 1925 al 5 gennaio 1925) egli rimase sostanzialmente fedele alla riforma che in occasione del dibattito alla Camera dei deputati sul bilancio della

non volle accettare. Lo ricorda il filosofo napoletano nelle sue memorie, in cui dice anche di aver suggerito, insieme a Gentile, il nome di Casati, vice presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione.

([32]) R. De Felice, *Mussolini il fascista*, vol. I, *La conquista del potere*, cit., p. 645.

([33]) Egli affermò, più tardi, di aver voluto dissociare, nell'"interesse della scuola", le sorti della sua persona da quelle della riforma che avrebbe dovuto oramai camminare con le sue gambe.

Pubblica Istruzione, difese dalle molte critiche ad essa rivolte dal relatore Torre e da altri parlamentari. A proposito dell'insegnamento della religione nelle elementari, su cui si erano soffermati diversi critici, egli sostenne che i non cattolici avrebbero potuto ottenere l'esonero e che l'insegnamento doveva essere affidato ai maestri proprio per non diventare catechistico. Inoltre, rispondendo ad altri rilievi, affermò che la riduzione degli iscritti ad alcuni tipi di scuola, ed in particolare alla Complementare, era "anche" collegato a fattori economico-sociali indipendenti dalla riforma; ridimensionò i giudizi negativi sull'esito degli esami; si disse contrario alla concessione di una terza sessione di esami per gli alunni bocciati ad ottobre e riconobbe l'importanza delle classi integrative (istituite in via provvisoria da Gentile per consentire il passaggio dalla Scuola complementare ad altri istituti) e di nuovi eventuali provvedimenti volti a facilitare il passaggio da una scuola all'altra.

Poi fece varare un decreto legge che ammorbidiva il rigore della selezione. Era una prima smagliatura nell'ordinamento della riforma, più che sufficiente a mettere in allarme i gentiliani ignari di quello che sarebbe accaduto a breve distanza di tempo.

Il ministro Fedele

Nel gennaio del 1925, subito dopo la svolta politica avviata con il discorso di Mussolini alla Camera, Casati e Gino Sarrocchi, ministro dei Lavori Pubblici, si dimisero e, contrariamente a quanto avevano fatto in precedenza, non si lasciarono convincere a recedere dalle "assicurazioni" del presidente del Consiglio. Al posto di Casati fu nominato Pietro Fedele, guardato con molto sospetto dai gentiliani per il suo atteggiamento critico nei confronti della riforma la quale, a suo giudizio, "aveva recato maggior danno al Partito del delitto Matteotti".

Rispondendo, il 25 gennaio, ad Ernesto Codignola che si era congratulato con lui per la nomina, il nuovo ministro scriveva: "la mia candidatura è stata assolutamente inaspettata, offertami all'ultimo momento, quando ero le mille miglia lontano dal pensarci: l'ho accettata come un dovere" ([34]). Probabilmente era sincero perchè, in

([34]) Archivio di E. Codignola, fasc. "Fedele Pietro".

un primo momento, Mussolini si era orientato diversamente. A Casati avrebbe dovuto subentrare il sottosegretario Balbino Giuliano, al cui posto avrebbe dovuto andare un altro gentiliano: Michele Romano. Però Giuliano, insoddisfatto e deluso dalla "maggior parte dei condottieri fascisti, gente senza moralità e senza intelligenza" ([35]) stava attraversando un momento di crisi politica e non volle accettare l'incarico. Anche un altro candidato su cui Gentile puntava, lo storico Gioacchino Volpe, aveva assunto negli ultimi mesi un atteggiamento "infido ed ostile al fascismo" ([36]), per cui Mussolini, dopo aver forse esaminato qualche altra possibilità, aveva deciso di chiamare al ministero Fedele.

Quando Gentile sentì circolare questo nome, seriamente preoccupato, come egli stesso scriveva ad E. Codignola, si fece ricevere dal presidente del Consiglio il quale lo rassicurò dicendogli di aver ottenuto dal neoministro le più ampie garanzie sul rispetto della politica scolastica intrapresa e gli confermò il suo impegno a far "la guardia" ed a cambiare "venti ministri prima di lasciar toccare la ... riforma" ([37]). A Gentile non rimase che prendere atto della situazione e consolarsi pensando di poter contare sia sulla presenza, al ministero, del sottosegretario Michele Romano, persona "intelligente e fedele" e del direttore generale Alessandro Severi (che divenne ministro della Pubblica Istruzione dopo il 25 luglio 1943), sia sull'appoggio di una parte della stampa che avrebbe "implacabilmente" controllato e, se necessario, criticato l'operato del ministro ([38]).

Nei giorni immediatamente successivi alla nomina, Fedele dovette intervenire a due importanti riunioni già fissate: una seduta del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e, subito dopo, la discussione al Senato del bilancio del suo dicastero: tutti gli interessati aspettavano di conoscere, direttamente, le sue reali intenzioni. Il ministro si mosse con cautela. Al Consiglio Superiore riconobbe l'importanza ed i meriti della riforma, ma s'impegnò ad eliminarne i difetti dovuti alla "fretta" con cui era stata elaborata ed attuata ed aggiunse: "seguendo la via già tracciata dal mio predecessore, sottoporrò la riforma

([35]) R. Gentili, *Riforma e controriforma della scuola*, in "Scuola e città", 1967, n. 4, numero speciale *E. Codignola in 50 anni di battaglie educative*, p. 221 nota.

([36]) *Ibidem*, p. 221.

([37]) *Ibidem*.

([38]) *Ibidem*.

ad una prudente opera di revisione". Non era molto, ma sufficiente per rimettere in moto tutti i contrari, tanto più che qualche giorno dopo Fedele manifestò, al giornale "Epoca", la sua intenzione di modificare la disciplina degli esami di stato e di spostare alcuni funzionari.

Si arrivò così alla seduta del Senato trasformatasi subito in un vero processo alla riforma. Il senatore Scialoja disse esplicitamente, nel corso del dibattito, che in quella sede il Senato era costituito in alta corte di giustizia per giudicare l'ex ministro reo di non aver accettato i consigli ed i suggerimenti e di aver voluto riformare tutto, senza tener conto delle condizioni economico-sociali del paese. Alla discussione, oltre agli ex ministri della Pubblica Istruzione, Berenini, Corbino, Credaro, Croce e, naturalmente a difesa, Gentile, intervennero molti autorevoli rappresentanti della cultura italiana prefascista e massonica che, spesso in un'ottica conservatrice, non lesinarono le loro critiche, soffermandosi su tutti gli aspetti controversi delle innovazioni, compresi quelli di carattere tecnico-organizzativo, ma prestando particolare attenzione al settore universitario ed a quello della scuola secondaria. Di fronte ad uno schieramento così massiccio, Fedele fu costretto a prendere le difese dei principi essenziali della riforma, dell'esame di stato e dell'insegnamento religioso, che, a suo giudizio, era stato introdotto nella scuola elementare per ragioni pedagogiche e non politiche, senza alcuna intenzione di farne una materia scolastica o di sostituire la scuola alla famiglia ed alla chiesa nella formazione morale e spirituale dei giovani. Aggiunse che la scuola doveva ispirarsi ai più alti ideali e diventare lo strumento di grandezza dello stato fascista, ma poi riconobbe la validità di molte osservazioni, su aspetti concreti, anche di un certo rilievo politico, come la nomina dei rettori e dei presidi universitari e del Consiglio Superiore e si impegnò a provvedere, quando la situazione fosse tornata normale o se ne fosse ravvisata la possibilità e l'opportunità.

Il processo si concluse con una condanna. Fu respinto l'ordine del giorno presentato dal senatore Gallini che diceva: "Il Senato disapprova la riforma Gentile", ma ne fu approvato (con 176 voti favorevoli e 62 contrari) uno, accettato dal ministro, che diceva: "Il Senato, fermi restando i principi fondamentali della legge del 30.12.1923, confida che il Governo provvederà ad apportare alla riforma quei ritocchi che l'esperienza abbia dimostrato opportuni".

Il dibattito e la manifesta disponibilità del ministro ad avviare la

"controriforma" servirono a promuovere un rinnovato interesse per i problemi della scuola ed a riaccendere le discussioni e le polemiche che coinvolsero non solo i pedagogisti, gli addetti ai lavori e le persone direttamente interessate, ma anche i partiti politici, compreso quello socialista, che non aveva partecipato alle sedute di Montecitorio, da dove i suoi deputati erano assenti per protesta, ed a quelle del Senato dove non era rappresentato. Assai significativi furono gli scritti di Rodolfo Mondolfo che da anni stava sostenendo una politica scolastica nettamente diversa da quella di Gentile ([39]) ed il volumetto dell'on. Agostinone dal significativo titolo: *La più fascista delle riforme fasciste. Il pensiero socialista sulla riforma regalataci dal filosofo del manganello*, in cui venivano ripubblicati, con una prefazione di Filippo Turati, due articoli già apparsi sulla rivista "Critica Sociale". Le proposte socialiste di revisione riguardavano tutti gli aspetti della riforma, nella prospettiva di una scuola aperta a tutti, rispondente alle esigenze del paese e rispettosa della libertà di pensiero dei docenti e degli studenti.

Anche i popolari fecero conoscere il loro pensiero in merito alla riforma in occasione del congresso del loro partito (del giugno 1925). Per bocca dell'ex ministro Anile essi confermarono il loro appoggio alla riforma, ma non nascosero la loro perplessità per le innovazioni, di cui si parlava, alla disciplina dell'esame di stato e chiesero maggiore spazio per la scuola privata che lo stato italiano, non potendo sostenere direttamente l'onere dell'istruzione, avrebbe dovuto aiutare a crescere, anche con sovvenzioni.

La polemica sull'esame di stato era riesplosa nel marzo del 1925([40]) quando un gruppo di deputati, tra cui era anche Roberto Farinacci, il "duro" del regime, presentò un'interrogazione al ministro in cui lo si invitava a consentire ai giovani, respinti nella sessione autunnale dell'anno precedente, di ripetere l'esame non su tutte le materie, ma solo su quelle in cui non avevano riportato la sufficienza, cioè a concedere una terza sessione di esami. Fedele si era mostrato propenso ad adottare questo provvedimento, che avrebbe potuto rasserenare l'ambiente degli studenti e dei loro genitori, ma questa sua disponi-

([39]) Sulle critiche di Mondolfo a Gentile, si veda R. Gentili, *R. Mondolfo e la pedagogia gentiliana*, in "Studi di storia dell'educazione", 1982, n. 1.

([40]) Riprese poi, con una certa violenza, nel 1927, quando furono modificate le norme per la formazione delle commissioni esaminatrici (M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., pp. 156-160).

bilità, sia pure limitata a quelli che avevano dovuto fare da "cavie" della riforma o, come altri diceva, da "truppe di colore" sempre destinate a combattere in prima linea, scatenò la violenta reazione di quella parte della stampa ancora vicina a Gentile. Lo stesso filosofo fece pubblicare una lettera al direttore del giornale "Epoca" (che era il futuro ministro Bottai) in cui, con molta durezza, parlava di "tradimento" e di "primo passo di una china pericolosa", tanto più che, una volta concessa questa facilitazione, sarebbe stato impossibile restaurare, in futuro, il rigore della selezione e criticava l'operato di Farinacci il quale, pure auspicando una scuola disciplinata e fascista, non aveva saputo rinunciare a conquistarsi popolarità in alcuni settori della pubblica opinione; e Gentile così concludeva:

> voglio credere che Farinacci farà presto ammenda di questo atto poco fascista commesso in questa occasione. Dal Fedele, perchè voglio essere franco fino alla fine, non oso sperare altrettanto e sento sinceramente che sarebbe perfino crudele pretendere dal suo animo, dal suo carattere, che si mettesse, prima o poi, allo sbaraglio per incarnare anche lui lo Stato forte. Ora la Minerva è un posto di combattimento ([41]).

E quattro giorni dopo scriveva all'amico Codignola: "può parere dalla stampa quotidiana che Fedele si sia rinforzato, ma in realtà gli ho rotto la schiena e si vedrà a poco a poco. Bisogna vigilare con l'armi in pugno" ([42]).

Gentile però si illudeva. Da una parte egli sopravvalutava la fedeltà ed il peso dei suoi amici, che invece si stavano assottigliando anche per la spaccatura tra gli stessi idealisti legata alla pubblicazione del manifesto degli intellettuali fascisti e di quello degli antifascisti, e, dall'altra, egli non teneva conto del ritmo e delle forme in cui si stava evolvendo la situazione politica. La trasformazione del governo in regime comportava la divulgazione di una nuova e diversa concezione dell'uomo (con la valorizzazione dell'azione sul pensiero e della fede sulla ragione) e soprattutto l'utilizzazione della scuola non più in funzione del sapere, della verità e della tradizione risorgimentale, secondo le attese degli aderenti al FEN, ma come strumento di manipolazione e di propaganda, con il fine dichiarato di giungere alla formazione non dell'uomo, ma del fascista.

([41]) R. Gentili, *Riforma e controriforma della scuola*, cit., p. 226.
([42]) *Ibidem*.

In questa prospettiva i "ritocchi" legislativi avevano un certo peso, per la loro incidenza sul funzionamento tecnico dell'istituzione, ma non erano determinanti ed era per lo meno esagerato cantare vittoria quando si riusciva ad evitare o a prorogarne l'approvazione. Quello che stava cambiando era il "clima" della scuola e questo comprometteva un aspetto essenziale della riforma, evidenziandone il carattere classista ed i risvolti politici.

Due interventi a favore della posizione gentiliana consentono di cogliere il cambiamento della situazione. B. Croce inviò al "Giornale d'Italia" un articolo, a sostegno della disciplina degli esami di stato, nel quale precisava che la sua adesione alla riforma era stata di ordine pedagogico e non politico e in cui diceva di essere imbarazzato di fronte alla "lettera" di Gentile che parlava di tradimento al fascismo e di "insidia portata nella culla della nuova Italia fascista che la scuola ... avrebbe il compito di allevare"; così era rimasto sorpreso, qualche tempo prima, quando, dopo aver contribuito ad "impedire la rovina" di quel provvedimento di cui "il fascismo si era disinteressato" lo aveva sentito definire "la più fascista delle riforme" ([43]). Altri intellettuali si riconobbero nella posizione crociana che era poi, in misura ridotta, quella già espressa da Lombardo Radice e finirono per assumere un atteggiamento distaccato e critico sempre più marcato con l'accentuarsi del processo di fascistizzazione della scuola. Ed in questo senso aveva ragione Ugo Spirito quando affermava che la riforma era stata irrimediabilmente compromessa dalla scissione degli idealisti in crociani e gentiliani.

Per il rispetto della riforma si pronunciò anche Acuzio Sacconi, il potente dirigente della Confederazione fascista della scuola, ma questo appoggio, per molti aspetti importante, perchè sviluppato anche a livello di Gran Consiglio del fascismo, finì per far emergere con molta chiarezza le finalità politiche dell'interessamento del governo ai problemi dell'istruzione. Esse si manifestarono in pieno in occasione del primo congresso nazionale dell'associazione rimasta unica rappresentante della categoria dei docenti, dopo che le altre erano state costrette ad interrompere la loro attività. Di fronte ai circa ottomila insegnanti di ogni ordine e grado che, accogliendo le ripetute sollecitazioni delle autorità scolastiche (a cominciare da Fedele) e del partito, erano convenuti a Roma, parlò lo stesso Mussolini il

([43]) *Ibidem*.

quale, oltre a sostenere che la riforma gentiliana aveva "portato uno spirito nuovo nelle scuole italiane, uno spirito di dignità, di serietà, di lavoro" e che il fine degli insegnanti doveva essere quello di combattere tutte "le tare del carattere italiano, cioè il semplicismo, la faciloneria, il credere che tutto andrà bene", affermò solennemente: "il Governo esige che la scuola non sia, non dico ostile, ma nemmeno estranea al fascismo o agnostica di fronte al fascismo, esige che tutta la scuola, in tutti i suoi gradi e in tutti gli insegnamenti, educhi la gioventù italiana a comprendere il fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista" ([44]).

Come doveva essere intesa questa volontà politica lo disse subito dopo il Sacconi che, creando un certo imbarazzo e sollevando le proteste dei fascisti moderati, propose l'epurazione degli antifascisti e chiese che i nuovi dirigenti scolastici uscissero "dallo squadrismo e non da un'inutile prova di concorso, dove i candidati sono chiamati a sciorinare un ingombrante sapere manualistico, giudicato da una commissione massonica" ([45]). Gentile ed i suoi amici più fedeli, tra cui E. Codignola, forse influenzati dall'esplicito appoggio alla riforma, non si resero subito conto della pericolosità di questa svolta della politica scolastica che invece non sfuggì ad altre persone che pure avevano militato nel FEN ed erano state tra le più impegnate nella difesa della riforma. Adolfo Omodeo scriveva sull'"Educazione Nazionale", la rivista diretta da Gentile, "Bisogna dirlo con tutta franchezza ed onestà: questo secondo momento della politica scolastica non ha nulla di comune con il primo caratterizzato dalla riforma Gentile. Non abbiamo combattuto la massoneria per creare un nuovo settarismo di cui noi dobbiamo essere i capoccia" ([46]). Lombardo Radice rincarava la dose sottolineando la distanza tra il Sacconi che nel gennaio del 1924 aveva sostenuto la necessità dei concorsi come "argine fermissimo" alla "sconcia bufera" delle facilitazioni ed ai favoritismi ed il Sacconi che nel 1925 aveva parlato al congresso della Confederazione, come pure la contraddizione tra il Codignola di un tempo e quello che aveva difeso tale intervento. Secondo lui

> il valore politico della scuola risiede nella sua volontà di educazione altamente nazionale, epperò umana, e nella sua devozione all'infanzia e alla giovinezza che ...

([44]) B. Mussolini, *Scritti e discorsi*, Milano, 1934, pp. 217-221.
([45]) R. Gentili, *Riforma e controriforma della scuola*, cit., p. 230.
([46]) *Ibidem*.

non sono manipolabili secondo le esigenze politiche ... Per me ... lo stesso uomo di parte si dovrebbe spogliare, in quanto educatore, di ogni limitazione e passione, pur non rinunciando a preparare la mente giovanile perchè, a suo tempo, comprenda ... con mente storica, i valori ideali della sua parte ([47]).

Così, dopo quello della selezione, altri caposaldi della riforma (libertà dei docenti, rispetto della verità, supremazia dell'universale sul particolare, separazione della scuola dalla vita) venivano messi da parte in nome del prevalere della politica sulla cultura. Nello sforzo teso alla conquista totalitaria del paese, governo e partito, scoperto il ruolo essenziale della propaganda, assegnarono alla scuola il compito di far arrivare, in tutto il territorio nazionale, la parola fascista, nella convinzione che i figli l'avrebbero trasmessa ai loro genitori. Per questo fu maggiore la cura posta nella fascistizzazione della scuola elementare che, in più occasioni, fu sollecitata dal ministro Fedele ad illustrare agli alunni, nella chiave voluta dal regime, alcuni avvenimenti politici, a cominciare dalla marcia su Roma ([48]) ed a convincere i ragazzi a contribuire alle sottoscrizioni indette dal partito e dalle istituzioni fiancheggiatrici e, soprattutto, ad aderire all'Opera Nazionale Balilla, l'organizzazione giovanile fascista ([49]).

([47]) *Ibidem*.

([48]) In una circolare del 19 ottobre 1925, Fedele stabiliva che il 27 ottobre, essendo stata concessa la vacanza per il giorno successivo, "lo storico avvenimento" doveva "essere illustrato agli alunni come 'felice auspicio' per il nuovo anno scolastico" (Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1925, n. 42, circolare n. 102).

([49]) Le pressioni a favore di questo ente, legalmente istituito nel 1926 (con la legge n. 224 del 3 aprile) con il fine di provvedere "all'assistenza e all'educazione fisica e morale della gioventù", si svilupparono in tempi e forme diverse. Nel febbraio del 1927 il ministro, dopo aver sottolineato il ruolo fondamentale dell'ONB, sostenne che ad essa dovevano iscriversi solo coloro che erano degni di farne parte, ma alla fine dell'anno aveva cambiato idea. In un'altra circolare, in cui affermava con maggior chiarezza il ruolo politico della scuola, egli diceva che tutti gli alunni dovevano iscriversi all'ONB ed impegnava il personale scolastico al perseguimento di questo fine. In particolare il ministro stabiliva che 1) nei piccoli comuni, un maestro doveva essere messo a capo dell'ONB; 2) il patronato doveva fornire, gratuitamente, le divise ai balilla non abbienti; 3) le maestre dovevano concorrere a confezionare le divise; 4) le palestre scolastiche dovevano essere messe a disposizione dell'organizzazione; 5) nell'assegnazione dei diplomi di benemerenza agli insegnanti elementari, si doveva tener conto del loro impegno a favore dell'ONB (le circolari sono, rispettivamente, in Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1927, n. 11 e 1928, n. 2).

Non si arrivò a modificare i programmi d'insegnamento elaborati da Lombardo Radice ([50]), ma si introdusse un severo controllo sui libri di testo, la cui adozione era subordinata al benestare di una apposita commissione. Nel 1925 essa fu presieduta da Giovanni Vidari e costituita in modo da piacere più agli antifascisti che a Gentile ed ai suoi amici. Su un totale di 1.326 libri presentati, essa ne respinge 277. Però le cose cambiarono negli anni successivi, quando la presidenza fu affidata a due ex sottosegretari fascisti (e gentiliani di sicura fede). Allora il controllo sul contenuto divenne più attento ed esigente. B. Giuliano, presidente della commissione del 1926, scriveva nella sua relazione finale di aver cercato di contribuire alla nascita di un "libro di testo veramente italiano", intendendo per "italianità ... la sua stessa spiritualità" e di aver respinto tutta la produzione "antinazionale". Nel complesso, egli aggiungeva, entrando nel merito dei testi esaminati, il livello era mediocre, pur in presenza di buoni libri. "Se manca l'intento di preparare il fanciullo ad accogliere la propaganda sovversiva, spesso manca anche quel sentimento vivo di amore per l'Italia o quel fervido culto delle sue glorie, che bisogna aver cura d'imprimere ... negli animi dei fanciulli delle scuole elementari". Troppo spesso, scriveva inoltre, appaiono "residui di quella vecchia concezione falsamente democratica, fatta di neutralismo fazioso e di meccanicismo livellatore ... di un pacifismo ... di un certo nazionalismo piagnone e protestante". Anche autori di "buona fama" hanno parlato poco di fascismo ed alcuni di essi "credono di giovare alla buona causa dell'ordine sociale, affannandosi, con ragionamenti ed esempi morali non certo di nuova invenzione, a dimostrare che in fondo la ricchezza è un incomodo e che i veri fortunati sono i poveri ... ragionamenti ed esempi che servono, appena nel giovinetto sorge il primo senso critico, a suscitare un notevole impulso di ribellione" ([51]).

([50]) Nelle scuole elementari furono promosse lezioni e conferenze di propaganda agricola in appoggio alla "battaglia del grano", fu rinnovato l'invito ad usare le matite e, più in generale, gli articoli di produzione nazionale, fu imposto l'obbligo di acquistare il libro di testo e, più tardi, la pagella scolastica (in vendita presso i tabaccai, ad un prezzo abbastanza alto, tale da configurarsi come una tassa sulla scuola elementare: cinque lire!) che doveva essere esibita al momento dell'iscrizione. In seguito le pagelle furono distribuite dall'ONB al prezzo di una lira.

([51]) Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1926, n. 5.

L'anno successivo Michele Romano (che aveva dovuto cedere il posto di sottosegretario ad Emilio Bodrero, notoriamente antigentiliano) rincarava la dose, segnalando la frequente mancanza di una chiara conoscenza ed esposizione della materia e, soprattutto, lo scarso impegno per l'esaltazione dei valori propri dello spirito fascista e, in primo luogo, del "concetto austero della vita che è sforzo e lotta, disciplina e sacrificio per un vivente ideale supremo: la Patria". Per di più, egli aggiungeva, non vi sono riferimenti al "martirologio fascista" di cui gli autori avrebbero dovuto parlare, anche se il programma di storia si fermava al 1918 ([52]).

Le commissioni continuarono ad operare, fino all'introduzione del libro di stato, con criteri sempre più restrittivi. L'ultima, nominata da Fedele e presieduta da Alessandro Melchiori, già membro del direttorio e vicesegretario del partito fascista, fu molto dura nei confronti dei libri di storia e geografia accusati di presentare "nella loro totalità, difetti e deficienze gravissime" e di non rispondere alle esigenze del paese. Anche i testi precedentemente approvati, sottoposti a questa nuova lettura, avevano palesato "notevoli deficienze" per cui nella relazione finale la commissione affermava di essersi "trovata nella dolorosa contingenza di non poter scegliere tra i numerosi libri di storia e geografia presentati all'esame, nessun libro che rispondesse pienamente ai fini della scuola fascista" ([53]).

Nella scuola secondaria il processo di fascistizzazione si articolò in tempi ed in forme diverse, legate al fatto che gli alunni provenivano da quel ceto su cui il partito contava maggiori appoggi, alla diversa natura ed alle finalità proprie dell'istruzione media, nonchè alle esigenze di una classe insegnante la quale, nonostante le modeste re-

([52]) Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1927, n. 40.

([53]) Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1928, n. 38. Tanto rigore preoccupò il ministro Belluzzo, nel frattempo subentrato a Fedele, e lo indusse a riconvocare la commissione invitandola a rivedere i testi con maggiore benevolenza, tenendo anche "conto di una certa distribuzione equitativa tra gli editori". La commissione, "solo per disciplina", riesaminò i libri, formulando per ciascuno di essi osservazioni critiche e proposte. Dei 332 libri di storia e geografia presentati al primo esame, 287 furono modificati secondo i suggerimenti della commissione e riproposti, ma solo 173 furono approvati. Dei 31 libri di diritto e di economia ne furono approvati 13 (Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1928, n. 49 e 1929, n. 2).

tribuzioni, godeva di un certo prestigio ed era meno docile alle pressioni dei superiori, anche perchè teneva molto a conservare la propria libertà di giudizio e di utilizzazione del tempo libero. Per di più le cariche all'interno delle organizzazioni giovanili e l'acquisizione di un diploma di benemerenze in questo campo, se potevano, in qualche modo, appagare le ambizioni dei maestri, insoddisfatti del loro status, rappresentavano ben poco per i professori che vivevano in città, tanto più che molto spesso l'ordine gerarchico nell'ONB, in cui avevano un ruolo essenziale gli insegnanti di educazione fisica da essa dipendenti, non rispettava quello delle istituzioni scolastiche.

Il partito cercò di aggirare l'ostacolo, trasferendo all'ONB tutte le competenze dell'Ente Nazionale Educazione Fisica che fu sciolto. Così all'interno di ogni istituto d'istruzione media veniva inserita una persona, scelta tra quelle di provata fede fascista, ed economicamente dipendente dall'organizzazione giovanile, che da una parte poteva influire sulla formazione dei giovani e dall'altra controllare il comportamento politico del preside e dei professori delle altre discipline, qualora non vi fosse già qualche zelante osservatore. Però questo provvedimento solo in parte favorì la fascistizzazione della scuola secondaria perchè, per molte ragioni (scarsa preparazione culturale, forme del reclutamento, dipendenza dall'ONB e non dal provveditore agli studi, condizioni, modi ed orari in cui svolgevano la loro attività), i professori di educazione fisica non furono considerati alla pari degli altri colleghi, che spesso li guardavano con distacco e non davano molto peso alle loro opinioni.

I programmi d'insegnamento delle varie materie non subirono cambiamenti di rilievo, almeno nei primi tempi (anche se, con una circolare dell'ottobre 1926, il ministro invitò i professori ad illustrare lo sviluppo delle attività economiche "nazionali", dando a questo argomento, peraltro previsto dai programmi, un adeguato risalto), né si controllarono i libri di testo, tranne quelli della secondaria destinata alle classi "popolari", ma gli istituti furono obbligati ad uniformarsi esteriormente alle forme nuove introdotte dal fascismo: saluto romano, fasci littori, esposizione di fotografie, bandiere, divise ecc., e furono coinvolti nelle varie celebrazioni, manifestazioni pubbliche e cerimonie. Questi impegni, col passare del tempo, divennero sempre più frequenti, tanto che Gentile, interpretando il pensiero di molti professori, protestò per le continue distrazioni che impedivano agli alunni di dedicarsi seriamente allo studio il quale, a suo giudizio,

costituiva il loro modo di contribuire al rinnovamento del paese ([54]).

Mancano sicuri termini di riferimento che ci consentano di stabilire se, ed in che misura, il clima creato dalla riforma abbia contribuito ad incrementare, qualitativamente e quantitativamente, l'attività scolastica. I risultati poco lusinghieri degli esami di stato e le lamentele di alcuni docenti costretti a proporre argomenti difficili a studenti svogliati ed incapaci, costituiscono elementi di giudizio soggettivi e sono controbilanciati da una parte da una severa circolare del ministro ([55]) che denunciava lo scarso aggiornamento culturale dei professori, testimoniato dal fatto che i libri delle biblioteche scolastiche restavano inutilizzati negli scaffali, e dall'altra dalle richieste di dare più spazio, nella formazione dei giovani, all'educazione fisica ed alle attività extra-scolastiche. Tali richieste erano avanzate non solo dallo Stato Maggiore dell'esercito e dai dirigenti delle organizzazioni politiche giovanili, ma anche da A. Sacconi, a nome della Confederazione della scuola ([56]) e, per ragioni diverse, da alcuni religiosi che insegnavano nelle scuole private. Però è certo che la riforma centrò l'obiettivo di ridurre, in maniera abbastanza drastica, il numero degli studenti.

Dalla formazione del regno d'Italia in poi, la popolazione scolastica degli istituti secondari e delle università era cresciuta, tanto in assoluto quanto in proporzione agli abitanti, con una certa costanza e molti giovani, al termine degli studi, avevano faticato a trovare un impiego adeguato alla loro preparazione. Questa difficoltà era do-

([54]) In appoggio a questa presa di posizione, E. Codignola scriveva sulla rivista "La Nuova Scuola Italiana" del 15 settembre 1928: "Scuola politica ... significa scuola in cui si celebra la religione della Patria, con fede ardente, ma con aristocratica sobrietà, con religioso raccoglimento, con rispetto, soprattutto, delle anime. Chi si illude ... di educare politicamente con le parate, con le manifestazioni puramente esterne ... con il distrarre di continuo alunni e maestri dal loro compito quotidiano, con la retorica comiziale e, peggio ancora, con l'inquisizione poliziesca del sacrario delle coscienze, non ha nulla a che vedere col Fascismo, è un agente provocatore che scava la fossa alle idealità ch'egli asserisce di voler divulgare". E continuava dicendo che i veri fascisti "non devono ... permettere che gli eroi della sesta giornata ... unicamente solleciti di crearsi una verginità politica e di far dimenticare il loro passato con odiosi eccessi di zelo, riescano nel loro bieco intento di trasformare la scuola in una cloaca di delazioni poliziesche e in una permanente baraonda".

([55]) Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1926, n. 50.

([56]) M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., p. 161.

vuta non tanto ad eccesso di scolarizzazione ([57]), quanto piuttosto all'arretratezza economica del paese, che non riusciva ad assorbire i diplomati ed i laureati, ed a pregiudizi culturali che inducevano i genitori a preferire, per i loro figli, il ginnasio-liceo a scapito della Scuola e degli istituti tecnici. Però, in parte come conseguenza della diffusione del positivismo e della propaganda dei movimenti di sinistra, ed in parte per l'accesso all'istruzione postelementare di giovani provenienti da strati sociali poco elevati, che avevano aspirazioni culturali e professionali più modeste, si verificò, specie in alcune regioni, un cambiamento di tendenza, che divenne più marcato nel secondo decennio del 1900, quando il notevole balzo avanti del numero degli studenti dipese, non dagli iscritti al liceo (che dal 1911-12 al 1920-21 aumentarono solo del 15,90 per cento) quanto da quelli della Scuola tecnica (+ 57,22 per cento) e, soprattutto da quelli della Scuola normale, che rappresentava la meta più bassa e nello stesso tempo faceva sperare (e spesso illudere), in vista di una estensione della lotta all'analfabetismo, in una più facile sistemazione anche per le donne.

Proprio questo fenomeno aveva favorito la preoccupata alleanza di coloro che, idealisti e non, temevano la decadenza della "cultura" per antonomasia, quella umanistica, e dei ceti medi che vedevano minacciata la loro posizione sociale per l'ascesa delle classi inferiori. Da questa alleanza era scaturita la riforma gentiliana, che aveva penalizzato soprattutto l'istruzione tecnica e quella magistrale. Dai 9.383 maestri diplomatisi al termine dell'anno scolastico 1920-21, esaurita la prima ondata di reduci, si passò ai 3.126 dell'anno scolastico 1926-27 ([58]); ma questa drastica riduzione non costituiva, almeno per il momento, un problema perchè c'erano ancora molti diplomati alla ricerca di un posto.

Il discorso era più complesso per quanto riguarda l'istruzione

([57]) Nel 1901 in Italia c'erano 81 studenti universitari ogni 100.000 abitanti, contro i 90 della Germania, i 79 del Belgio, i 72 della Francia, i 58 dell'Olanda ed i 53 della Svezia. Ma 13 anni dopo l'Italia era passata dal secondo al penultimo posto con 80 studenti su 100.000 abitanti, preceduta dalla Francia, con 126, dalla Germania con 121, dal Belgio con 104, dalla Svezia con 90 e seguita dall'Olanda con 78/100.000 (M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., p. 137).

([58]) La riduzione non si può legare all'istituzione del liceo femminile perchè questa scuola non riuscì a decollare.

tecnica, al cui sviluppo era legata la sorte dell'incremento produttivo del paese. Delle scuole rimaste alle dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione, quella Complementare, che nelle intenzioni dei riformatori doveva diventare lo strumento formativo della massa degli aspiranti ad un impiego di modesto livello (impiegato d'ordine, dattilografo, commesso ecc.) si rivelò un completo fallimento, perchè offriva, in partenza, prospettive occupazionali troppo modeste. Migliore fu la sorte degli istituti tecnici, che però ebbero vita stentata, perchè non garantivano una sicura occupazione, adeguata alla specifica preparazione, mentre la presenza del "latino" nel corso inferiore spaventava i genitori di modesta estrazione culturale e sociale, che avrebbero potuto avviarvi i loro figli. Per quanto riguarda i centri di formazione professionale e gli altri istituti di istruzione industriale, agraria, artistica e nautica, gestiti o controllati dal Ministero della Economia, la situazione era diversa. Per il loro contenuto specifico, per il carattere prevalentemente pratico degli insegnamenti che vi venivano impartiti ed in molti casi per il loro livello qualitativo, essi erano guardati con molta attenzione e fiducia dai produttori, ma nell'insieme erano pochi ed irregolarmente distribuiti nel territorio, per cui molte zone erano completamente tagliate fuori o servite solo in relazione a certi tipi di attività. Per di più, ed anche questo aveva il suo peso ai fini della loro crescita, tali strutture conferivano diplomi legalmente dequalificati nei confronti di quelli rilasciati dalle scuole di pari impegno e durata, dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Nel momento in cui il governo andava modificando la struttura dello stato con l'introduzione, non senza incertezze e contrasti, dell'ordinamento corporativo e stava forzando l'andamento economico, puntando da una parte sulla politica deflazionista della "quota novanta" e dall'altra sul ritorno alle attività agricole, il problema della istruzione tecnica si ripropose con maggior gravità nei suoi diversi aspetti e livelli. Le carenze riguardavano tanto i tecnici intermedi, quanto gli operai qualificati e specializzati di cui le industrie in fase di sviluppo avvertivano la necessità, per cui il governo cominciò a pensare al modo di riempire questi vuoti, tanto più che la crisi economica e l'aumento della disoccupazione invitavano a guardare al domani, più che al presente, e nello stesso tempo a trattenere i giovani all'interno delle istituzioni, che avrebbero potuto fornire ad essi un mestiere e l'inquadramento politico.

Il ministro Fedele pensò di poter risolvere il problema nell'ambito delle sue competenze. Sul finire del 1925 egli nominò una commissione incaricata di studiare la possibile istituzione di corsi complementari a livello di istruzione superiore, per i diplomati degli istituti tecnici che avrebbero potuto conseguire una formazione ed un titolo di studio di grado intermedio tra il diploma e la laurea. Poi, l'anno successivo, cercò di caratterizzare, in senso professionale, le Scuole complementari, autorizzandole ad istituire corsi aggiunti per preparare gli alunni ad inserirsi nel mondo del lavoro agricolo, industriale, artistico ecc. Però questi piccoli passi non cambiarono molto la situazione che aveva bisogno di misure organiche di più ampia portata, le quali comportavano, come primo passo, il passaggio di tutte le istituzioni educative alle dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione. Si arrivò così al decreto 17 giugno 1928, n. 1314 che sanzionava il passaggio di tutte le scuole professionali e tecniche al Ministero della Pubblica Istruzione e lasciava a quello dell'Economia solo la gestione degli istituti sperimentali, delle stazioni e dei laboratori autonomi ([59]).

Indirettamente questa decisione era legata all'approvazione, nel 1927, della Carta del Lavoro la quale per il suo contenuto e per il tono della campagna di propaganda che accompagnò la sua pubblicazione, aveva richiamato l'attenzione sui problemi dell'istruzione dei lavoratori. Per la verità gli estensori della Carta (G. Bottai ed A. Rocco), affidando la formazione professionale alle organizzazioni sindacali, che avrebbero dovuto affiancare "l'azione delle Opere nazionali relative al Dopolavoro e alle altre iniziative di educazione", non avevano proposto o introdotto sostanziali novità. Già la legge 3 aprile 1926 n. 563 aveva posto "l'istruzione e l'educazione morale dei soci" tra i fini propri dei sindacati i quali avrebbero potuto anche

([59]) Il ministro si affrettò ad emanare una circolare in cui, dopo aver richiamato l'attenzione sull'importanza dell'istruzione professionale ed aver assicurato che essa avrebbe conservato immutata la sua struttura, molto più aperta di quella delle scuole già dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione, affermava che le scuole tecnico-professionali, "intese a forgiare la capacità qualitativa e culturale delle masse operaie e dei dirigenti tecnici", rispondevano ai "comandamenti della Carta del lavoro e del Duce e Capo nostro che fra i capisaldi di governo ha messo in prima linea la più generosa politica di valorizzazione dell'operaio italiano" (Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1928, n. 26).

fondare scuole professionali e istituti di assistenza economica, volti al miglioramento della produzione nonchè della cultura e dell'arte del paese. Qualche mese dopo, un altro decreto (1 luglio 1926, n. 1130), elencando, tra quelle obbligatorie, le spese destinate a tale fine aveva confermato la volontà del governo di procedere in questa direzione, anche se ancora mancavano le condizioni e le strutture per farlo. Tuttavia non si può sottovalutare il fatto che questo impegno veniva esplicitamente ribadito dalla Carta in cui erano condensate le idee ed i programmi del regime nel campo del lavoro ([60]).

Il ministro Belluzzo

Fedele non sapeva che il passaggio delle scuole professionali e tecniche al Ministero della Pubblica Istruzione avrebbe segnato la fine della sua attività di ministro. Solo ventidue giorni dopo (il 9 luglio 1928) egli fu sostituito da Giuseppe Belluzzo che fino a quel momento (dal 10 luglio 1925) aveva retto il dicastero dell'Economia Nazionale. Mussolini disse, al Consiglio dei ministri, di aver voluto l'avvicendamento "affinchè la riforma, pensata e attuata da un filosofo, passata attraverso il vaglio dello storico" fosse esaminata e ricevesse "un impulso sempre più rispondente alle ... esigenze del popolo italiano da un uomo che, come professore e come Ministro dell'Economia" era "in condizione di conoscere i bisogni e le necessità della vita economica italiana e di far convergere a quei bisogni e a quelle necessità le direttive e gli sforzi della scuola nazionale" ([61]).

([60]) Gli articoli in cui, in maniera implicita o esplicita, si pone il problema, sono: l'VIII: "Le associazioni di datori di lavoro hanno l'obbligo di promuovere in tutti i modi l'aumento, il perfezionamento della produzione e la riduzione dei costi. Le rappresentanze di coloro che esercitano una libera professione o un'arte e le associazioni di pubblici dipendenti concorrono alla tutela degli interessi dell'arte, della scienza e delle lettere, al perfezionamento della produzione e al conseguimento dei fini morali dell'ordinamento corporativo"; il XXIV: "Le associazioni professionali di lavoratori hanno l'obbligo di esercitare un'azione selettiva fra i lavoratori, diretta ad elevarne sempre di più la capacità tecnica e il valore morale" e, soprattutto, il XXX: "L'educazione e l'istruzione, specie la istruzione professionale, dei loro rappresentati, soci e non soci, è uno dei principali doveri delle associazioni professionali. Esse devono affiancare l'azione delle Opere nazionali relative al Dopolavoro e alle altre iniziative di educazione".

([61]) *Corrispondenza da Roma*, in "La Nuova Scuola Italiana", 31 luglio 1928.

In realtà a Belluzzo veniva affidato il compito di inventare per l'istruzione tecnica e professionale un suo ruolo, adeguato alla Carta del Lavoro ed alla realtà politico-sociale, restando nello stesso tempo all'interno della riforma gentiliana la quale, valorizzando la scuola umanistica, finalizzata alla cultura per la cultura, con la filosofia come materia fondamentale, aveva misconosciuto la funzione educativa delle istituzioni fondate su un contenuto concreto e volte a preparare non al pensiero puro, ma al lavoro. Un'impresa che sarebbe stata difficile anche se il ministro non avesse dovuto muoversi sotto il costante controllo di Gentile e dei suoi amici che da una parte temevano trasformazioni molto marcate della legislazione vigente, secondo un programma abbozzato da Fedele, e dall'altra erano preoccupati per certe forme di lassismo, favorite anche dal modo in cui era intesa ed attuata la fascistizzazione della scuola.

Sulla scelta di Mussolini aveva certamente influito il fatto che, negli anni in cui era stato ministro dell'Economia, Belluzzo aveva maturato esperienze in fatto di istruzione tecnica e di formazione professionale, di cui aveva, più volte, sottolineato l'importanza ed aveva auspicato un "continuo contatto" della "gioventù delle scuole ... con le manifestazioni dell'industria, ... con quelle della tecnica e della scienza e della loro storia" ([62]). A suo giudizio i lavoratori italiani guadagnavano poco, in senso assoluto, ma troppo in relazione alla loro produttività, che era piuttosto bassa per la mancanza di una preparazione adeguata alle mansioni da svolgere. Per modificare la situazione bisognava dunque prestare la dovuta attenzione a questo problema, ampliando la rete delle scuole tecniche e professionali, soprattutto nelle regioni meridionali, per "sfruttare la grande miniera di intelligenza" ivi presente, e preparare l'industrializzazione della Italia del sud, indispensabile, a suo giudizio, per "ragioni economiche e ragioni inerenti alla difesa" ([63]). Era questione tanto di quantità che di qualità, per cui, diceva il ministro in un discorso alla Camera (del 12 marzo 1927), "bisogna allargare la base alla piramide della istruzione tecnica italiana, perchè essa abbracci il maggior numero di salariati e perchè il suo vertice, al quale arrivano gli eletti, possa essere spinto sempre più in alto" ([64]). L'obiettivo di Belluzzo era

([62]) G. Belluzzo, *Economia politica*, Roma, 1928, p. 59.

([63]) "Le guerre del futuro – affermava Belluzzo – saranno vinte dai popoli che avranno l'industria e l'agricoltura meglio organizzate" (*ibidem*, p. 222).

([64]) Belluzzo non ebbe molta fortuna nello sforzo di realizzare questo pro-

quello di avere "poche scuole superiori, ma ottime e largamente dotate, pochi insegnanti, ma ben retribuiti, mentre le scuole professionali, appoggiate e guidate dalle confederazioni interessate" dovevano sorgere "dovunque ... se ne manifesti il bisogno" ([65]).

Per la realizzazione di questo programma egli contava molto sull'apporto dei sindacati, cui la Carta del Lavoro aveva riconosciuto il compito di contribuire alla preparazione "di capi e maestranze", anche in funzione della preparazione di una "coscienza coloniale" necessaria in vista del trasferimento "di una parte della popolazione esuberante nelle terre d'oltremare". Però sapeva che era tutto suo il compito di riorganizzare il Ministero della Pubblica Istruzione e le istituzioni da esso dipendenti e di armonizzare l'attività di scuole che fino a quel momento avevano operato separatamente, con finalità, strutture e mentalità differenti.

Nei quattordici mesi in cui rimase in carica, Belluzzo si diede molto da fare in un'ottica totalitaria del ruolo del ministero che, proprio durante la sua gestione, prese significativamente il nome di Ministero dell'Educazione Nazionale, sanzionando, anche formalmente, la dissoluzione dei limiti di demarcazione tra istruzione, educazione e propaganda. Rientrano in questa logica l'istituzione del libro di stato nella scuola elementare (legge 7 gennaio 1929, n. 5), accompagnata dall'invito a scegliere, in quella secondaria, testi intonati alla nuova

---

gramma nel quale rientrano: *a*) la trasformazione delle Scuole superiori di agricoltura in istituti universitari, criticata da Arnaldo Mussolini, sul "Popolo d'Italia" del 30 novembre 1929, perchè le limitazioni dell'accesso, conseguenti all'elevazione del livello, avevano fatto diminuire le iscrizioni; *b*) la proposta, rimasta sulla carta, di istituire, negli istituti industriali, un corso superiore da cui avrebbero dovuto uscire tecnici in grado di svolgere alcune mansioni riservate agli ingegneri; *c*) la proposta di trasformare gli istituti superiori di ingegneria in facoltà universitarie, contro cui prese posizione il Gentile che, il 5 dicembre 1928 scriveva ad E. Codignola: "Quel fesso di Belluzzo voleva fondere l'ingegneria nelle università. Ma Mussolini ha capito quello che io gli spiegai delle ragioni che stanno per la separazione" (R. Gentili, *Riforma e controriforma della scuola*, cit., p. 234).

([65]) La difficoltà maggiore era rappresentata, secondo lui, dalla mancanza di insegnanti qualificati, in grado di coordinare teoria e pratica, come si richiede nel campo dell'istruzione tecnica in cui la laurea è necessaria, ma non sufficiente. L'insegnante ideale, secondo Belluzzo, doveva unire le "qualità didattiche alla passione per l'insegnamento che assomigli ad un apostolato" ed "all'alta cultura scientifica un grande senso pratico per vita vissuta" (G. Belluzzo, *Economia politica*, cit. p. 220).

realtà politica del paese e iniziative volte a favorire l'inserimento dell'ONB nelle istituzioni educative.

Belluzzo infatti non solo continuò la politica, avviata da Fedele, sollecitando gli enti assistenziali dipendenti dal Ministero a tener conto, prioritariamente, delle richieste dei balilla e delle piccole italiane, valorizzando i diplomi di benemerenza che venivano concessi ai maestri disposti a svolgere attività all'interno dell'organizzazione giovanile e dando disposizioni per una più concreta presenza degli insegnanti di educazione fisica nel consiglio dei professori delle scuole secondarie, ma trasferì all'ONB, che così entrava direttamente ed ufficialmente nel campo della scuola e della formazione dei giovani, prima la gestione delle navi scuola e dell'orfanatrofio marittimo "Vittorio Emanuele III" di Anzio, poi quella delle scuole non classificate della Calabria e della Sicilia, in sostituzione dell'Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno che aveva rinunciato alla delega. Egli inoltre intervenne nel campo della mutualità scolastica, promuovendo la nascita di un apposito ente, cui furono trasferite le competenze e le proprietà della preesistente società di mutuo soccorso "Mutualità scolastica italiana", con sede a Milano.

Sul piano dell'organizzazione e della gestione delle scuole pubbliche, il maggior impegno di Belluzzo fu, naturalmente, rivolto alla istruzione tecnica ed in particolare al delicato compito di armonizzare gli istituti già da tempo dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione con quelli recentemente acquisiti. L'impresa non era molto facile per la diversità non solo delle tradizioni e delle esperienze didattiche, ma anche della gestione amministrativa affidata, nelle scuole tecniche e professionali, ad un apposito consiglio di amministrazione che godeva di una certa autonomia e consentiva una migliore aderenza alle esigenze locali. Come primo passo fu sdoppiata la Direzione generale dell'istruzione secondaria in una Direzione generale per l'istruzione classica, scientifica e magistrale ed in una Direzione generale per l'istruzione tecnica e professionale che riunì la gestione di tutti gli istituti di tale tipo. Poi furono soppresse tutte le scuole popolari o di formazione professionale per i giovani della fascia dagli undici ai quattordici anni e sostituite con i Corsi (annuali o biennali) e con le Scuole (triennali) di avviamento al lavoro, cui fu affidato il compito di favorire il completamento dell'obbligo scolastico e di preparare ai mestieri ed agli impieghi inferiori. Però, a differenza dei Corsi integrativi e della Complementare, tanto i

Corsi, che venivano aperti nei centri minori, quanto le Scuole, consentivano il passaggio, previo esame integrativo, agli istituti di grado superiore, fino al conseguimento del diploma ed addirittura, sia pure a determinate condizioni, della laurea.

Queste nuove scuole rientravano nell'ordine secondario, ma all'insegnamento potevano accedere, con esame, anche i maestri più qualificati, con almeno dieci anni di anzianità di abilitazione. Così si pensava di conservare il carattere popolare della scuola, di gratificare gli insegnanti elementari, il cui status socio-economico non era adeguato alla severità degli studi ed alla selezione effettuata dai concorsi, di lenire la disoccupazione della categoria ed infine di compensare in qualche modo (l'altro era quello di assumerli come insegnanti di educazione fisica nella scuola secondaria) coloro che più si erano distinti nell'impegno politico ed organizzativo a favore dell'ONB (66).

Per quanto riguarda l'organizzazione di questi istituti, Belluzzo intendeva affidare grandi responsabilità ai Consorzi provinciali appositamente costituiti che, essendo formati da rappresentanti delle categorie imprenditoriali e delle autorità politiche, dovevano favorire il collegamento con l'ambiente e le possibilità occupazionali. Le responsabilità dei Consorzi dovevano essere maggiori nei Corsi (annuali e biennali) per i quali la legge non prevedeva niente, nemmeno i programmi, e che potevano quindi articolarsi, tanto nell'attività teorica (tre ore giornaliere di lezione), quanto in quella pratica (due ore) nel modo ritenuto più conveniente. Però il ministro ricordava che il fine di queste scuole era quello di divulgare le conoscenze tecniche fra le masse lavoratrici in funzione dell'"incremento della produzione che ne è logica conseguenza" e di contribuire alla "lotta contro l'urbanesimo", per cui si invitavano le autorità dipendenti a dare la preferenza ai corsi di indirizzo agrario.

---

(66) Quanto il regime tenesse all'opera dei maestri risulta, indirettamente, dal numero dei rappresentanti dell'Associazione nazionale fascista della scuola primaria inseriti nella lista nazionale in occasione delle elezioni del 1929. Essi furono 4, sui 10 designati, contro 15 professori universitari (su 30), 5 rappresentanti dell'istruzione secondaria (su 15), 2 delle Accademie (su 2), uno dell'Istituto fascista di cultura (su 3), un ferroviere (su 5), 8 rappresentanti dell'Associazione generale fascista del pubblico impiego (su 28). Anche se il dosaggio tanto delle designazioni, quanto delle inclusioni, teneva conto di molti fattori, i numeri conservano un loro significato (R. De Felice, *Mussolini il fascista*, vol. II, *L'organizzazione dello stato fascista 1925-1929*, Torino, 1968, p. 475).

Queste disposizioni si intonavano al programma di "ruralizzazione" che Mussolini aveva indicato al partito ed al governo come fine perentorio ed a cui la scuola non poteva restare estranea ([67]). Era una questione di ordine economico, data l'arretratezza delle attività produttive, ma anche di conservazione dei valori tradizionali a cui Belluzzo era molto affezionato.

Lo provano alcune sue circolari sul comportamento degli insegnanti e degli alunni che gettano molta luce sulla mentalità di chi le ha firmate. La prima, che si commenta da sola, stabiliva che gli alunni delle scuole elementari "sia nelle pubbliche passeggiate o cerimonie, sia nelle esercitazioni ginnastiche" avrebbero dovuto disporsi "in fila ternaria, che fu la gloria delle legioni romane e che è vanto delle legioni fasciste" ([68]). Meglio, naturalmente, se al canto degli inni patrii per cui, solo qualche giorno dopo, il ministro segnalava l'imminente pubblicazione del "Canzoniere nazionale" ed invitava i provveditori a favorirne la diffusione, facendo in modo che "alunni e famiglie intendano la necessità o l'utilità di fornirsene" ([69]).

Il ministro non mancò di preoccuparsi dell'abbigliamento delle insegnanti e delle alunne delle scuole secondarie e dei rapporti all'interno della scuola. Così in una circolare del 12 febbraio 1929, dopo aver affermato che "lo stile di serietà morale e d'interiore disciplina" deve manifestarsi anche esteriormente, ricordava l'obbligo, per le alunne e le insegnanti, di indossare grembiali "di giusta lunghezza oltre il ginocchio, accollati e con le maniche lunghe" ed aggiungeva: "Per le signore insegnanti sono convenienti i colori scuri e così pure per le alunne dei corsi superiori". Il ministro completava queste indicazioni con una lezioncina di morale rivolta alle insegnanti che avrebbero dovuto sacrificare "ogni vanità femminile nella ricerca soltanto di quella nobile bellezza interiore che si manifesta nella luce delle idee" ([70]). Non pago, qualche giorno dopo se la prendeva con i tratte-

([67]) Il ministro, con un'apposita circolare, invitò i maestri a svolgere opera di persuasione nelle campagne al fine di favorire l'amore per la terra e di scongiurare l'esodo dei giovani che erano attratti da più allettanti condizioni di vita, nonchè a convincere i proprietari a trattare bene i contadini e ad investire capitali nei loro fondi per aumentarne la produttività (Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1929, n. 7).

([68]) Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1928, n. 33.

([69]) *Ibidem*.

([70]) Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1929, n. 8.

nimenti ricreativi "anche danzanti" che alcune scuole avevano organizzato al fine di incrementare la consistenza delle casse scolastiche. Tali iniziative, diceva una circolare del ministro, sono disdicevoli e non consentono alle famiglie di vigilare sulle loro figlie, per cui si stabiliva che nella scuola potevano svolgersi solo manifestazioni previste dall'autorità centrale. In casi eccezionali si consentiva di organizzare, ma fuori della scuola, feste da ballo a cui le alunne avrebbero potuto partecipare solo se accompagnate da un famigliare adulto. La stessa circolare precisava inoltre che nelle gite di istruzione previste dal regolamento, i presidi dovevano fare in modo di tener separati gli alunni dei due sessi ed evitare, tra docenti ed alunni, "scioltezza soverchia di tratto e soverchia famigliarità del tutto aliene dal decoro della disciplina scolastica" ([71]).

Forse non è un caso che queste circolari siano state diramate proprio nei giorni in cui, appena firmato il Concordato con il Vaticano, tutta la stampa era impegnata ad esaltare l'importanza storica dell'avvenimento ed a farne intravvedere le possibili conseguenze sul piano del comportamento. Certamente legato, ma per altri aspetti, al Concordato e destinato ad avere notevoli effetti sulla scuola italiana è invece il decreto 25 aprile 1929, n. 647, con cui venivano estese a quelli privati "dipendenti da enti pubblici e da opere o associazioni" le norme sugli alunni e sugli esami vigenti negli istituti pubblici. Avveniva cioè la "parificazione" giuridica dei titoli rilasciati da scuole che avevano l'obbligo di attenersi ai programmi ministeriali ed alle disposizioni vigenti sui requisiti degli insegnanti e degli alunni, ma che, a differenza di quelle "pareggiate", non erano tenute a comportarsi come quelle statali, per quanto riguarda la selezione (per concorso) dei docenti, la loro retribuzione, il loro stato giuridico e l'ammontare delle tasse a carico degli alunni.

Veniva così inferto un altro duro colpo all'ordinamento scolastico attuato da Gentile, secondo cui il riconoscimento giuridico snaturava il concetto di scuola libera e costituiva "la più profonda ferita inferta all'intangibile diritto dello Stato in materia educativa" ([72]).

([71]) Ministero della Pubblica Istruzione, "Bollettino Ufficiale", 1929, n. 9.

([72]) G. Gentile, *I problemi attuali della politica scolastica*, in "Civiltà moderna", 15 aprile 1930, p. 375.

Il ministro Giuliano

La sostituzione di Belluzzo avvenne nel quadro del vasto rinnovamento seguito alla firma del Concordato e al rinnovo del Parlamento. La nomina, al suo posto, del gentiliano Balbino Giuliano diede l'impressione di un rialzo delle quotazioni della riforma e del suo autore. Anche Gentile ne era convinto ([73]) tanto più che, nei mesi precedenti era più volte intervenuto, anche presso Mussolini, per scongiurare alcune innovazioni che il ministro aveva (o si sospettava avesse) intenzione di far approvare, ottenendo, nell'insieme, un discreto successo. La stampa fu invitata a non parlare più di "ritocchi" alla riforma che doveva essere considerata come "riforma fascista", gli istituti superiori di magistero non furono soppressi né snaturati, non fu istituita la scuola media unica né fu cambiata la struttura degli istituti tecnici per ragionieri e per geometri. Però Gentile si era indebolito ulteriormente nel partito e nel mondo della cultura e, mentre da una parte veniva criticato per aver accettato tra i collaboratori della *Enciclopedia Treccani* alcuni intellettuali non fascisti, o addirittura antifascisti, dall'altra veniva abbandonato da molti discepoli che dall'attualismo immanentista si erano spostati su posizioni spiritualistiche. Le dimensioni ed i possibili sviluppi di questo fenomeno si videro con evidenza nel maggio del 1929, in occasione del congresso della Società filosofica italiana, in cui il pensiero di Gentile, che pure lo presiedeva, fu attaccato da tutte le parti ed in particolare dai cattolici i quali, solo qualche mese dopo la firma del Concordato, denunciavano, per bocca di Agostino Gemelli, il fondatore e rettore della università cattolica di Milano, l'irreligiosità dell'idealismo "dissolvitore dell'anima cristiana" e "negatore del fondamento cristiano della vita" ed affermavano che "in un paese cattolico" la

([73]) Una settimana dopo la sua nomina, il 19 settembre 1929, Gentile scriveva ad E. Codignola: "Domani o posdomani spero vedere Giuliano, al quale non mancai di scrivere subito il primo giorno che si guardasse bene dal pericolo Padellaro. Avrei preferito Capo Gabinetto, pel mio bene e pel bene delle cose, Fiaccavento... Al nostro amico parlerò chiaro su tutti i punti, da quello scabrosissimo della politica ecclesiastica, a quello pur molto delicato del ritorno alla schietta riforma. Se egli non si mette coraggiosamente su questa via è perduto... Certo se egli è un pò intelligente deve capire che non è a quel posto per i suoi begli occhi e che tutti ora s'aspettano da lui quello che non posso essere chiamato a fare io" (Archivio Codignola, fasc."Gentile Giovanni").

scuola non ha il diritto "di propinare il veleno filosofico ... dell'idealismo" ai "giovani figli di genitori cattolici" ([74]).

Proposizioni così categoriche ed intransigenti alimentarono e giustificarono ampiamente le preoccupazioni di tutti quegli intellettuali di formazione liberale (a cominciare da Croce, Gentile, Lombardo Radice, Codignola ecc.) i quali temevano, e non lo nascondevano, che il contrasto, dal terreno puramente filosofico, si sarebbe trasferito presto alla realtà politica e che i nuovi rapporti con il Vaticano avrebbero finito per favorire l'invadenza della chiesa e la clericalizzazione dello stato italiano. Uno dei principali terreni di scontro, accanto a quelli rappresentati dall'esercizio dei culti non cattolici, dall'autonomia degli enti ecclesiastici, dal problema del loro patrimonio e dalla legislazione matrimoniale, su cui l'intesa si dimostrò facile, era costituito dal controllo della formazione, scolastica ed extrascolastica, dei giovani, a cui né la chiesa né il governo fascista intendevano rinunciare.

In materia Mussolini era stato esplicito:

> Un altro regime che non sia il nostro ... può ritenere utile rinunciare all'educazione delle giovani generazioni. Noi no. In questo campo siamo intrattabili. Nostro deve essere l'insegnamento. Questi fanciulli debbono essere educati nella nostra fede religiosa, ma noi abbiamo bisogno di integrare questa educazione... di dare a questi giovani il senso della virilità, della potenza, della conquista; soprattutto abbiamo bisogno di ispirare loro la nostra fede e di accenderli delle nostre speranze ([75]).

Ma ugualmente fermo ed esplicito era stato, il giorno successivo, Pio XI:

> Lo Stato non può, non deve disinteressarsi dell'educazione dei cittadini, ma soltanto porgere aiuto in tutto quello che l'individuo e la famiglia non potrebbero dare da sé. Lo Stato non è fatto per assorbire, per inghiottire, per annichilire l'individuo e la famiglia; sarebbe ... contro natura, giacchè la famiglia è prima della società e dello Stato... In un certo modo si può dire che esso è chiamato a completare l'opera della famiglia e della chiesa... Su questo punto noi non vogliamo dire di essere intrattabili, perchè l'intrattabilità non è una virtù, ma soltanto intransigenti ([76]).

([74]) E. Garin, *Cronache di filosofia italiana*, Bari, 1955, p. 490.

([75]) B. Mussolini, *Discorso alla Camera dei Deputati* (3 marzo 1929), in *Opera omnia*, a cura di E. e D. Susmel, Firenze, vol. XXIV, pp. 43 ss.

([76]) Cfr. R. De Felice, *Mussolini il fascista*, vol. II, *L'organizzazione dello stato*, cit., p. 431.

Era facile prevedere che l'attuazione dell'articolo 36 del Concordato ([77]), ed il controllo dell'attività delle organizzazioni giovanili cattoliche avrebbero costituito, per il ministro dell'Educazione Nazionale, due problemi complessi e delicati. Per farvi fronte occorreva alla Minerva una persona esperta, qualificata anche sul piano ideologico e, possibilmente, tale da rassicurare gli intellettuali, soprattutto quelli più scettici sulla effettiva volontà di difendere la laicità e l'indipendenza della cultura e della scuola. Forse per questo Mussolini pensò a Balbino Giuliano, professore di filosofia al Magistero di Firenze, già provveditore regionale, quando Gentile era ministro, poi deputato, nel 1924 e senatore, che era stato sottosegretario alla Pubblica Istruzione (con il ministro Casati) e che aveva superato molto rapidamente la crisi politica attraversata nel 1924 ([78]).

I suoi compiti immediati erano: quello di avviare l'applicazione del Concordato, il che comportava una revisione degli orari e dei programmi delle scuole secondarie ([79]), quello di introdurre nelle elementari il libro di stato e quello di completare e coordinare la legislazione sull'istruzione tecnica e professionale. Ad essi avrebbe dovuto provvedere, secondo le istruzioni ricevute da Mussolini, al momento della nomina, restando fedele "nella lettera e nello spirito alla riforma Gentile". Però, come gli aveva fatto presente lo stesso Mussolini, la trasformazione, non solo nominale, del Ministero della Pubblica Istruzione in Ministero dell'Educazione Nazionale, lo avrebbe posto nella necessità di affrontare, a breve distanza di tempo, il più

([77]) Esso dice: "L'Italia, considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica, l'insegnamento della dottrina cristiana nella forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso, ora impartito nelle scuole pubbliche elementari, abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la S. Sede e lo Stato".

([78]) Pochi mesi dopo aver rinunciato a sostituire Casati ed aver auspicato, in una lettera a Mussolini, la repressione di ogni forma di violenza, anche di quella fascista, sul finire del 1925, si offrì addirittura come "boja" di Zamboni, che aveva attentato a Mussolini, e più in generale dei "criminali avversari del fascismo" e dei "traditori della Patria" per i quali chiedeva il ripristino della pena di morte (R. De Felice, *Mussolini il fascista*, vol. II, *L'organizzazione dello stato*, cit., p. 141).

([79]) Nel già citato discorso alla Camera dei deputati, Mussolini affermò di aver "respinto nella maniera più categorica la richiesta di introdurre l'insegnamento religioso anche nelle Università".

arduo e complesso problema della libertà d'insegnamento ([80]), poco compatibile con la volontà dello stato totalitario di arrivare alla completa fascistizzazione dei giovani, passando attraverso il controllo delle strutture formative scolastiche ed extrascolastiche.

Su questo terreno, nonostante l'impegno del governo, dell'amministrazione centrale e periferica, della Confederazione fascista della scuola e della stampa, i risultati ottenuti in sette anni erano stati, nel complesso, modesti. E' vero infatti che molti insegnanti si erano iscritti al partito e che, attraverso pressioni di vario genere, si era riusciti ad ottenere una larga adesione dei giovani all'ONB, ma la scuola nel suo insieme, soprattutto quella secondaria e l'università, aveva opposto molta resistenza ai tentativi di penetrazione. Lo riconobbe lo stesso Giuliano scrivendo, per la rivista "Gerarchia", un articolo in cui, riproponendo il problema della selezione degli insegnanti, ampiamente dibattuto al tempo della riforma (e prima), fornisce indirettamente la prova del cambiamento della situazione culturale e politica. Egli vi sosteneva che il modo più efficace per modificare la scuola, la quale a differenza di altre istituzioni pubbliche "contiene un elemento di vita teoretica", consisteva nel favorire lo sviluppo della cultura fascista e la sua penetrazione negli ambienti degli insegnanti e che sarebbe stato non solo difficile, ma addirittura pericoloso, escogitare forme di selezione basate solo sulla fede e l'attività politica dei docenti. Anche perchè, aggiungeva, se è abbastanza facile definire il "carattere fascista" della cultura e dell'insegnamento, che consisterebbe nel "suo valore di più luminosa verità e di più alta formazione umana" è poi difficile "riconoscere il fascismo dell'insegnante come insegnante", perchè si tratta "di dare un giudizio sul pensare, e non sul fare, ed il pensare si giudica solo nella attualità concreta con cui l'atto della mente si compie e si sviluppa, si giudica solo nel suo individuale intimo valore di creazione". Cioè, scriveva ancora Giuliano, "Noi possiamo e dobbiamo esercitare un severo vaglio politico sul personale insegnante, quando si tratta di giudicare la loro condotta nella pratica della vita; ma quando si tratta di giudicare il loro insegnamento, il criterio politico deve risolversi nel criterio culturale". Però questa affermazione era subito dopo ridimensionata e stravolta, in modo tale da poter giustificare qualsiasi provvedimento discrimi-

([80]) Cfr. R. De Felice, *Mussolini il duce. Gli anni del consenso 1929-1946*, Torino, 1974, p. 189 nota.

natorio ([81]). Infatti affermava Giuliano: "Noi non vogliamo dire che la cultura debba sovrastare ... la sfera della politica ... e che la cultura dei professori debba essere giudicata indipendentemente dai loro concetti politici", perchè "la politica è compresa nell'unità della cultura e quindi un alto ed esatto giudizio culturale deve comprendere in sé anche il giudizio politico" che risulta "dal carattere dell'insegnamento che egli impartisce dal valore della sua cultura e dall'efficacia con la quale la propaga" ([82]). In altre parole chi non era fascista non poteva essere considerato né un buon pensatore né un bravo insegnante.

Su questa base il ministro giustificava l'intenzione manifestata in Parlamento di voler selezionare, anche dal punto di vista politico, i professori da immettere nelle scuole medie e soprattutto l'introduzione, per i professori universitari in servizio, del giuramento di fedeltà "al Re, ai suoi reali successori ed al regime fascista" che prevedeva anche l'impegno "di adempiere a tutti i doveri accademici, col proposito di formare cittadini operosi, probi e devoti alla Patria e al Regime fascista" ([83]).

Questa categorica richiesta, che rappresentava un ulteriore giro di vite del governo, divenne occasione di molte polemiche, ma non diede i risultati sperati dagli antifascisti e, almeno in parte, auspicati dai fascisti più intransigenti per le possibili conseguenze pratiche. I cattedratici italiani subirono l'imposizione e rimasero al loro posto, tranne undici professori i quali si rifiutarono di giurare e qualche altro che chiese il pensionamento anticipato, però molti di essi come del resto molti docenti delle scuole di diverso grado, conservarono la loro autonomia, privilegiando, nei loro studi e nelle loro lezioni, gli aspetti tecnico-culturali della disciplina insegnata ed accen-

---

([81]) A cominciare da quello ai danni del filosofo Antonio Banfi a cui fu negata la supplenza al Magistero di Firenze perchè il ministro non volle essere sostituito da un "firmatario del noto manifesto" (Archivio Codignola, fasc. "Giuliano Balbino").

([82]) B. Giuliano, *La fascistizzazione della scuola*, in "Gerarchia", maggio 1930, pp. 353-357.

([83]) L'obbligo del giuramento di fedeltà allo stato era previsto, già prima del 1923, anche per i professori universitari, ma di fatto la norma non era applicata. Il decreto gentiliano del 30 settembre 1923, n. 2102, che riformava l'istruzione superiore, prevedeva, all'articolo 17, il giuramento dei professori, ma rinviava al regolamento, da emanare, la definizione del testo e delle norme.

tuando, contro la volontà del regime, la separazione della scuola dalla vita sociale e politica del paese.

Era chiara la volontà del ministro dell'Educazione Nazionale di giungere alla fascistizzazione delle nuove generazioni, non solo in termini di adesione al regime, ma anche di accettazione dei valori ad esso cari, tanto più che, data la chiusura delle iscrizioni il partito poteva accogliere solo i giovani. Per raggiungere questo obiettivo era basilare il contributo dell'ONB che, proprio sotto Giuliano, pur conservando una certa autonomia, passò alle dipendenze del ministero. Ciò portò all'istituzione di un posto di sottosegretario per l'educazione fisica e giovanile, il cui titolare, di diritto, era anche presidente dell'ONB. In una circolare del 14 gennaio 1930, il ministro sottolineò l'importanza del provvedimento e sostenne che tanto la scuola, quanto l'ONB si proponevano di raggiungere lo stesso fine: quello di "costruire una nuova civiltà italiana che, muovendo dalla elevazione dello spirito congiunta alla vigoria del corpo susciti e sviluppi tutte le energie proprie della razza, le ricolleghi ai fini della grandezza della Patria, conservi agli italiani la inconfondibile fisionomia che li caratterizza anche tra i popoli più evoluti, come gli eredi di una civiltà superiore" ([84]). Retorica a parte, il provvedimento, ricco di significati di ordine politico, giuridico ed educativo ed intonato alla logica del regime ed alla volontà di Mussolini, di inserire il partito nello stato, era nell'aria da molto tempo, perchè la diffusione, il peso e la funzione educativa dell'ONB avevano oramai raggiunto dimensioni tali da consigliare un organico coordinamento della sua attività con quella della scuola. Tra l'altro la firma del Concordato ed il maggior spazio concesso all'influenza della chiesa, i cui valori mal si conciliavano con quelli del regime, richiedevano una maggiore presenza politica ed un costante impegno per il controllo dei giovani tanto nei centri urbani quanto nelle campagne, in cui l'organizzazione e la propaganda del partito arrivavano con molto maggiore difficoltà, mentre ovunque erano presenti l'Azione cattolica, le Confraternite religiose o, per lo meno, il parroco.

A complicare le cose c'era il problema della femminilizzazione del corpo insegnante, contro cui, da Gentile in poi, i ministri avevano cercato di trovare rimedi. La costituzione, fin dove possibile, di classi

([84]) Ministero dell'Educazione Nazionale, "Bollettino Ufficiale", 1930, n. 4, p. 100.

separate per gli alunni dei due sessi, più tardi estesa alla scuola media di Bottai, oltre a rassicurare i genitori, preoccupati per gli aspetti "morali" della coeducazione, doveva servire a differenziare la formazione in funzione dei futuri ruoli sociali. I soldati di domani dovevano crescere in un clima adatto a stimolare la volontà "virile" di lottare e di vincere, lo spirito di sacrificio e la consapevolezza dei "doveri" dell'uomo nei confronti della "Patria" e della "famiglia". Perciò le attività riservate ai maschi non potevano coincidere con quelle delle donne che erano considerate più deboli non solo fisicamente, ma anche intellettualmente ([85]) e, soprattutto, più portate a lasciarsi guidare dai sentimenti che dalla ragione.

Per coerenza sarebbero state necessarie scuole diverse, ma, dopo il fallimento dei licei femminili, in netto contrasto con i tempi, non furono più sperimentati istituti educativi differenziati in funzione del sesso (le distinzioni rimasero solo nel campo dell'istruzione professionale e tecnica, in relazione alle attività cui le scuole preparavano). Tuttavia le donne, per legge o di fatto, furono escluse da alcuni settori professionali altamente qualificati e furono posti limiti anche alla loro presenza nella scuola. Esse, infatti, non solo non potevano diventare presidi (a meno che non si trattasse di scuole professionali e tecniche femminili), perchè questo avrebbe, tra l'altro, capovolto il rapporto gerarchico tra i sessi, ma non potevano neppure concorrere per le più impegnative e qualificanti cattedre della secondaria superiore.

Le ragioni di queste preclusioni, volte a ridurre al minimo l'influenza della "mentalità" femminile sul carattere della futura classe dirigente, furono chiarite da Ernesto Codignola in un articolo del 1933. Egli vi sosteneva, riferendosi alla scuola elementare, che solo nelle prime classi il rendimento delle maestre è migliore di quello dei maestri. Poi la situazione si capovolge perchè "ragioni storiche complesse e profonde c'impongono, più che mai in questo periodo della no-

([85]) Auspicando, sul "Resto del Carlino" del 4 maggio 1918, un serio impegno politico per il rinnovamento della scuola secondaria, Gentile sosteneva che, se non fossero stati presi tempestivi provvedimenti, essa sarebbe stata "abbandonata dagli uomini, attratti verso carriere più vantaggiose e virili" e invasa dalle donne che "non hanno e non avranno mai né quella originalità di pensiero, né quella ferrea vigoria spirituale che sono le forze superiori, intellettuali e morali, dell'umanità e devono essere i cardini della scuola formativa dello spirito superiore del paese" (ora in G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, cit., p. 8).

stra storia, di fare della scuola una palestra di virile addestramento alla vita", mentre questo compito le donne "non lo possono assolvere, o solo di rado". A questa carenza avrebbe potuto sopperire l'azione esercitata, "sull'animo dei bambini e dei giovinetti", dall'ONB, ma per raggiungere questo scopo l'associazione giovanile avrebbe dovuto "fondersi interamente con la scuola" ([86]).

In realtà la scuola e l'ONB si muovevano su due binari diversi perchè, mentre la prima intendeva parlare alla mente ed arricchire le capacità e le possibilità dell'intelletto, e nello spirito della riforma valorizzava la spiritualità umana (arte, poesia, religione, pensiero) l'altra tendeva, con le sue parate ed i suoi riti, ad alimentare la fantasia ed a toccare il cuore dei giovani per promuoverne l'ardore sportivo, l'amore per la lotta, il nazionalismo ed il militarismo, con la consapevole volontà di formare il "guerriero" ([87]), sempre pronto a "credere, obbedire e combattere". L'equilibrio era necessariamente instabile e destinato ad attraversare fasi alterne, ma non si ruppe mai del tutto a favore dell'ONB, come avrebbero voluto i fascisti più intransigenti, per la resistenza della maggior parte degli insegnanti, elementari e medi, e della chiesa che, nel suo magistero pastorale, sviluppato attraverso canali diversi e presenze continue, seguitò a diffondere i valori più aderenti alla tradizione italiana (spirito di sacrificio, amore per il prossimo, rinuncia alla violenza e rinvio alla giustizia divina, spirito di carità ecc.) e forse anche per il rapporto che si era venuto a creare con l'inglobamento nel Ministero dell'Educazione Nazionale dell'organizzazione giovanile fascista, che costringeva a vedere i problemi in un'ottica più complessa ed elevata: la scuola dovette tener conto del momento politico, ma nello stesso tempo l'ONB si trovò coinvolta nell'attività globale del ministero.

Non si può inoltre ignorare o sottovalutare il fatto che questo nuovo rapporto consentiva al ministero di penetrare, attraverso l'ONB, (cui per legge era delegato tutto l'insegnamento dell'educazione fisica), nelle scuole private e nei collegi e di seguirne da vicino non le forme, bensì l'orientamento ed il contenuto educativo dell'attività

([86]) E. Codignola, *La carriera magistrale*, in "La Nuova scuola italiana", 1933, n. 1.

([87]) Tra gli ultimi decreti fatti approvare da Giuliano, ce n'è uno molto significativo: la revoca dell'autorizzazione ad accettare il legato Treves, risalente al 1911, finalizzato ad "una pubblicazione intesa a combattere gli odi di razza e di religione e specialmente l'antisemitismo" (RD 25 gennaio 1932, n. 106).

didattica. In pratica il ministero non si avvalse molto di questo possibile canale di controllo, che avrebbe tra l'altro richiesto la collaborazione di un personale molto più qualificato di quello disponibile, ma non si può escludere che questa soluzione possa essere apparsa la più idonea a conciliare la difesa della scuola privata, cardine della riforma gentiliana di cui Giuliano era ancora un sostenitore, con la proposta avanzata da Mussolini, nel Consiglio dei ministri del 18 marzo 1931, di giungere alla soppressione delle scuole private ([88]). Sta di fatto che, circa due anni dopo, il capo del governo aveva cambiato parere e, scrivendo ad Ercole, subentrato a Giuliano il 20 luglio 1932, affermava che, dopo il passaggio di tutte le scuole elementari allo stato,

> il programma di riforme, riassetto, adeguamento è esaurito. Ora non c'è più nulla da inventare all'infuori del ripristino dei provveditorati agli studi per ogni provincia che si farà quando l'erario potrà sopportare la spesa. Ora si tratta di amministrare la scuola, di farla cioè praticamente funzionare, in modo che dia tutto il rendimento desiderabile. L'opera di fascistizzazione è e sarà il risultato di questa amministrazione. Non voglio quindi più sentir parlare ancora di "ritocchi", di nuovi provvedimenti ecc. Adesso occorre un lungo periodo di stabilità e di calma. L'opera legislativa nel campo scolastico è finita, comincia l'amministrativa e l'esecutiva ([89]).

Il ministro Ercole

Questa intenzione di ridimensionare lo spazio delle innovazioni può forse far capire come mai Mussolini abbia pensato di chiamare a far parte del governo Francesco Ercole, un professore di storia, deputato di sicura fede fascista ma di scarso rilievo in campo politico e

([88]) Si continuò a concedere il riconoscimento legale alle scuole private, però, parallelamente, furono autorizzate nuove sezioni ed addirittura istituite nuove scuole secondarie per accogliere le molte domande pervenute alle scuole statali e solo in parte giustificate dall'incremento demografico. Il provvedimento non piacque ai gentiliani più intransigenti come F. Boffi che ribadì la necessità di restare fedeli al principio della selezione da attuare, da una parte attraverso il rigore degli esami e, dall'altra, attraverso l'inasprimento delle tasse scolastiche, accompagnate da borse di studio o esenzioni a favore dei giovani meritevoli non abbienti (F. Boffi, *L'affollamento nelle scuole medie governative*, in "Bollettino della scuola", 1931, n. 4).

([89]) R. De Felice, *Mussolini il duce. Gli anni del consenso*, cit., p. 188 nota.

privo di precedenti esperienze: una figura certamente più scialba di quelle che lo avevano preceduto (anche prima del 1922). La sostituzione avvenne in occasione del rimpasto del primo decennale, quando lasciarono il governo, oltre a Giuliano, uomini molto rappresentativi come Alfredo Rocco, sostituito alla Giustizia da De Francisci, Dino Grandi e Giuseppe Bottai sostituiti dallo stesso Mussolini agli Esteri ed alle Corporazioni, ed Antonio Mosconi al cui posto, alle Finanze, fu chiamato Guido Joung.

Non è facile individuare le ragioni dell'avvicendamento al Ministero dell'Educazione Nazionale in quanto non c'erano motivi di ordine politico generale, né progetti da realizzare, né evidenti contrasti sulla soluzione di problemi particolari. L'ipotesi, formulata, sia pure in forma molto sfumata, da De Felice, che la sostituzione di Giuliano poteva essere la conseguenza di "un certo rialzo della posizione gentiliana", non mi sembra molto convincente perchè è vero che in quel periodo Gentile aveva avuto rapporti abbastanza frequenti con Mussolini per l'elaborazione, a due mani, della voce "fascismo" dell'*Enciclopedia Treccani*, ma è parimenti vero che Giuliano è rimasto sostanzialmente fedele al suo Maestro, nei limiti consentiti dalla diversa situazione, e difese lo spirito e la lettera della sua riforma come è vero che il nuovo ministro non era tra i "fedelissimi" di Gentile, né si era distinto quale difensore della sua politica scolastica, anche perchè scarsamente interessato a quei problemi. Si potrebbe semmai pensare che, oramai superata la dissidenza degli idealisti sul Concordato, la presenza di un gentiliano al Ministero dell'Educazione Nazionale era diventata meno funzionale e che, aumentando il numero degli avvicendamenti, si attenuava il significato politico della sostituzione degli altri ministri.

Quali fossero le idee di Ercole in fatto di educazione, risulta da un brano della sua *Storia del fascismo* in cui l'autore esamina il rapporto tra la forza ed il consenso. Secondo lui, la storia insegna che l'unico modo di conquistare il consenso delle folle, è quello indicato da Mussolini in un articolo su "Gerarchia" ed in un discorso in Parlamento in cui, dopo aver affermato di voler "governare, se possibile, col consenso della maggior parte dei cittadini", aveva aggiunto: "in attesa che questo si formi ... io accantono il massimo delle forze disponibili. Perchè può darsi ... che la forza faccia ritrovare il consenso e, in ogni caso, quando mancasse il consenso c'è la forza". Per Ercole l'obiettivo primo era quello di avere successo "che è sempre

una forza ... e se la forza genera il consenso, il consenso si risolve in accrescimento di forza: ove per forza non si deve intendere la forza bruta, meccanica, materiale ... di cui si volle vedere il simbolo nel manganello, ma la forza della volontà che si impone e spiega a sé la volontà altrui facendola propria. Non il bastone fascista ha convinto le masse al Fascismo, ma la fede con cui è stato impugnato" ([90]). Bisognava quindi muoversi sui due binari indicati dalla formula mussoliniana "libro e moschetto", in cui, però, il moschetto deve venire prima del libro e questo, anzichè come strumento volto a favorire la riflessione e come spunto da sviluppare razionalmente per approfondire l'argomento con metodo scientifico, deve essere concepito come il compendio della verità, da accettare per fede e, eventualmente, da diffondere con ogni mezzo.

Sulla funzione politica della scuola in regime fascista, Ercole non aveva dubbi "giacchè – scriveva – se la separazione tra la politica e la scuola era la conseguenza politicamente necessaria e praticamente inevitabile del concetto che lo Stato Italiano, come Stato liberale, aveva di sé e del proprio fine, lo Stato italiano, come Stato fascista è, al contrario, l'unità tra la scuola e la politica". E più avanti spiegava che quando lo "Stato ... pone sé stesso come unico interprete e realizzatore della volontà concorde di tutti i cittadini", esso "non ammette entro di sé l'esistenza di partiti politici" ed anche quello fascista perde i caratteri che aveva all'origine, diventando "l'organo mediante il quale il Regime garantisce allo Stato fascista il perdurare e persistere tra gli italiani di quella unità di pensiero e di volontà politica, senza cui lo Stato non potrebbe essere e rimanere fascista: organo dunque di educazione e di unificazione politica degli individui e di addestramento politico della classe dirigente al governo della Nazione". Ercole considerava la scuola "la fucina in cui si preparano i giovani e i fanciulli alla conquista della loro libertà di cittadini ... che è la libertà di vivere in pienezza di coscienza la vita dello Stato". Proprio questo concetto di libertà "non individuale" né "formale", ma "sostanziale" ed "etica", farebbe, secondo Ercole, dello stato fascista "la più concreta democrazia che sia apparsa nella storia" ([91]).

([90]) F. Ercole, *Storia del fascismo*, Milano, 1939, p. 127.

([91]) F. Ercole, *Scuola e vita politica*, in "Bollettino della scuola", 1931, n. 1, pp. 22-26.

Questa lunga citazione consente di cogliere i presupposti teorici ed il significato dell'attività ministeriale di Ercole che si concretizzò nell'approvazione di nuovi programmi per le scuole secondarie dell'ordine classico, scientifico e magistrale, nell'avocazione allo stato di tutte le scuole elementari fino a quel momento gestite dai comuni nei capoluoghi di provincia e nelle città maggiori ([92]), e nel trasferimento all'ONB della maggior parte delle scuole rurali gestite dagli enti delegati ([93]).

Gli ultimi due sono provvedimenti di un certo rilievo per le loro conseguenze di ordine pratico. Essi, infatti, consentivano una maggiore organicità ed uniformità nella gestione della scuola elementare italiana nella prospettiva che il fascismo si era posto sin dai primi anni, di un controllo più attento della formazione ideologica e culturale delle classi popolari, senza trascurare né i ragazzi dei centri maggiori, né quelli di campagna. Inoltre era politicamente significativo il fatto che l'unificazione della scuola rurale veniva realizzata affidandone la gestione all'ONB, che conservava la sua autonomia all'interno del ministero ed operava attraverso insegnanti e dirigenti appartenenti, come quelli degli enti preesistenti, ad un ruolo diverso da quello delle scuole elementari statali. Tanto più che il ministro, pur senza poter documentare carenze, anche di carattere politico, o inadempienze da parte degli enti delegati, di cui anzi riconobbe, in Parlamento, le "benemerenze", non attese, per il passaggio, la scadenza della convenzione che, rinnovata al termine del quinquennio 1926-31, avrebbe dovuto durare altri due anni ([94]).

([92]) RD 1 luglio 1933, n. 786. L'anno successivo furono parzialmente modificate le "premesse" ai programmi di Lombardo Radice. Venivano aggiunti un richiamo "alla partecipazione consapevole alle celebrazioni più suggestive del regime" e ad una "conversazione sulle opere del regime". Rientra in questa logica la circolare, del novembre 1933, in cui il ministro proibiva l'assegnazione di compiti a casa per i giorni post-festivi, precisando che dal pomeriggio del giorno prefestivo al ritorno a scuola gli alunni dovevano dedicare il loro tempo alla famiglia ed all'ONB.

([93]) Con provvedimento successivo, fatto approvare da De Vecchi, le scuole elementari finanziate dallo stato, in tutto o in parte, furono nominate in modo diverso: "di Stato" quelle gestite direttamente dal ministero; "rurali", quelle gestite dall'ONB e dagli altri enti delegati; "parificate" quelle a sgravio, e "sussidiate" quelle istituite dagli interessati nelle località con un numero molto limitato di obbligati.

([94]) A partire dall'anno scolastico 1934-35, passarono all'ONB le scuole dipen-

Non tutti i fascisti erano però d'accordo con Ercole per la sua politica relativa alla scuola elementare, perchè molti avrebbero voluto una diversa impostazione delle spese per l'educazione. Di essi si fece portavoce Giuseppe Attilio Fanelli, deciso avversario di Gentile, tanto come filosofo, quanto come riformatore della scuola, in una serie di articoli prima apparsi sul "Secolo fascista" e poi raccolti in volume. Egli sosteneva che "la lotta contro l'analfabetismo è un pregiudizio democratico ... cui il ministero immola tre quarti di tutto il bilancio ... quasi che il dovere dello Stato fosse quello di illuminare, con l'istruzione l'intelletto individuale, più che dirigere, con l'educazione, la volontà collettiva", mentre sarebbe stato necessario "triplicare le entrare dell'ONB, vera unica fucina di caratteri creata dal Fascismo, affinchè potesse provvedere in modo più vasto e permanente a fortificare la volontà dei cittadini all'inizio della vita" ([95]).

L'accusa, però, non era fondata perchè, a parte il fatto che più soldi fanno sempre comodo a tutti, il governo non solo versava all'ONB una somma annua, regolarmente inserita nel bilancio dello stato, ma provvedeva ad integrare tale finanziamento attraverso canali diversi. Alcuni contributi erano indiretti, ma non per questo meno rilevanti, come ad esempio il fatto di poter riscuotere attraverso le scuole le quote d'iscrizione, il che consentiva di arrivare al tesseramento di tutti gli alunni, o quasi, tanto più che spesso i maestri pagavano di tasca propria la tessera per non essere accusati di non aver saputo infondere la "fede" negli alunni; la possibilità di utilizzare, anche per l'espletamento delle attività extrascolastiche, proprie

---

denti dai provveditorati regionali di Genova, Torino, Milano, Venezia, Bologna, Firenze, Napoli e Campobasso, mentre le scuole dipendenti dal provveditorato di Trieste passarono all'Opera nazionale di assistenza all'Italia redenta. Le scuole dei provveditorati di Roma, L'Aquila, Ancona, Perugia, Bari e Potenza furono trasferite l'anno successivo.

([95]) Fanelli proseguiva: "invece avete cresciuto il numero delle scuole primarie e secondarie dove s'impartisce un'educazione stantia, non un'educazione viva, dove s'illumina alla peggio l'intelletto, non si sana la volontà; si doveva provvedere con ogni mezzo a creare il nuovo asse metodologico al pensiero italiano, affinchè fosse in grado di illuminare con la nuova scienza l'intelletto dei ragazzi divenuti adulti circa il significato della nuova vita morale instaurata dal Fascismo, bisognava insomma rovesciare ... il motto della scienza, che nel passato fu della *libertà contro il limite*, restaurando il *limite nella libertà*" (G.A. Fanelli, *Idee e polemiche per la scuola fascista*, Roma, 1940, pp. 68-69).

dell'associazione, persone retribuite dallo stato quali insegnanti di educazione fisica; la gestione dei patronati e della mutualità scolastica, che consentiva di svolgere opera di assistenza a favore degli iscritti, finanziare mense, colonie estive, campeggi di addestramento politico-militare ecc.; l'uso delle strutture esistenti (palestre, campi sportivi, edifici scolastici ecc.) ([96]) per le riunioni periodiche e per le altre iniziative. Altri canali invece, diretti, erano rappresentati da tangenti a favore dell'ONB sulle pagelle scolastiche, sul libro di testo di stato, sugli oggetti di cancelleria venduti dal patronato, sulle quote sindacali versate dai lavoratori e dall'intervento delle casse scolastiche per consentire la partecipazione dei giovani alle manifestazioni culturali e sportive in ambito provinciale, regionale o nazionale, per acquistare le pubblicazioni curate dal partito e dall'ONB ([97]), per proiettare le pellicole di propaganda, per finanziare i

([96]) Le scuole, nella maggior parte dei casi, avevano poco da offrire perchè, ospitate in ex conventi o in altri edifici costruiti per una diversa destinazione, disponevano di locali, se non quantitativamente insufficienti (ma spesso lo erano), certamente non adatti al nuovo uso. Solo poche di esse avevano una palestra attrezzata, degna di questo nome, qualche ampio locale, utilizzabile per incontri, rappresentazioni, concerti, proiezioni ecc., un campo sportivo o, almeno un cortile idoneo all'attività sportiva. Il rinnovamento dell'edilizia avrebbe richiesto un impegno finanziario molto gravoso, che non rientrava nei programmi del governo, il quale si preoccupò di costruire nuove scuole solo dove era necessario far fronte a richieste legate alle nuove istituzioni, urbane o rurali. Soprattutto nei centri maggiori i nuovi edifici scolastici furono costruiti, nello stile dell'epoca, con una certa grandiosità, ma all'abbondanza dei fasci littori dell'esterno corrispondeva, in genere, la funzionalità degli immobili (almeno fino a quando l'aumento degli iscritti non costrinse ad utilizzare, come aule, tutti i locali disponibili, anche in doppi turni). Comunque l'ONB si accontentava di poco. Dato il carattere pre- e paramilitare dell'attività ginnica scolastica ed extrascolastica (marcia, corsa, salto, esercizi collettivi a corpo libero ecc.) erano sufficienti un cortile ed uno spazio coperto per i giorni di cattivo tempo. Lo sport agonistico, presente nelle gare che si svolgevano ogni anno tra gli alunni delle medie ("agonali") e tra gli universitari ("littoriali") impegnava un numero limitato di giovani più fortunati che raramente trovavano le attrezzature e l'assistenza indispensabili.

([97]) In questo campo però il risultato non era sempre quello sperato. Due volte Giuliano e tre Ercole dovettero inviare circolari per raccomandare la diffusione, tra gli alunni, del settimanale "Il balilla" o, per lo meno, la sottoscrizione di un abbonamento per la biblioteca degli alunni. A proposito della biblioteca degli alunni il ministro, con una circolare del 5 aprile 1934, ordinava di "eliminare ... con tutta sollecitudine ... ogni pubblicazione che eventualmente non sia in compiuta armonia con le esigenze spirituali della odierna vita nazionale e possa

corsi riservati agli insegnanti ed ai dirigenti scolastici ed il campeggio (denominato "Campo Dux") che si teneva ogni anno a Roma durante l'estate.

Il ministro De Vecchi

Francesco Ercole rimase ministro fino al 24 gennaio 1935 quando Mussolini, in vista della guerra contro l'Etiopia, volle affidare al "quadrunviro" Cesare Maria De Vecchi di Val Cismon, un fascista duro ed intransigente, già governatore della Somalia, il compito di promuovere nella scuola, ed in particolare nelle università, il clima necessario a favorire lo sforzo bellico, oramai imminente, e, in prospettiva, la formazione del "cittadino soldato" che il Consiglio dei ministri, nella seduta del 19 settembre 1934, aveva posto tra gli obiettivi prioritari del regime, chiamando alla collaborazione tutte le istituzioni educative. In quella sede, sulla base del principio che "le funzioni di cittadino e di soldato sono inscindibili nello Stato fascista", venivano impartite disposizioni per l'istruzione premilitare obbligatoria per tutti i giovani dagli otto ai ventuno anni, e veniva introdotto nelle scuole medie e superiori l'insegnamento di una nuova materia, la "Cultura militare", in virtù della quale, scriveva il ministro Ercole in una sua circolare, "la formula fascista profondamente significativa *Libro e Moschetto*" trova "nella scuola italiana, dalla elementare alla universitaria, la sua piena e pratica applicazione" ([98]).

Evidentemente Mussolini aveva dimenticato le disposizioni impartite solo poco più di un anno prima (nel luglio del 1933) a proposito

in qualche modo offrire ai giovani idee confuse e suggestioni malsane per quanto riguarda la loro educazione fascista (Ministero dell'Educazione Nazionale, "Bollettino Ufficiale", 1934, n. 16).

([98]) Nella circolare si legge anche: "ogni separazione viene eliminata fra il concetto della vita civile e quello della vita militare ... una fusione intima viene operata fra le benemerite Organizzazioni giovanili, le gloriose forze armate e la scuola; l'educazione militare ... diventa un elemento sostanziale dell'educazione generale... La scuola, potente espressione della rivoluzione fascista ... prima e grande fucina del Regime, nella quale si forgia e si tempera il cittadino nuovo voluto dal Duce, non può non comprendere la grande importanza del compito affidatole e non sentirsi orgogliosa di assolverlo degnamente" (Ministero dell'Educazione Nazionale, "Bollettino Ufficiale", 1934, n. 44).

dei cambiamenti da introdurre nella scuola e delle vie da percorrere per giungere alla sua fascistizzazione, perchè le nuove disposizioni tendevano a permeare rapidamente le istituzioni educative di valori, fini e metodi nuovi, in gran parte estranei alla tradizione italiana.

Le intenzioni ed i programmi del nuovo ministro emersero progressivamente. De Vecchi cominciò con il sensibilizzare gli alunni delle scuole secondarie al problema coloniale, bandendo un concorso per un tema su questo argomento, poi ordinò che nei convitti nazionali, nelle istituzioni educative e nei collegi privati tutti i giorni festivi si aprissero con il "rito" dell'alzabandiera, secondo un preciso e solenne cerimoniale, e ben presto passò, da questi provvedimenti in cui sono preminenti la propaganda e la retorica, ad altri volti ad imporre alla scuola una ferrea disciplina ed in primo luogo a ridurre i pochi spazi di libertà ancora esistenti ed a sopprimere gli strumenti di cui il personale dipendente poteva servirsi per difendere i propri diritti.

Per la scuola elementare e media, fu stabilito che l'assegnazione della sede ai vincitori di concorso ed i trasferimenti dovevano avvenire d'ufficio, nell'interesse dell'amministrazione, senza tener conto delle aspirazioni degli interessati, con decisioni inappellabili. Nello stesso tempo, vennero soppresse le commissioni che avrebbero dovuto esaminare i ricorsi, compresi quelli contro eventuali provvedimenti disciplinari. Inoltre, al fine di "ripristinare l'unità del comando e dell'azione anche in questo settore dell'educazione nazionale" ([99]), la gestione della scuola elementare, fino a quel momento demandata ai provveditori regionali, passò al ministro, cui rimase la titolarità di ogni azione anche quando delegava altri organi o persone ad esercitare determinate funzioni.

Nello stesso spirito si arrivò a ridurre i poteri del Consiglio superiore, il cui parere divenne facoltativo e non vincolante, alla soppressione del ruolo dei provveditori regionali, cui Gentile aveva concessa una certa autonomia, ed all'istituzione, al loro posto, di provveditori provinciali concepiti però come organi amministrativi periferici, *longa manus* del ministro, da lui nominati a suo "giudizio insindacabile" anche al di fuori dell'amministrazione ([100]).

([99]) Ministero dell'Educazione Nazionale, "Bollettino Ufficiale", 1936, n. 1.

([100]) La legge stabiliva che doveva trattarsi di persone in possesso di "meriti ed attitudini eccezionali", ma, forse per la genericità dell'espressione, poteva ac-

Per estendere il controllo anche sui contenuti dell'attività didattica, nei decreti che aggiornavano la legislazione relativa all'istruzione secondaria ([101]), compresa quella artistica, fu inserito un articolo che prevedeva la costituzione di una commissione centrale, formata dai direttori generali e dagli ispettori competenti, cui fu affidato l'incarico di esaminare ed approvare i libri di testo da adottare. Inoltre il ministro fece approvare il decreto 10 aprile 1936, n. 634, convertito nella legge 28 maggio 1936, n. 1170, in base al quale tutto quanto riguarda orari scolastici o materie ed orari d'insegnamento, avrebbe potuto essere fissato con regio decreto, su proposta del ministro dell'Educazione Nazionale, di concerto con quello del Tesoro qualora la nuova disciplina avesse comportato un aumento di spesa. E subito dopo promulgò nuovi programmi, non più d'esame, ma di insegnamento, e quindi più restrittivi di quelli precedenti, per le scuole di istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica con il fine dichiarato di "richiamare la nostra cultura alla romanità, a quel nesso strettissimo che deve esistere fra il fatto e l'idea, fra il pensiero e l'azione, fra il libro e il moschetto" e di trasferire tale rinnovamento nell'attività degli insegnanti perchè

> gli insegnamenti dei classici non siano sopraffatti dallo studio della lingua anatomizzata, quando non anche guardata al microscopio come una cosa morta; perchè la filologia non uccida il contenuto dei testi, le scienze suffraganee non uccidano la storia, l'esame delle cose concrete non uccida l'essenza di quelle [sic!], la materia non uccida lo spirito, la tecnica non uccida l'arte, l'analisi non uccida la sintesi ([102]).

Per quanto riguarda le università i provvedimenti del ministro furono più rilevanti e pesanti. Fu abolita la distinzione tra gli atenei più importanti, totalmente a carico dello stato e quelli finanziati dagli enti locali con il contributo dello stato, e furono inglobati nella

---

cadere di tutto. La polizia segreta segnalava a Mussolini che, secondo quanto risultava da una intercettazione telefonica, De Vecchi aveva nominato provveditore di Asti, un ex pugile che, avendo sposato la figlia di un gerarca, si era laureato ed in quattro anni era diventato prima segretario del ministro, poi provveditore (cfr. R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, 1979, n. 2 nota).

([101]) Tra le varie norme veniva abrogata quella che impediva il pareggiamento degli istituti magistrali, dettata, nel 1923, dalla volontà di ridurre tali scuole.

([102]) C.M. De Vecchi di Val Cismon, *Bonifica fascista della cultura*, Milano, 1937, p. 258.

università o trasformati in facoltà, gli istituti universitari autonomi, per cui tutti ebbero la stessa posizione giuridica ed economica, ma nello stesso tempo fu ridotto lo spazio concesso alle facoltà per la scelta delle materie da insegnare ed agli studenti per elaborare il loro piano di studio individuale, con la conseguente rapida contrazione degli insegnamenti che passarono dai 1.937 dell'anno accademico 1933-34 (contro i 1.233 del 1926-27) a soli 918, nonostante l'istituzione del corso di laurea in lingue straniere e l'aumento generale degli iscritti. Negli statuti fu introdotta la distinzione tra le discipline fondamentali, necessariamente presenti in tutte le sedi ed obbligatorie per il conseguimento della laurea, e quelle complementari, attivate, a richiesta delle facoltà, all'interno di un elenco predisposto dal ministero, tra le quali era consentita una limitata libertà di scelta ([103]).

Nonostante le velleità del ministro, i cambiamenti riguardarono soprattutto la disciplina esteriore delle università e dei diversi corsi di laurea, senza incidere molto sulla vita e sulle attività culturali e didattiche che, pur risentendo del clima creato dalla guerra d'Etiopia, solo in parte furono permeate di quegli ideali e di quello spirito guerriero di cui De Vecchi si fece, con molta retorica, banditore. Non deve trarre in inganno il titolo da lui dato al volume in cui raccolse i discorsi e gli interventi di quel periodo: *Bonifica fascista della Cultura*, perchè, dalla lettura del libro, si comprende che il ministro più che la cultura italiana, anche se impose il giuramento ai ricercatori, cercò di "bonificare" le istituzioni da lui dipendenti, accentuando i poteri dell'autorità centrale e mirando ad eliminare ogni forma di autonomia. Per cui più che le parole, a chiarire il suo modo di inten-

([103]) Inaugurando i lavori del nuovo Consiglio Superiore, modificato perchè concepito come organo puramente consultivo (cui il ministro avrebbe potuto far ricorso, quando lo avesse voluto) e non più suddiviso in sezioni, De Vecchi tracciava il suo programma di riforme imminenti: "La struttura della scuola media classica, scientifica, magistrale e tecnica e della scuola secondaria di avviamento professionale si libererà fra pochi giorni dalle strettoie legislative e regolamentari ancora liberali, quando non demagogiche, e riprenderà nell'ordine nostro la sua antica e nuova bellezza classica che è gloria d'Italia". Anche l'ordinamento della elementare, aggiungeva il ministro, "si libererà ... di quel suo aspetto autonomistico, simile a quello universitario ormai abolito, che lo faceva vegetare su fondamenti decentratori ... i quali venivano ad offuscare la sublime bellezza del sacrificio, del dono di se stesso all'infanzia, di un corpo insegnante veramente degno di lode" (*ibidem*, pp. 201-202).

dere la "bonifica" servono le azioni ed il comportamento di De Vecchi il quale, per la sua arroganza, il caporalismo e la chiusura a qualsiasi forma di apertura ideologica e di dialogo, fu vivacemente criticato negli ambienti culturali ([104]) e scolastici (soprattutto nei corridoi e sottovoce) e fu, meritamente, considerato il peggior ministro della Pubblica Istruzione (e dell'Educazione Nazionale) fascista ([105]).

Il ministro Bottai

Se ne rese conto assai presto lo stesso Mussolini ([106]), ma evidentemente neppure per lui era facile liberarsi di un "quadrunviro", se fu costretto ad aspettare che si presentasse una situazione favorevole. Però, appena saputo che il De Vecchi avrebbe gradito la nomina a governatore delle isole del Dodecanneso, il capo del governo lo sostituì con Giuseppe Bottai, tanto più che era esploso un contrasto tra De Vecchi e Starace, allora segretario del partito, a proposito della gestione di alcune iniziative politico-culturali (i "littoriali della cultura e dell'arte" ed i "ludi juveniles") che il primo voleva riportare sotto la competenza del suo dicastero, nella prospettiva di una con-

---

([104]) Di lui scriveva Gentile ad E. Codignola: "Comincio ad avere qualche preoccupazione pel nuovo ministro che è in buona fede, ma coglione e fanatico. Prevenuto contro di me e contro la mia creatura" (la lettera, datata 10 marzo 1935, è nell'archivio di E. Codignola, fasc. "Gentile Giovanni").

([105]) Una conseguenza della sua politica scolastica fu l'esodo degli insegnanti dalla scuola. Nell'anno scolastico 1936-37 il numero dei professori che chiesero il pensionamento fu sei volte superiore al normale (cfr. R. De Felice, *Mussolini il duce. Lo stato totalitario 1936-1940*, Torino, 1981, p. 113).

([106]) Sull'opinione di Mussolini sono illuminanti due testimonianze. Il rettore dell'università di Bologna riferì che, essendosi lamentato con Mussolini per il comportamento di De Vecchi nei suoi riguardi, si era sentito rispondere che "De Vecchi doveva restare dove recava meno danno" (cfr. R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, cit., p. 3). Sostanzialmente uguale il giudizio che emerge da quanto scriveva Ciano nel suo *Diario*. Nell'ottobre 1938 Mussolini gli disse "Il De Vecchi ha sempre creato una massa di guai dovunque io lo abbia messo. Non ha mai saputo far niente. Ora a Rodi va malissimo. Ma non importa. Anzi bisogna incoraggiarlo perchè vada sempre peggio ... insaponargli la via e attendere che prenda uno scivolone così grave ... da sentirsi liquidato ancora prima che davanti agli altri, davanti a se stesso. E allora me lo sono levato dai piedi per sempre" (G. Ciano, *Diario 1937-38*, Bologna, p. 265).

cezione totalitaria dell'attività educativa.

Il passaggio era piuttosto brusco, perchè il nuovo ministro, fascista della prima ora e comandante, allora giovanissimo, della colonna di camicie nere che da Tivoli avrebbe dovuto marciare verso Roma (e distintasi per le violenze commesse nel popolare quartiere di San Lorenzo), anche se spesso discusso e contrastato, era considerato uno dei più qualificati intellettuali fascisti. La fama di Bottai era legata, in primo luogo, al prestigio delle riviste che dirigeva ed in particolare di "Critica Fascista" che, nel panorama politico e culturale dell'epoca, si distingueva per una certa spregiudicatezza di tono e di taglio, per il coraggio con cui venivano affrontati e discussi, al limite dell'eterodossia, i problemi del momento e per la vivacità dei collaboratori ("la covata di Bottai", secondo la definizione di Mussolini).

Negli anni precedenti, oltre a svolgere attività giornalistica, aveva ricoperto importanti incarichi. Era stato sottosegretario al Ministero delle Corporazioni (con Mussolini ministro), aveva curato la redazione della Carta del Lavoro e cercato di dar corpo all'ordinamento corporativo. Per molti aspetti i risultati non furono quelli desiderati da Bottai che tuttavia si guadagnò, oltre alla fama di esperto, la cattedra di Diritto Corporativo all'università di Pisa e la nomina a ministro. Uscito dal governo nel 1932, insieme a B. Giuliano, dopo essere stato presidente dell'istituto nazionale fascista della previdenza sociale, fu governatore di Roma fino a quando Mussolini gli affidò il Ministero dell'Educazione Nazionale, con il compito di ridare fiducia a tutto il personale impegnato in questo settore della pubblica amministrazione e, nello stesso tempo, di apportare all'ordinamento scolastico alcune innovazioni che ora considerava importanti e urgenti.

Bottai, non smentendo neppure in questa occasione la sua fama di efficiente programmatore, predispose una nuova organica riforma della scuola assai diversa da quella gentiliana e, per molti aspetti, ad essa contrapposta, ma il suo progetto rimase in gran parte sulla carta, in un primo momento perchè il governo fascista, dal 1939 al 1943, aveva altre cose a cui pensare e successivamente perchè con il fascismo crollarono i principi su cui esso si fondava.

A differenza di Gentile e dei suoi collaboratori, Bottai non aveva elaborato le sue idee in fatto di educazione attraverso lo studio della pedagogia (e della sua storia) o la diretta esperienza di insegnante

a contatto con i giovani. Il suo interesse, anche in questo campo, era di carattere politico e nasceva dalla convinzione che, una volta preso il potere, il fascismo avrebbe dovuto disporre, per conservarlo, di una classe dirigente capace di assumere e svolgere con competenza i compiti e le responsabilità che la gestione dello stato comporta, soprattutto quando, come nel caso del fascismo, il governo intende controllare direttamente tutti gli aspetti della vita del paese.

Per Bottai la sostituzione degli antifascisti (almeno di quelli che non si erano intonati alla nuova situazione) nei posti di maggiore responsabilità con i fascisti della prima ora, spesso emersi non per particolari doti di ingegno o per specifiche competenze amministrative o politiche, ma unicamente per la "fede" in Mussolini e la capacità di usare il "manganello" (e talvolta anche la pistola), non poteva risolvere il problema. Passato il primo momento, bisognava guardare in avanti, puntando sui giovani che dovevano essere preparati adeguatamente perchè ad essi spettava non solo il compito di realizzare la "rivoluzione fascista", ma addirittura quello di ideare le forme concrete in cui essa avrebbe potuto attuarsi (se non addirittura il suo contenuto morale, sociale e politico).

La rivista "Critica Fascista", tornando spesso su questi temi, aveva stimolato e sollecitato la collaborazione dei giovani, nella convinzione che, mentre la prima generazione fascista si era formata sui campi di battaglia della prima guerra mondiale e nella lotta violenta contro i partiti democratici, quelle successive avrebbero dovuto maturarsi attraverso il dibattito delle idee e dei problemi, restando sempre, naturalmente, all'interno del fascismo. Questo modo di intendere il fine ed i metodi della formazione dei giovani non era però condiviso né da Mussolini, né dalla maggioranza dei dirigenti fascisti, i quali considerando oramai esplicitato il contenuto ideologico del regime e sostanzialmente realizzate le innovazioni costituzionali, politiche, economiche e morali ad esso collegate, sostenevano che per il futuro bisognava andare avanti lungo la stessa via, senza tentazioni "revisionistiche" di ordine teorico o pratico. Per essi i giovani, per prepararsi alla vita, avrebbero dovuto imparare a conoscere il fascismo e, soprattutto, a "credere obbedire e combattere" ed a tal fine dovevano concorrere la scuola e le organizzazioni giovanili.

C'era però un problema avvertito da molte persone che operavano nelle pubbliche amministrazioni e nei settori produttivi: quello della espansione della scolarizzazione ai vari livelli, perchè la conquista

dell'impero, la politica da grande potenza e l'autarchia, che il governo intendeva attuare, facevano prevedere che, a breve scadenza, la burocrazia, l'esercito, le industrie e le attività terziarie avrebbero avuto bisogno di molte persone qualificate politicamente e tecnicamente. La scuola di classe, selettiva e di impostazione umanistica uscita dalla riforma Gentile, pensata per una società statica, tutta centrata sulla proprietà fondiaria, non poteva far fronte, nonostante i "ritocchi", alla richiesta di una cultura diversa e più diffusa.

Mussolini si era convinto che, anzichè scoraggiare i giovani, bisognava attrarli nella scuola pubblica, coinvolgendo anche quelli dei centri minori e di modesta estrazione sociale, non solo per le possibili conseguenze politiche di questa apertura alle "masse", soprattutto in un momento in cui lo slogan era "andare verso il popolo", ma anche per la necessità di utilizzare al massimo le capacità degli italiani, senza peraltro introdurre innovazioni tali da stravolgere l'ordinamento sociale o da comprometterne l'equilibrio. Ma una nuova riforma non era impresa facile e forse questo spiega le ragioni per cui solo Bottai, che più dei suoi predecessori aveva capacità, competenza e grinta, accettò di attuare, almeno parzialmente, l'unificazione del corso inferiore della scuola secondaria, secondo quanto prevedeva il programma del 1921 del partito fascista, sacrificato sull'altare dell'accordo con Gentile.

Era questo il compito che, al momento della nomina, Mussolini aveva assegnato al neoministro il quale, però, allargò molto il suo raggio d'azione ed elaborò una Carta della Scuola in cui, dopo aver fissato in sette punti i concetti fondamentali dell'educazione fascista, previde la trasformazione di tutte le strutture scolastiche italiane al fine di renderle funzionali alle nuove condizioni del paese. L'inizio della seconda guerra mondiale (la Carta fu approvata dal Gran Consiglio nel febbraio del 1939, sette mesi prima dell'invasione della Polonia) non consentì a Bottai di sviluppare il suo programma di riforme (e non è naturalmente possibile ipotizzare cosa sarebbe successo se il fascismo fosse rimasto al potere), ma Bottai ebbe il tempo di legare, direttamente o indirettamente, il suo nome ad alcuni provvedimenti significativi della politica educativa del suo tempo: 1) l'istituzione della GIL (Gioventù Italiana del Littorio) al posto dell'ONB e dei Fasci Giovanili di Combattimento; 2) il riordino dei corsi di formazione professionale; 3) l'attuazione, all'interno della scuola, delle persecuzioni razziali contro gli ebrei; 4) l'unificazione del pri-

mo triennio del ginnasio, dell'istituto magistrale e dell'istituto tecnico inferiori ([107]).

La GIL nacque nel 1937, dopo che una serie di contrasti prima tra Renato Ricci (comandante dell'ONB) e Carlo Sforza (comandante dei FGdC), poi tra De Vecchi ed il segretario del partito fascista Achille Starace ed infine, ma su altra base, tra lo stesso Ricci e Bottai avevano evidenziato gli inconvenienti legati al rapporto non ben definito dell'ONB con il Ministero dell'Educazione Nazionale e, soprattutto, alla diversa struttura organizzativa dei due organismi delegati all'inquadramento dei giovani. In teoria l'ONB ed i FGdC avrebbero potuto muoversi autonomamente, perchè destinati ad operare in una differente fascia di età (al di sotto dei 18 anni la prima, dai 18 ai 21 la seconda) con spiriti e finalità immediate diverse (la prima doveva preoccuparsi prevalentemente della preparazione fisica, della ginnastica e dell'attività sportiva, l'altra della formazione politica), l'una all'interno l'altra all'esterno della scuola. Però c'era una sfasatura tra l'età scolare e quella della "leva fascista": pure escludendo eventuali, ma allora frequenti ripetenze, la maggior parte degli studenti dell'ultimo anno erano al di fuori della categoria degli "avanguardisti" e non tutti (e non sempre) si iscrivevano tra i "giovani fascisti" ([108]) perchè, anche a prescindere da considerazioni politiche, contavano di entrare a far parte, l'anno dopo, dei GUF (Gruppi Universitari Fascisti). Così non solo era difficile recuperare coloro che abbandonavano la scuola per andare a lavorare, ed in particolare quelli che per il mestiere esercitato (contadini, artigiani, lavoranti in proprio o in aziende a conduzione famigliare) non avevano bisogno della tessera, ma

([107]) Tra i principali provvedimenti legislativi di Bottai è bene ricordare la costituzione dell'Ente Nazionale Istruzione Media (ENIM, la cui presidenza fu affidata a C.A. Fanelli), più tardi ampliato per comprendere anche gli istituti superiori (ENIMS), con il compito di associare le scuole private non statali che, entrando a far parte dell'ente, ottenevano il riconoscimento legale e venivano quindi "parificate" a quelle "regie". Lo scopo era quello di disciplinare lo sviluppo di tali istituti, già introdotti, come abbiamo visto, nell'ordinamento scolastico, e di controllare il funzionamento della scuola privata, ma di fatto l'ente servì, più che altro, a far proliferare le iniziative.

([108]) Starace segnalava a Mussolini che, in occasione della "leva fascista" del 1937, solo 48.675 avanguardisti erano passati ai fasci giovanili. Di questi 19.460 risultavano iscritti dal 1936 e 29.115 solo dal 1937. Il che dimostra, oltretutto, l'inefficienza dell'ONB (cfr. A. Aquarone, *Due lettere di Starace a Mussolini* in "Rassegna degli archivi di stato", 1968, n. 3, p. 645).

bisognava trovare il modo di mantenere i contatti anche con gli studenti, andando ad operare nell'ambiente scolastico con il rischio di scontrarsi con i dirigenti dell'ONB ([109]) ed il corpo insegnante. Una impresa non molto agevole per i FGdC che incontravano vari ostacoli quando dovevano utilizzare le strutture della scuola e che, non potendo disporre degli insegnanti di educazione fisica, dipendenti dall'ONB, non avevano un numero sufficiente di dirigenti preparati su cui contare. Anche per questo essi registravano una marcata differenza, in meno, di adesioni cui corrispondeva un grave deficit di bilancio che, nell'anno XIV (ottobre 1935 - ottobre 1936) fu di 1.515.392,20 lire ([110]). Tutto sarebbe diventato più complicato con l'introduzione del servizio premilitare obbligatorio per i giovani dai diciotto ai vent'anni, sulla cui gestione il partito contava molto per riallacciare i rapporti con coloro che, una volta terminati gli studi, non rispondevano alle sollecitazioni delle organizzazioni giovanili.

Oltre a queste ragioni di carattere tecnico, alcune considerazioni di carattere politico favorirono la nascita della GIL. In primo luogo c'era l'insoddisfazione del partito per il modo in cui la scuola provvedeva (o non provvedeva) alla formazione politica dei giovani. Gli abbandoni erano una testimonianza assai eloquente. La responsabilità di questa "disfunzione" veniva attribuita alla burocrazia ministeriale che, scriveva Starace a Mussolini, "non è fascista né storicamente né spiritualmente e non ha capacità alcuna di carattere organizzativo" ed alla presenza, tra gli insegnanti medi, di antifascisti o ex militanti dei partiti antifascisti che, in nome della "cultura", resistevano alla penetrazione della propaganda politica. Il segretario del partito fascista segnalava l'assurdità di affidare il compito di "forgiare in senso rivoluzionario e guerriero l'animo dei giovanissimi" ai "maestri giunti nelle file del Fascio all'ultima ora e con un bagaglio di idee che i loro precedenti non possono far ritenere in alcun modo rivolu-

([109]) Il contrasto tra Ricci e Scorza era nato perchè quest'ultimo voleva estendere la sfera d'azione dei GUF agli studenti degli ultimi anni della scuola secondaria. Nella sua lettera, indirizzata a Mussolini, Ricci sosteneva che tale azione avrebbe anche smentito due "principi fondamentali del regime": quello della "volontarietà" che conferiva "un'altissima dignità", e quello di porre "sotto la stessa influenza educatrice ... gli elementi provenienti dai diversi ceti sociali, a fine di affiatarli e di fonderli" (A. Aquarone, *L'organizzazione dello Stato totalitario*, Torino, 1965, p. 181).

([110]) *Ibidem*, pp. 604-605.

zionarie, e quindi fasciste, oppure [al]le donne, ammirevolissime, ma donne", lasciando al di fuori di questo processo formativo proprio i fascisti più convinti ([111]).

La nuova associazione unitaria, la cui iscrizione divenne obbligatoria, fu posta alle dipendenze del partito fascista ed ereditò tutte le attività, il personale ed i beni già appartenenti all'ONB ed ai FGdC, esclusa la gestione delle scuole rurali, che fu assunta in proprio dal Ministero dell'Educazione Nazionale, pur conservando autonomia amministrativa e didattica. Per cui fu necessario trovare tra la scuola ed il partito un rapporto tale da consentire la collaborazione, nonostante la separazione. La soluzione trovata fu la presenza di rappresentanti della GIL nei vari consigli che, ai diversi livelli, concorrevano all'amministrazione degli istituti educativi. Però l'attività didattica ed il controllo su di essa rimasero di competenza dei presidi, dei direttori, degli ispettori, e dei collegi dei docenti, in cui la GIL era rappresentata soltanto dagli insegnanti di educazione fisica.

Con questi provvedimenti il ministro dell'Educazione Nazionale perdeva una bella fetta di potere e la cosa non poteva certamente far piacere al titolare del dicastero. Però, nella sostanza, la distinzione dei compiti e delle strutture corrispondeva ad un'idea che Bottai aveva espresso qualche anno prima su "Critica Fascista". Infatti, in un articolo ([112]) egli auspicava, con particolare riferimento all'università, la separazione dei tre momenti del processo formativo: quello culturale, quello professionale e quello politico, che avrebbero dovuto essere gestiti da tre organismi diversi: la scuola, le corporazioni ed il partito. In tal modo, a conferma della separazione, voluta da Gentile, tra l'esame di laurea e quello di abilitazione all'esercizio della professione, era possibile liberalizzare i piani di studio, con notevole vantaggio per lo sviluppo della scienza, e lasciare spazio, anche nella scelta dei programmi, alla scuola privata, senza timori per le conseguenze politiche, economiche e sociali di tale concessione.

Non è certo casuale il fatto che, proprio negli anni in cui Bottai era ministro, abbiano preso concretamente il via, gestiti dalle Confederazioni dei lavoratori, i corsi di formazione professionale i quali,

---

([111]) A. Aquarone, *Due lettere di Starace a Mussolini*, cit., p. 641.

([112]) G. Bottai, *La libertà degli studi e l'esame di stato*, in "Critica Fascista", 1-15 giugno 1935.

sebbene previsti da precedenti leggi e dalla Carta del Lavoro ([113]), erano rimasti a livello di aspirazioni per la mancanza tanto della necessaria volontà politica, quanto di norme sulla loro organizzazione, sulle forme di avviamento al lavoro e sulla condizione degli apprendisti ([114]). Solo dopo il 1938 furono costituiti, con lo scopo di provvedere alla formazione professionale, appositi enti, collegati alle Corporazioni e non ai Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica che operavano come organo di consulenza e di propaganda nell'ambito delle attività del Ministero dell'Educazione Nazionale. Però questa scissione non fece nascere gravi conflitti, sia per l'esiguità delle iniziative effettivamente concretizzate e della loro frequenza da parte dei giovani, sia perchè il Ministero dell'Educazione Nazionale sperava che l'obbligatorietà dei corsi di formazione professionale, per tutti coloro che non avevano frequentato le Scuole di avviamento, avrebbe finito per convincere i genitori ad iscrivere i figli alla scuola postelementare di sua competenza.

Nella seconda metà degli anni trenta lo sviluppo dell'istruzione tecnica, anche ai livelli più bassi, costituiva uno degli obiettivi prioritari della politica scolastica del governo, perchè, fino a quel momento tale settore, svantaggiato in partenza per la tradizionale supremazia degli studi classici, era stato trascurato ed aveva progressivamente perduto terreno. Nell'anno scolastico 1926-27 i 74.865 alunni degli istituti tecnici costituivano il 39,11 per cento degli iscritti alle scuole secondarie superiori, ma negli anni successivi il numero degli studenti, pur aumentando in assoluto (ma non senza qualche fluttuazione), diminuì costantemente in percentuale passando al 37,85 per cento nel 1928-29, al 35,16 nel 1930-31, al 27,36 nel 1933-34 per arrivare al 21,24, che rappresenta il limite più basso, nel 1936-37.

Lo stesso fenomeno è chiaramente visibile anche nelle università

([113]) Solo la Confederazione degli agricoltori aveva dato istruzioni perchè, a partire dall'anno scolastico 1934-35, iniziassero corsi di zootecnia in tutte le province.

([114]) Secondo le nuove disposizioni, i giovani che non avevano conseguito la licenza della Scuola di avviamento, corrispondente al settore di lavoro prescelto, avrebbero dovuto frequentare i corsi per apprendisti, le cui lezioni si tenevano per metà nelle ore di lavoro e per metà in altre. La frequenza era obbligatoria: agli assenti ingiustificati doveva essere trattenuto un quinto del salario giornaliero. Naturalmente i datori di lavoro dovevano consentire ai dipendenti di assistere alle lezioni.

ove il numero dei laureati nelle discipline tecnico scientifiche (Ingegneria, Architettura, Agraria, Chimica industriale, Statistica, Istituto navale) passò dai 1.811 (pari al 22,42 per cento dei laureati) del 1923-24, ai 1.336 (15,15 per cento) del 1928-29, ai 1.218 (12,12 per cento) del 1933-34 – dopo una leggera ripresa che aveva fatto registrare 1.422 laureati (16,52 per cento) nel 1930-31 – ai 1.234 (10,89 per cento) del 1936-37, ai 1.355 (11,25 per cento) del 1938-39 ai 1.012 (8,47 per cento) del 1940-41. Il che si spiega sia con il fatto che l'incremento della scolarizzazione – da 191.383 studenti delle secondarie e 7.856 laureati del 1926-27 a 483.120 studenti delle superiori (+ 252 per cento) e 12.044 laureati (+ 153,30 per cento) del 1938-39 – coinvolse solo in parte i ceti sociali meno privilegiati, costretti ad accontentarsi di un diploma professionalizzante, sia con la convinzione, favorita dalla cultura e dal clima politico prevalenti, della inferiorità degli studi di ordine tecnico e scientifico.

Per combattere questi pregiudizi, il ministero svolse una massiccia opera di propaganda, attraverso i Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica, per convincere i genitori che gli studi tecnico-scientifici, oltre a costituire un polo culturale non meno importante di quello umanistico, aprivano la strada ad una sollecita e conveniente sistemazione ai diplomati. Ma, almeno all'inizio, pur utilizzando ampiamente tutti gli strumenti disponibili (libri, stampa periodica, radio, cinema, mostre didattiche presentate ogni anno nella "Giornata della tecnica" ecc.) i risultati di questa campagna furono limitati e diversi da quelli sperati. Perchè ci fu un aumento di iscritti agli istituti tecnici, ma a scapito solo degli istituti magistrali, oramai sovrappopolati, mentre gli studenti dei ginnasi e dei licei aumentarono in senso assoluto pur restando stabili in percentuale: 206.751 (42,79 per cento) nel 1937-38; 220.117 (42,08 per cento) nel 1938-39 e 236.113 (42,81 per cento) nel 1939-40 ([115]).

Poi le vicende politiche deviarono l'attenzione della propaganda e della opinione pubblica su altri e più urgenti problemi, ma il ministro Bottai, convinto della necessità di programmare l'azione e lo sviluppo della scuola in funzione della politica del governo, continuò la sua opera di potenziamento dell'istruzione tecnica, che avrebbe dovuto trarre vantaggio dall'istituzione della scuola media (al posto

([115]) I dati sono ricavati da M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., pp. 257 e 213.

dei preesistenti istituti medi inferiori) ed in un secondo momento dal nuovo tipo di organizzazione previsto dalla Carta della Scuola, che però non fu mai realizzata. Infatti l'unificazione del primo triennio del ginnasio, dell'istituto tecnico e di quello magistrale non doveva servire a dare a tutti i giovani le stesse possibilità di istruzione, perchè restava in piedi la Scuola di avviamento e veniva progettata la istituzione della Scuola artigiana ([116]), ma ad estendere la scolarizzazione ed a consentire ai genitori, già decisi a far studiare i figli, di scegliere il corso ad essi più adatto dopo averne sperimentato meglio attitudini ed interessi. E Bottai era convinto che molti, dopo il primo impatto con il latino, che restava la materia chiave della nuova scuola, sarebbero stati dirottati verso gli istituti tecnici e professionali, con grande vantaggio delle scuole più impegnative (quelle che davano accesso alle università), delle casse dello stato e delle attività economiche del paese. Il che comunque confermava, nonostante le dichiarazioni contrarie del ministro, il minor valore che veniva attribuito agli studi tecnici considerati meno impegnativi e quindi adatti per chi non aveva le gambe sufficientemente salde per procedere sulla via maestra. Tanto è vero che Bottai poteva affermare che l'espansione delle scuole dell'ordine tecnico avrebbe favorito quelle dell'ordine classico facendovi affluire solo i giovani più dotati.

Pur con i suoi limiti, soprattutto nella prospettiva del superamento delle chiusure di classe, la legge 1° luglio 1940 n. 899 che segna la nascita della scuola media costituisce l'ultimo importante provvedimento del regime in materia scolastica e rappresenta una svolta nella storia delle istituzioni educative italiane. Dall'inizio del secolo pedagogisti ed insegnanti avevano discusso sulla opportunità di unificare l'istruzione fino a quattordici anni, ma la divisione tra favorevoli e contrari era rimasta, come abbiamo visto, anche tra persone che avevano la stessa formazione culturale o militavano negli stessi partiti. Neppure la scelta gentiliana aveva eliminato le divergenze che, sia pure in forma attenuata per i limiti posti dalla dittatura alla libertà di stampa, seguitarono a manifestarsi fino a quando Mussolini decise di modi-

([116]) La prima, nelle intenzioni del ministro, doveva conservare il carattere di scuola secondaria e consentire il proseguimento degli studi nelle scuole di ordine professionale. La seconda invece, legata alla scuola elementare come i Corsi integrativi gentiliani, doveva nascere nei piccoli centri con lo scopo di radicarne gli abitanti alle attività manuali tradizionali.

ficare la legislazione vigente. Allora la situazione si capovolse e l'azione combinata della stampa, che agiva su tutta l'opinione pubblica, e del ministero, che organizzò molti convegni per convincere gli insegnanti, riuscì a neutralizzare l'influenza dei gentiliani, i quali, ancora convinti del valore formativo di studi sviluppati organicamente per tutto l'arco della scuola secondaria, chiedevano addirittura l'istituzione del corso inferiore del liceo scientifico ed una maggiore diversificazione tra i vari tipi di scuola con la soppressione del latino dall'istituto tecnico inferiore. Però la soluzione adottata da Bottai, cioè la unificazione solo di quelle prime tre classi che, seppure strutturalmente separate, già avevano programmi se non identici, almeno molto simili, finì per accontentare lo stesso Gentile e buona parte dei suoi amici i quali si dichiararono soddisfatti per la ribadita distinzione tra la scuola di cultura, in cui restava fondamentale e discriminante l'insegnamento del latino, per la formazione della futura classe dirigente e dei tecnici intermedi, e quella senza latino con sbocchi ulteriori limitati, per la preparazione professionale dei giovani destinati ad un lavoro qualificato. Era la conferma che il regime non intendeva sconvolgere, o quanto meno modificare, l'ordine sociale, ma semplicemente razionalizzare, in modo a sé più funzionale, le forme di reclutamento, affidando alle prime tre classi postelementari oltre al compito di istruire, anche quello di orientare al fine di evitare sprechi di capacità o di lavoro.

In sostanza più che dal suo aspetto unitario le novità della scuola media (ma su questo i gentiliani non si soffermarono) erano rappresentate dalla sua impostazione concettuale e dagli orientamenti didattici per il suo funzionamento ([117]). Basta ricordare l'insistenza sulla funzione orientativa dell'opera degli insegnanti, che avrebbero dovuto fornire ai genitori ed annotare, sul "libretto scolastico" di ciascun alunno, suggerimenti e consigli per il futuro dei loro figli; la soppressione dei voti, che furono sostituiti da giudizi; la concezione unitaria tanto delle diverse discipline, per cui la valutazione finale veniva espressa con una qualifica unica che doveva tener conto, oltrechè del profitto, delle capacità, dell'impegno, delle qualità morali e delle attività svolte nella GIL, e gli alunni ammessi a riparare dovevano, nella seconda sessione, sostenere gli esami su tutte le materie

([117]) Sui fini, i programmi ed i metodi della scuola media cfr. R. Gentili, *G. Bottai e la riforma fascista della scuola*, cit., capitolo quinto.

(e non soltanto su quelle in cui non avevano riportato la sufficienza), quanto dei tre anni del corso, per cui erano soppressi gli esami di idoneità e si intravedeva la possibilità di escludere bocciature o ripetizioni di anni; l'introduzione del lavoro come materia d'insegnamento e la eliminazione della lingua straniera; la nuova funzione della biblioteca scolastica come sussidio didattico; lo spazio riconosciuto alla radio ed agli altri audiovisivi ancora ai primi passi; il tentativo di combattere lo mnemonismo e la retorica dei temi di italiano.

Il problema però restava quello degli insegnanti, non preparati a svolgere il loro lavoro nelle forme previste dalla nuova legge. L'istituzione dei "Centri didattici nazionali", cui fu affidato il compito di riqualificare professionalmente i docenti servì a poco, sia perchè gli effetti avrebbero potuto avvertirsi solo a distanza di tempo, sia anche perchè su questi temi le idee erano abbastanza confuse anche nella mente di chi avrebbe dovuto illuminare gli altri. La pedagogia italiana stava attraversando un momento difficile. La diffusione delle idee di Gentile, che risolveva la vera pedagogia nella filosofia e l'egemonia esercitata dagli idealisti e dagli spiritualisti nel mondo universitario avevano allontanato i giovani studiosi dai problemi educativi, per cui dopo la morte di Credaro e l'isolamento, per ragioni politiche, di Giuseppe Lombardo Radice, di Ernesto Codignola e di Gino Ferretti, costretti a rivolgere la loro attenzione a quei problemi che sfuggivano al controllo del censore politico, la cultura italiana in questo campo aveva poco da dire. Quel che è peggio, questo accadeva in un periodo in cui la xenofobia faceva chiudere gli occhi sugli ultimi sviluppi del pensiero pedagogico straniero, allora molto attivo, che nella pubblicistica italiana veniva denigrato e deriso, soprattutto attraverso la penna autorevole di Nazzareno Padellaro (che era anche direttore generale al Ministero dell'Educazione Nazionale) il quale scriveva che Mussolini "è il più grande educatore moderno", l'unico in grado di sconfiggere "le tre deformazioni spirituali moderne più pericolose: il naturalismo, il socialismo e il pacifismo", poichè le sue "pagine correggono le deviazioni di una scienza pedagogica immatura e tendenziosa". Ed aggiungeva: "Il giorno in cui disse ai fanciulli 'obbedite perchè dovete obbedire' [Mussolini] infranse l'ideologia educativa dominante e fondò una nuova scienza dell'educazione" ([118]). In questa situazione c'è da meravigliarsi più per le carat-

([118]) *Ibidem*, p. 89.

teristiche pedagogiche della scuola media, in gran parte dovute alla presenza, tra i consiglieri di Bottai, di Luigi Volpicelli (il quale al Magistero di Roma aveva preso il posto di Lombardo Radice) che per la freddezza con cui furono accolte dai docenti italiani che avrebbero dovuto attuarle. Le riserve e le critiche portarono in un primo momento, cioè nell'aprile 1943, quando Bottai era stato già sostituito da C. Alberto Biggini, ad attenuare la portata di alcune norme relative agli esami finali ed ai requisiti necessari per iscriversi alla secondaria superiore ([119]) e, dopo il 25 luglio, ad annullare gli aspetti più significativi delle istruzioni didattiche dettate dall'ex ministro, che, per gli antifascisti, era il gerarca del regime e per i fascisti della RSI un traditore essendo stato, nella storica seduta del Gran Consiglio, uno dei più decisi oppositori di Mussolini. Tuttavia la struttura unificata della scuola rimase perchè la mancanza di un accordo sulle caratteristiche che avrebbero dovuto avere l'istituto o gli istituti destinati ad accogliere gli alunni tra gli undici e i quattordici anni, impedì l'abrogazione della legge.

Fu invece molto più facile cancellare, con una circolare firmata, d'ordine del ministro Alessandro Severi, da un funzionario mini-

([119]) La legge istitutiva della scuola media stabiliva che, al termine del triennio, gli alunni classificati, in sede di scrutinio finale, con "ottimo" o con "buono", erano dispensati dagli esami e potevano iscriversi a qualsiasi scuola secondaria superiore. Quelli classificati "affatto insufficienti" dovevano ripetere l'anno, quelli classificati "sufficienti" venivano ammessi a sostenere gli esami nella prima sessione, con la possibilità di ripetere la prova nella seconda, mentre gli alunni valutati "insufficienti", potevano tentare l'esame di licenza solo nella sessione autunnale. I promossi, tanto nella prima che nella seconda sessione, avrebbero potuto proseguire gli studi con delle limitazioni legate ai risultati conseguiti nelle diverse prove. Infatti l'articolo 9 della legge stabiliva: "I risultati nelle prove di italiano e latino decidono dell'ammissione al liceo classico e all'istituto magistrale; quelli di italiano e matematica, dell'ammissione al liceo scientifico e ai vari tipi di istituto tecnico; quelli di italiano e disegno dell'ammissione al liceo artistico". Così l'esame di licenza diventava, indirettamente, esame di ammissione. Però l'ordinanza 15 aprile 1943 (firmata dal ministro Biggini), che dettava le norme per l'attuazione della prima tornata di esami, non prevedeva queste limitazioni. Secondo l'ordinanza ministeriale la commissione esaminatrice avrebbe dovuto integrare la valutazione con un "giudizio di orientamento". I genitori avrebbero potuto non attenersi al "consiglio" della scuola, ma, in questo caso, l'iscrizione era subordinata "alla disponibilità dei posti" ed il giovane, qualora l'anno successivo fosse stato respinto, avrebbe dovuto abbandonare definitivamente quel tipo di scuola. Negli anni successivi furono tolti anche questi limiti.

steriale, la Carta della Scuola che, nonostante l'importanza ad essa attribuita dalla propaganda del regime, non era una legge dello stato, ma soltanto un documento contenente il programma della futura politica scolastica del regime, reso ufficiale dall'approvazione del Gran Consiglio. Però proprio per questo essa conserva una grande importanza dal punto di vista ideologico e storico, perchè consente di cogliere le profonde differenze, in relazione ai problemi educativi, tra i primi anni del governo fascista, ancora legato ad altre forze politiche ed alle esperienze precedenti, e gli ultimi in cui il partito, o meglio Mussolini, aveva ottenuto il controllo totale dello stato ed intendeva consolidare la propria dittatura.

La parte più significativa della Carta è, naturalmente, la prima: quella in cui vengono condensati alcuni concetti che indicano principi e fini dell'educazione nella prospettiva fascista, mentre la seconda, in cui è delineata la struttura della futura scuola italiana, e che deriva da quelle premesse, rimane per molti aspetti una serie di ipotesi da realizzare non solo in tempi, ma addirittura in forme concrete diverse, data la genericità con cui esse sono state formulate. La distanza dalla posizione gentiliana è enorme. Da una scuola in funzione dell'uomo e della cultura, si passa ad una scuola in funzione dello stato, cui si riconosce il diritto di educare ed istruire i giovani nella forma che ritiene più idonea, per conseguire i suoi fini istituzionali e per realizzare i suoi programmi. In questa prospettiva la frequenza della scuola da diritto dell'individuo diventa obbligo, cioè un "servizio", secondo la definizione della Carta, che il cittadino deve prestare, come quello militare, mettendo le sue capacità intellettuali, oltre alla forza fisica, a disposizione dell'autorità, perchè ne faccia l'uso che crede.

L'utilizzazione al massimo di tutte le risorse nell'interesse nazionale, doveva portare ad evitare qualsiasi spreco di soldi e d'ingegno e quindi ad orientare i giovani verso le attività confacenti con le loro attitudini. L'integrale applicazione di questo principio avrebbe attribuito agli insegnanti un potere enorme con notevoli conseguenze di ordine sociale (peraltro difficilmente realizzabile per l'esistenza, accanto a quella pubblica, della scuola privata, che avrebbe operato la selezione con altri criteri), ma il ministro attenuò molto la portata di questo principio accolto con favore soltanto da quel gruppo di intellettuali che ancora credevano possibile una "rivoluzione fascista". I promessi collegi nazionali, che avrebbero dovuto accoglie-

re i giovani "capaci e meritevoli", ma poveri, rimasero sulla carta, mentre ai figli di "buona famiglia", anche se scarsamente dotati di intelligenza e di volontà, era concesso accedere ai gradi più alti dell'istruzione, sia pure ripetendo qualche anno e qualche esame, nonostante i "consigli" contrari degli insegnanti.

Nelle scuole di ogni ordine e grado veniva introdotta una materia nuova: il lavoro manuale ([120]) che avrebbe dovuto concorrere, accanto a quelle culturali ed all'educazione fisica, alla formazione integrale dell'uomo e del cittadino. Però anche sulle possibili forme e finalità di questa nuova attività scolastica, subito introdotta ad ogni livello, dalle elementari all'università, le idee erano molto vaghe e confuse, né le circolari emanate o gli esperimenti fatti nei primi anni contribuirono a renderle più chiare. Molti commentatori, ignorando o tacendo l'aspetto pedagogico del problema, riuscivano a vedere solo il vantaggio di far capire, a chi è destinato ad occupare posti di comando nella società, la difficoltà e la gravità del lavoro, trascurando anche altre possibili considerazioni di ordine tecnico-professionale o sociale.

Tenendo sempre come termine di riferimento la riforma Gentile, acquista risalto lo spazio accordato dalla Carta all'educazione fisica, che avrebbe dovuto favorire, oltre allo sviluppo corporeo, anche quello psichico e morale, promovendo la diffusione di alcuni valori: "fiducia in sé, alto senso della disciplina e del dovere" essenziali nell'addestramento sportivo e funzionali a quello militare. Così la scuola per antonomasia, quella cui era affidato il compito di conservare e trasmettere il sapere, perdeva il suo ruolo di strumento fondamentale per diventare uno dei canali educativi accanto alle organizzazini giovanili del partito, alle Confederazioni (almeno in linea teorica), alla famiglia ed alla chiesa (non nominata direttamente dalla Carta, ma indirettamente coinvolta per la manifesta volontà di "sorreggere le forze dell'infanzia e dell'adolescenza sulla via della religione dei padri" e per le norme relative all'insegnamento della religione). Anche

([120]) La Carta prevedeva anche l'istituzione di una "scuola del lavoro" che avrebbe dovuto sostituire le ultime due classi delle elementari. La propaganda del regime ne parlò molto, ma non è possibile sapere, o immaginare, in che modo sarebbero cambiati i programmi ed i metodi della quarta e quinta elementari. Comunque la distinzione tra il primo triennio, che conservava il nome tradizionale, ed il biennio successivo, legittimava la presenza, nelle zone rurali, di una scuola di minor durata.

la "cultura" finiva per essere ridimensionata perchè, vista nella sua concretezza storica, come espressione della tradizione del popolo, era poi tradotta in termini nazionalistici e discriminatori, con l'esplicito riferimento "agli eterni valori della razza italiana e della sua civiltà".

Un'affermazione di questo genere, difficilmente giustificabile sul piano scientifico, acquistava un sinistro significato nel momento storico in cui veniva varata la Carta della Scuola. Solo quattro mesi prima, il 6 ottobre 1938, il Gran Consiglio del fascismo, allineandosi alla politica hitleriana, aveva approvato la *Dichiarazione sulla razza* ed il ministro Bottai aveva ordinato che, a partire dall'anno scolastico 1938-39, venissero allontanati dalle scuole frequentate da giovani "ariani" ([121]), tanto i docenti, quanto gli studenti di origine ebraica e fossero sostituiti i testi scolastici scritti, in tutto o in parte, da israeliti. Inoltre, forse per paura di un inquinamento culturale e morale, nelle biblioteche pubbliche furono esclusi, dalla lettura e dal prestito, tutti i libri di autori di razza ebraica, indipendentemente dalla data di pubblicazione e dall'argomento trattato.

La determinazione con cui fu attuata la politica razziale dimostra, per altra via, la distanza dalle posizioni idealistiche che avevano influenzato i primi passi del regime in campo educativo ed il vero volto della dittatura fascista. Alcuni studiosi, che avevano onorato e favorito la cultura italiana, ed in alcuni casi addirittura contribuito alla nascita del fascismo, e molti professori che avevano degnamente svolto il loro lavoro, furono costretti ad interrompere la loro attività, insieme a tanti altri pubblici dipendenti, professionisti ed artigiani messi al bando insieme alle loro famiglie. I più decisi e fortunati riuscirono a trasferirsi tempestivamente all'estero, gli altri tentarono di sopravvivere tra privazioni e sofferenze materiali e morali, senza sapere che nel loro futuro c'erano i campi di sterminio tedeschi e le Fos-

([121]) Solo agli studenti dell'ultimo anno fu consentito di portare a termine gli studi. Però gli ebrei furono autorizzati ad istituire e gestire, a loro spese, scuole ad essi riservate. I privatisti furono ammessi a sostenere gli esami nelle scuole pubbliche, ma in questo caso, come ricorda la Tomasi (T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, 1969, p. 163), dovevano essere sistemati in banchi separati da quelli dei candidati "ariani".

Sempre alla vigilia dell'anno scolastico 1938-39, il ministro emanò una circolare per raccomandare ai docenti e agli studenti un comportamento "virile" e l'uso del "voi" al posto del "lei".

se ardeatine. E, mentre il solito Padellaro insegnava ai maestri italiani gli espedienti didattici migliori per inculcare nei fanciulli italiani il disprezzo e l'odio per quelli di razza diversa ([122]), un altro famoso giornalista, portavoce del regime, attraverso la radio ed il giornale invitava Dio a "stramaledire" l'Inghilterra e Mussolini ordinava ufficialmente agli italiani di "odiare" i nemici.

C'era, è vero, la guerra che, oltre alle morti e alle distruzioni, provoca sempre non meno gravi danni morali, ma rimane emblematico il fatto che venti anni di educazione fascista si siano conclusi con la negazione di alcuni valori fondamentali della società e della civiltà. Non a caso questo avveniva quando alla Minerva sedeva Bottai, un uomo certamente più qualificato degli altri gerarchi che, dopo Gentile, si erano occupati, come ministri o come dirigenti del partito, dell'educazione dei giovani. Con lui si chiude, sostanzialmente, la storia della scuola fascista perchè, quando il 5 febbraio 1943 Bottai fu sostituito (insieme ad altri ministri assai noti, come Ciano e Grandi), la situazione militare stava precipitando e l'Italia era alla vigilia di uno dei momenti più difficili e travagliati della sua storia recente. Al nuovo ministro, Carlo Alberto Biggini, già rettore dell'università di Pisa, che pure aveva velleità riformatrici, spettò il compito di firmare l'ordinanza per la prima tornata di esami di licenza media e di modificare (ma non ne ebbe il tempo prima del 25 luglio) ([123]) le strutture della secondaria superiore che doveva essere raccordata alla scuola media, triennale e non quadriennale come i precedenti corsi inferiori degli istituti tecnici e magistrali.

Dopo l'8 settembre Biggini riprese il suo posto, ma la situazione politicamente, moralmente, psicologicamente e materialmente, era completamente diversa. Egli lanciò un appello al personale della scuola

---

([122]) N. Padellaro, *Mezzi e forme per radicare nel fanciullo l'orgoglio e la fierezza per la propria razza*, in "Primato educativo", settembre-ottobre 1938.

([123]) Lo fece l'anno successivo, come ministro della RSI, stabilendo: *a*) lo studio di una lingua straniera moderna in tutte le scuole secondarie superiori, compreso il liceo classico; *b*) il trasferimento al corso superiore dell'ex quarta classe inferiore degli istituti magistrale e tecnico, per cui il liceo scientifico, il liceo artistico e l'istituto tecnico, ribattezzato liceo tecnico, divennero quinquennali, mentre l'istituto magistrale, che prese il nome di liceo magistrale, divenne quadriennale (su queste innovazioni e, più in generale sull'attività del Ministero dell'Educazione Nazionale della RSI, cfr. T.M. Mazzatosta, *Educazione e scuola nella Repubblica Sociale Italiana*, in "Storia contemporanea", 1978, n. 1).

per invitarlo a "meditare sulla funzione morale della scuola, come istituto fondamentale della vita civile, portatrice dei più alti valori" ed a riprendere il lavoro facendo ogni sforzo per risolvere le enormi difficoltà del momento e per restare vicino agli alunni ed ai loro genitori, ma questa esortazione, inutile, perchè non mancava la buona volontà, si muoveva nella direzione sbagliata. L'esperienza di quel primo, breve periodo di libertà, tra il 25 luglio e l'8 settembre, aveva dimostrato che la scuola italiana non aveva mai rinunciato, né intendeva rinunciare al suo ruolo.

La prontezza con cui i giovani nati o cresciuti nel ventennio, al momento delle scelte, avevano, responsabilmente, scoperto il valore della libertà, dimostra inequivocabilmente che, sia pure passando attraverso la retorica, le parate, le divise ed i sacrifici personali, alcuni germi fecondi erano penetrati nelle menti, alimentando prima il dubbio, poi la speranza in un mondo diverso e migliore. Il fatto poi che nella Resistenza siano confluiti, con uguale determinazione morale e politica, uomini di ogni età e di ogni ceto, indipendentemente dal livello delle loro esperienze e della loro formazione scolastica rende più evidente il totale fallimento, nei fini e/o nei metodi, del programma di fascistizzazione perseguito nel ventennio.

Furono costretti a prenderne atto anche i più fanatici fascisti della repubblica di Salò i quali, con l'arroganza di sempre e l'aggressività di chi si sente oramai irrimediabilmente sconfitto, attribuirono al "tradimento" di uomini e di istituzioni la responsabilità dell'insuccesso del regime, come se la responsabilità dell'eventuale tradimento non dovesse ricadere su chi lo aveva reso possibile. Cercando di convincersi e di convincere che il governo di Mussolini aveva ancora un domani e un potere, essi formularono proposte, non omogenee, o addirittura contrastanti, per il futuro. Alcuni, quelli più intransigenti, mentre minacciavano ed attuavano rappresaglie contro i parenti e gli amici degli antifascisti, vagheggiavano l'istituzione di collegi in cui accogliere tutti i giovani dopo i dieci anni, per educarli ai loro ideali ([124]), senza il condizionamento e l'influenza delle famiglie o di altri fattori non controllabili. Altri, tra cui Biggini, tentarono di riprendere il contatto con la popolazione facendo intravedere la possibilità di un fascismo diverso nei programmi e nei

([124]) *L'educazione nazionale problema di domani*, in "Il regime fascista", 19 agosto 1944.

metodi.

In questo spirito il ministro si mostrò abbastanza aperto nei confronti dei professori democratici, disposto a rivedere, caso per caso, la posizione dei docenti universitari che avevano ottenuto la cattedra non per concorso, ma per "chiara fama" ed orientato a liberare la scuola dal soffocante legame con il partito ed a restituirle, nello spirito della riforma gentiliana, il suo ruolo di sacrario del sapere e di strumento di promozione sociale. Egli, evidentemente, pensava che il richiamo a Gentile (il quale, tentato invano di rientrare nel gioco politico, offrendo i suoi consigli e la sua collaborazione al ministro badogliano Leonardo Severi ([125]), già direttore generale della istruzione media ai tempi della riforma, aveva accettato di presiedere l'Accademia d'Italia) avrebbe potuto, in qualche modo, attenuare l'opposizione degli ambienti culturali, ma aveva fatto male i suoi calcoli.

Il filosofo siciliano, già isolato prima del 25 luglio per l'abbandono dei discepoli più qualificati che, nella quasi totalità, avevano assunto un atteggiamento ostile nei confronti del regime, con la sua clamorosa adesione al fascismo repubblicano si era alienato la stima della pubblica opinione. Il suo triste tramonto e la sua fine tragica rappresentano, simbolicamente e concretamente, la conclusione di un drammatico periodo della vita del popolo italiano e della sua scuola che negli anni successivi ha dovuto impegnarsi a fondo, ma ha ancora molto cammino da percorrere, per rinnovarsi nelle strutture e nei metodi, in modo da rispondere, nello spirito della Costituzione, alle attese del paese.

([125]) I giornali dell'epoca pubblicarono la risposta di Severi alle lettere di Gentile. Il testo è riportato in R. Gentili, *G. Bottai e la riforma fascista della scuola*, cit., p. 195.

LUCIANO BERGONZINI

ANALFABETISMO E SEMIANALFABETISMO IN EMILIA ROMAGNA ALL'INIZIO DEGLI ANNI TRENTA

1. Nell'occasione del censimento demografico svolto il 21 aprile 1931 si sono potute acquisire le prime informazioni sulle condizioni d'istruzione dell'insieme della popolazione italiana dopo un decennio di gestione fascista del potere. Le precedenti informazioni riguardavano la situazione accertata alla data del censimento svolto nel dicembre 1921. La limitata attendibilità di quest'ultima rilevazione universale, specie con riguardo ad alcune province del Centro-Sud, rappresenta però un vincolo alle ricerche tese all'identificazione della portata e del significato delle tendenze che si verificano nel paese nel primo periodo del fascismo. Tale vincolo si attenua, almeno in parte, nell'Emilia Romagna dove la rilevazione non si scontrò con interessi e privilegi amministrativi consolidati, tali da generare alterazioni dei risultati oltre i limiti di tollerabilità ([1]).

Se si considera inoltre che nel censimento demografico del 1936 — l'ultimo del regime — i quesiti relativi all'istruzione furono trascurati, si comprende come le possibilità di un'indagine sufficientemente approfondita ed articolata nel territorio sugli esiti della politica scolastica e sull'evoluzione dell'istruzione restino per gran parte connesse alla disponibilità di fonti amministrative ordinarie, cioè di schemi classificatori tradizionali e ripetitivi predisposti per soddisfare esigenze formali e di gestione scolastica.

I dati analitici cui faremo riferimento tendono a fornire un quadro della situazione dell'istruzione di base attorno alla data del censimen-

([1]) I dati riguardanti l'analfabetismo sono stati desunti dalle seguenti pubblicazioni ufficiali: Istituto Centrale di Statistica, *Censimento generale della popolazione del Regno al 1° dicembre 1921*, Roma, 1927-1928; Istituto Centrale di Statistica, *VII Censimento generale della popolazione al 21 aprile 1931*, Roma, 1933-1935.

to demografico del 1931, in tal modo utilizzando i risultati della rilevazione di più sicuro affidamento, integrati, per quanto possibile, da altre informazioni quantitative derivanti da ricerche motivate da esigenze di verifica e di approfondimento. Dapprima si considererà la posizione della regione nell'insieme del paese e successivamente ci si soffermerà in un'analisi più dettagliata tesa ad identificare, nell'interno dell'Emilia Romagna, situazioni differenziate di particolare significato.

2. Il censimento demografico del 1931 consentì di accertare che circa il 21 per cento della popolazione italiana di età da 6 anni in poi era in condizioni di analfabetismo. Considerando le distribuzioni secondo il sesso risultò che tra i maschi gli analfabeti erano il 17,4 per cento e tra le femmine il 24,2 per cento. Nell'insieme dell'Emilia Romagna si potè osservare una situazione più favorevole che si esprimeva in un coefficiente di analfabetismo di poco superiore al 15 per cento (13,3 per cento tra i maschi e 17,4 per cento tra le femmine).

Passando però da questi pur necessari confronti generali ad una analisi più dettagliata, risultano nell'interno della regione – come si può osservare nella tavola 1 – situazioni che anche nelle distribuzioni provinciali tradizionali e complessive riflettono ed esprimono condizioni assai differenziate nel territorio. Nella tavola 1, ai dati del 1931 si affiancano quelli del censimento del 1921 per un primo sommario confronto tra situazioni e anche tra esiti di rilevazioni che pur presentando, come si è detto, una diversa consistenza scientifica, possono comunque essere utilizzati per l'analisi delle mutazioni (2). Nella tavola 1 risultano indicatori significativi della disuguaglianza della distribuzione dell'analfabetismo nel territorio regionale. Le distanze appaiono rilevanti in entrambe le date, con massimi nelle province romagnole e a Ferrara e minimi a Bologna e Piacenza. Considerando in particolare il rapporto tra i sessi si osserva che nel 1931 ad ogni 100 maschi analfabeti corrispondevano 131 femmine analfabete, con un massimo di disuguaglianza tra i sessi a Ferrara (152 femmine per ogni 100 maschi) e, all'opposto, una situazione di so-

(2) L. Bergonzini, *L'analfabetismo nell'Emilia Romagna nel primo secolo dell'Unità*, in "Statistica", n. 2, aprile-giugno 1966.

TAVOLA 1

Coefficienti di analfabetismo secondo il sesso alla data dei censimenti demografici nel 1921 e nel 1931

Aree territoriali	1921			1931		
	M	F	MF	M	F	MF
Bologna	15,3	18,9	17,1	9,7	13,1	11,4
Ferrara	23,1	31,7	27,4	17,0	25,9	21,5
Forlì	28,2	33,4	30,8	21,7	26,7	24,2
Modena	17,3	22,9	20,1	10,4	14,9	12,7
Parma	16,4	19,9	18,2	10,9	13,8	12,4
Piacenza	17,5	17,4	17,5	11,7	11,5	11,6
Ravenna	20,4	22,7	21,5	19,6	22,3	20,9
Reggio Emilia	16,3	23,0	19,6	9,1	14,8	12,0
Emilia Romagna	18,8	23,3	21,1	13,3	17,4	15,3
Italia	24,4	30,4	27,5	17,4	24,2	20,9

stanziale equilibrio a Piacenza.

E' agevole pervenire ad indicatori della misura dell'intensità della eliminazione dell'analfabetismo nel territorio e negli intervalli tra i censimenti. Normalmente si procede, tenendo conto anche della diversità degli intervalli, al calcolo dei decrementi medi annui. Tra il 1921 e il 1931, il decremento medio annuo nel complesso della regione risulta del 6,1 per cento, con un massimo a Reggio Emilia (8,2 per cento) e Modena (7,9 per cento) e con un minimo a Ravenna (0,7 per cento). Nell'intervallo decennale precedente, quello compreso tra i censimenti del 1911 e 1921, i decrementi risultano sensibilmente più elevati (nell'insieme della regione, 11,2 per cento). Naturalmente i livelli di tali misure relative decrescono man mano che diminuisce la consistenza e si modifica la distribuzione dell'analfabetismo nelle classi di età; ciò non attenua però il loro significato di segnale di una condizione di base, segnale che diviene sempre più sensibile man mano che da sintesi nazionali o regionali si passa ad analisi territoriali più articolate, in aree provinciali e sub-provinciali.

3. Sempre con riferimento all'analfabetismo è interessante osservare le modificazioni della posizione della regione nell'insieme del quadro nazionale. Dai risultati dei censimenti svolti nel secolo scorso

risultano nella regione coefficienti di analfabetismo più elevati di quelli dell'insieme del paese. Nel 1881, ad esempio, gli analfabeti in Emilia Romagna (1.494.000 in complesso) rappresentano il 64 per cento della popolazione di età da 6 anni in poi; in Italia gli analfabeti (19.141.000 in complesso) rappresentano invece il 62 per cento del complesso della popolazione di pari età. E' con l'inizio del nuovo secolo che la posizione dell'Emilia Romagna nella graduatoria delle regioni italiane comincia a modificarsi e nel 1931 — come si è visto — la situazione regionale si presenta più favorevole anche se in talune zone continuano a permanere condizioni di pesante arretratezza.

Ad un coefficiente regionale complessivo, che nel 1931 era — come si è visto — pari al 15,3 per cento, corrispondono — come risulta nella tavola 2 — coefficienti assai più elevati in numerosi comuni del Ferrarese, come Jolanda di Savoia (48 per cento), Lagosanto (39 per cento), Comacchio, Codigoro, Massa Fiscaglia (attorno al 35 per cento); del Forlivese, come Premilcuore, Tredozio, Civitella di Romagna, Portico San Benedetto (attorno al 40-41 per cento), Predappio, Sorbano, Sogliano, Sarsina, Galeata, Bagno di Romagna (attorno al 36-38 per cento); nel Ravennate, come a Brisighella (35 per cento), Alfonsine, Conselice, Casola Valsenio, Riolo Terme (superiore al 25 per cento). Nel Bolognese, le aliquote più elevate corrispondono a Monterenzio (35 per cento) e ai comuni della fascia romagnola del Santerno come Castel del Rio, Fontanelice, Borgo Tossignano (25-28 per cento). Nel complesso della regione, sempre alla data del censimento del 1931, risultano 27 comuni nei quali il coefficiente di analfabetismo è ancora superiore al 30 per cento e 81 comuni nei quali tale coefficiente è superiore al 20 per cento.

Sulla base di una sommaria articolazione territoriale per comprensori si può osservare che le intensità massime dell'analfabetismo corrispondono al comprensorio della montagna forlivese (35 per cento), a quello di Comacchio (33 per cento), a quelli del Cesenate e del Faentino (23 per cento), mentre le situazioni più favorevoli si accertano nei comprensori di Bologna (8,6 per cento), Piacenza, Parma, Reggio Emilia e Modena (attorno al 10 per cento). Dalle distribuzioni secondo le tradizionali regioni agrarie, risulta, d'altro canto, che le aliquote di analfabetismo più elevate si riscontrano nelle regioni agrarie di collina (18,6 per cento) e di pianura (17,1 per cento); nella regione di montagna gli analfabeti rappresentano il 16,9 per

TAVOLA 2

Analfabeti per 100 della popolazione di 6 anni e oltre nei comuni dell'Emilia Romagna, alla data del censimento demografico del 1931

BOLOGNA	
Anzola Emilia	8,23
Argelato	8,62
Baricella	18,96
Bazzano	13,90
Bentivoglio	9,55
Bologna	5,49
Borgo Tossignano	27,78
Budrio	13,66
Calderara	10,02
Camugnano	16,45
Casalecchio	10,33
Casalfiumanese	26,56
Castel d'Aiano	11,20
Castel del Rio	24,51
Castel di Casio	10,03
Castel Guelfo	12,22
Castello d'Argile	9,32
Castel di Serravalle	13,78
Castel Maggiore	8,51
Castel San Pietro	17,77
Castenaso	11,20
Castiglione de' Pepoli	15,56
Crespellano	10,99
Crevalcore	16,84
Dozza	16,80
Fontanelice	28,25
Gaggio Montano	13,08
Galliera	13,10
Granaglione	10,45
Granarolo	8,66
Grizzana	15,52
Imola	15,94
Lizzano in Belvedere	14,91
Loiano	21,48
Malalbergo	16,36
Marzabotto	15,75
Medicina	15,29
Minerbio	16,49
Molinella	17,81
Monghidoro	21,64
Monterenzio	34,55
Monte San Pietro	18,91
Monteveglio	11,72
Monzuno	17,48
Mordano	17,56
Ozzano	17,39
Pianoro	22,48
Pieve di Cento	10,04
Porretta Terme	8,35
Sala Bolognese	7,79
San Benedetto	14,34
San Giorgio di Piano	9,86
San Giovanni in Persiceto	12,25
San Lazzaro di Savena	14,46
San Pietro in Casale	13,23
Sant'Agata Bolognese	14,57
Sasso Marconi	17,23
Savigno	15,85
Vergato	12,06
Zola Predosa	12,34
FERRARA	
Argenta	19,73
Berra	26,19
Bondeno	16,34
Cento	13,77
Codigoro	34,71
Comacchio	35,50
Copparo	24,01
Ferrara	15,56
Formignana	23,02
Iolanda di Savoia	47,97
Lagosanto	38,60
Masi Torello	—
Massa Fiscaglia	34,94
Mesola	32,63
Migliarino	28,74
Mirabello	—
Ostellato	25,94
Poggio Renatico	16,76
Portomaggiore	21,29
Ro	16,76
Sant'Agostino	14,18
Vigarano Mainarda	22,84
Voghiera	—

segue tavola 2: *Analfabeti per 100 della popolazione di 6 anni e oltre nei comuni dell'Emilia Romagna, alla data del censimento demografico del 1931*

FORLÌ		Sarsina	35,74
Bagno di Romagna	35,60	Savignano sul Rubicone	17,50
Bellaria - Igea Marina	—	Sogliano al Rubicone	36,36
Bertinoro	26,81	Sorbano	37,64
Borghi	29,42	Torriana	25,45
Castrocaro	25,63	Tredozio	41,22
Cattolica	14,88	Verghereto	32,71
Cesena	19,07	Verucchio	22,57
Cesenatico	20,72		
Civitella di Romagna	41,68	*MODENA*	
Coriano	27,46	Bastiglia	10,82
Dovadola	33,93	Bomporto	14,83
Forlì	19,49	Campogalliano	14,01
Forlimpopoli	21,38	Camposanto	15,79
Galeata	36,47	Carpi	15,45
Gambettola	21,90	Castelfranco Emilia	10,67
Gatteo	21,19	Castelnuovo Rangone	9,28
Gemmano	34,74	Castelvetro	12,47
Longiano	28,62	Cavezzo	15,51
Meldola	31,62	Concordia sul Secchia	17,52
Mercato Saraceno	32,21	Fanano	11,03
Misano Adriatico	28,55	Finale Emilia	16,93
Modigliana	30,86	Fiorano Modenese	9,18
Mondaino	24,73	Fiumalbo	7,78
Monte Colombo	24,39	Formigine	11,05
Montefiore Conca	28,22	Frassinoro	10,08
Monte Gridolfo	24,09	Guiglia	15,38
Montescudo	27,53	Lama Mocogno	14,69
Montiano	28,69	Maranello	13,57
Morciano di Romagna	14,94	Marano sul Panaro	14,23
Poggio Berni	24,33	Medolla	17,92
Portico e San Benedetto	39,62	Mirandola	14,01
Predappio	37,88	Modena	8,65
Premilcuore	41,34	Montecreto	9,69
Riccione	16,82	Montefiorino	14,28
Rimini	17,15	Montese	16,27
Rocca San Casciano	31,28	Nonantola	17,06
Roncofreddo	36,39	Novi di Modena	14,77
Saludecio	26,86	Palagano	—
San Clemente	25,61	Pavullo nel Frignano	13,80
San Giovanni Marignano	20,93	Pievepelago	5,38
San Mauro Pascoli	17,83	Polinago	20,96
Sant'Arcangelo di Romagna	22,87	Prignano sul Secchia	12,96
Santa Sofia	34,04	Ravarino	11,57

segue tavola 2: *Analfabeti per 100 della popolazione di 6 anni e oltre nei comuni dell'Emilia Romagna, alla data del censimento demografico del 1931*

Riolunato	3,32	Roccabianca	10,94
San Cesario sul Panaro	15,53	Sala Baganza	14,09
San Felice sul Panaro	14,99	Salsomaggiore Terme	11,77
San Possidonio	13,17	San Secondo Parmense	13,06
San Prospero	9,45	Sissa	10,81
Sassuolo	11,59	Solignano	20,18
Savignano sul Panaro	12,18	Soragna	14,04
Serramazzoni	18,22	Sorbolo	8,58
Sestola	11,24	Terenzo	17,80
Soliera	16,79	Tizzano val Parma	17,63
Spilamberto	8,71	Tornolo	9,08
Vignola	8,03	Torrile	12,88
Zocca	15,96	Traversetolo	10,99
		Trecasali	12,27
PARMA		Valmozzola	21,23
Albareto	16,65	Varano de' Melegari	16,81
Bardi	16,25	Varsi	19,04
Bedonia	13,53	Vigatto	11,59
Berceto	14,40	Zibello	9,88
Bore	13,30		
Borgo Val di Taro	17,53	*PIACENZA*	
Busseto	13,18	Agazzano	11,44
Calestano	20,49	Alseno	14,18
Colecchio	11,86	Besenzone	14,13
Colorno	11,31	Bettola	18,01
Compiano	15,90	Bobbio	18,36
Corniglio	12,97	Borgonuovo Val Tidone	10,52
Felino	12,26	Cadeo	6,32
Fidenza	14,61	Calendasco	13,43
Fontanellato	14,15	Caminata	10,74
Fontevivo	14,65	Caorso	13,96
Fornovo di Taro	14,87	Carpaneto Piacentino	11,54
Langhirano	12,85	Castell'Arquato	10,59
Lesignano de' Bagni	15,99	Castel San Giovanni	8,95
Medesano	18,58	Castelvetro Piacentino	14,21
Mezzani	12,69	Cerignale	10,42
Monchio delle Corti	11,70	Coli	16,95
Montechiarugolo	11,91	Corte Brugnatella	14,58
Neviano degli Arduini	16,72	Cortemaggiore	13,95
Noceto	15,67	Farini d'Olmo	13,86
Palanzano	16,57	Ferriere	15,52
Parma	8,11	Fiorenzuola d'Arda	10,39
Pellegrino Parmense	18,36	Gazzola	12,96
Polesine Parmense	11,61	Gossolengo	11,55

segue tavola 2: *Analfabeti per 100 della popolazione di 6 anni e oltre nei comuni dell'Emilia Romagna, alla data del censimento demografico del 1931*

Gragnano Trebbiense	13,90
Gropparello	13,70
Lugagnano Val d'Arda	15,18
Monticelli d'Ongina	13,77
Morfasso	14,81
Nibbiano	11,09
Ottone	6,69
Pecorara	22,70
Piacenza	7,04
Pianello Val Tidone	12,67
Piozzano	18,05
Podenzano	11,13
Ponte dell'Olio	12,89
Pontenure	11,49
Rivergaro	13,32
Rottofreno	10,84
San Giorgio Piacentino	11,38
San Pietro in Cerro	11,06
Sarmato	11,22
Travo	18,51
Vernasca	16,90
Vigolzone	11,00
Villanova sull'Arda	13,11
Zerba	4,75
Ziano Piacentino	9,58
RAVENNA	
Alfonsine	26,33
Bagnacavallo	18,56
Bagnara di Romagna	22,13
Brisighella	34,64
Casola Valsenio	28,03
Castelbolognese	19,71
Cervia	20,61
Conselice	25,93
Cotignola	18,78
Faenza	19,58
Fusignano	21,54
Lugo	19,54
Massa Lombarda	18,19
Ravenna	18,78
Riolo Terme	26,06
Russi	20,06
Sant'Agata sul Santerno	22,54
Solarolo	17,50
REGGIO EMILIA	
Albinea	9,57
Bagnolo in Piano	11,42
Baiso	23,75
Bibbiano	14,16
Boretto	7,82
Brescello	5,62
Busana	11,84
Cadelbosco di Sopra	11,65
Campagnola Emilia	14,02
Campegine	9,88
Carpineti	21,78
Casalgrande	8,13
Casina	19,31
Castellarano	14,75
Castelnuovo di Sotto	11,24
Castelnuovo ne' Monti	18,99
Cavriago	13,88
Ciano d'Enza	18,24
Collagna	17,90
Correggio	11,12
Fabbrico	14,91
Gattatico	8,33
Gualtieri	9,83
Guastalla	10,79
Ligonchio	12,17
Luzzara	12,97
Montecchio Emilia	9,82
Novellara	13,50
Poviglio	9,71
Quattro Castella	10,49
Ramiseto	21,82
Reggiolo	14,47
Reggio nell'Emilia	8,85
Rio Saliceto	14,41
Rolo	12,91
Rubiera	11,16
San Martino in Rio	11,61
San Polo d'Enza	13,16
Sant'Ilario d'Enza	10,95
Scandiano	10,75
Toano	15,49
Vetto	18,14
Vezzano sul Crostolo	15,54
Viano	19,29
Villa Minozzo	15,89

cento nel totale e nell'insieme dei capoluoghi l'aliquota si abbassa al 10,1 per cento.

Dai dati analitici trascritti nella tavola 2 risulta in generale, oltre che una distribuzione dell'analfabetismo assai irregolare, anche una situazione notevolmente più arretrata nelle province orientali dove — come risulta dal cartogramma — si presentano condizioni tra le più sfavorevoli pure in vaste aree pedemontane e di pianura.

4. Un'analisi delle condizioni culturali di base non può esaurirsi però in queste pur necessarie informazioni quantitative sulla consistenza e distribuzione dell'analfabetismo nel territorio. Non si può non far osservare che, malgrado la dichiarazione di obbligatorietà (estesa col decreto del 22 gennaio 1925 fino al quattordicesimo anno di età) si continua a verificare nella realtà una diffusa inosservanza della legge. Secondo stime del Salvemini ([3]), in tutto il periodo compreso tra il 1931 e il 1937 gli iscritti nelle scuole dell'obbligo rappresentavano in Italia un'aliquota attorno all'80 per cento della popolazione in età compresa tra 6 e 14 anni, il che indica che l'aliquota di evasione si aggira nel periodo attorno al 20 per cento (in cifre assolute, la sfasatura tra iscritti e popolazione in età d'obbligo scolastico si aggira attorno a 1.300.000 unità). Dalle stesse stime risulta che nel Mezzogiorno tale aliquota raggiunge il 32 per cento.

Un altro significativo indicatore dell'evasione all'obbligo scolastico risulta considerando il numero dei ragazzi di età da 10 a 14 anni addetti ad un lavoro. Nell'occasione del censimento del 1931 si potè accertare che questi erano circa 700 mila, un'aliquota attorno al 22 per cento del complesso della popolazione di pari età. In effetti però tale aliquota era sicuramente più elevata, tenendo conto del fatto che le famiglie tendevano a non rendere nota la posizione illegittima dei figli minori.

5. Sempre ai fini di una valutazione più approfondita del fenomeno occorre tener conto dei meccanismi selettivi operanti nel periodo

([3]) T. Salvemini, *La popolazione scolastica e il suo incremento in rapporto allo sviluppo demografico ed economico del Paese*, in *Atti dell'Inchiesta parlamentare sulla disoccupazione in Italia*, vol. IV, tomo 2, Roma, 1953, pp. 201 ss.

L'analfabetismo in Emilia Romagna nel 1931.

TAVOLA 3

Alunni iscritti nelle scuole elementari pubbliche per 100 iscritti al primo anno

Ripartizioni geografiche	Anni del corso elementare				
	I	II	III	IV	V
Nord	100	78,5	65,9	54,3	35,7
Centro	100	78,7	61,6	40,4	20,1
Sud	100	71,0	56,5	33,3	15,0
Isole	100	72,2	47,1	32,0	20,0
Italia	100	76,0	60,7	44,3	26,3

anche all'interno della scuola elementare. In un'accurata indagine svolta nel 1934 si sono potuti accertare – come risulta dalla tavola 3 – alcuni dati complessivi di rilevante interesse (4).

Tali dati non indicano una misura esatta della riduzione complessiva nella successione delle classi elementari in quanto si tratta di iscritti provenienti da gruppi iniziali diversi. Tuttavia possono essere assunti come una misura generica, ma non per questo meno significativa, dell'intensità del fenomeno del processo di eliminazione operato nell'interno della fascia elementare dell'istruzione.

Nel complesso del paese la selezione interna alla scuola elementare giunge all'espulsione di circa tre quarti del contingente degli iscritti al primo anno. Si noti che solo 44 scolari ogni 100 del contingente iniziale giungono a superare la terza classe, limite di legge previsto per la concessione del "certificato di proscioglimento". Si noti anche la notevole disuguaglianza territoriale: nell'Italia meridionale solo 15 scolari ogni 100 del contingente iniziale di iscritti al primo anno giunge all'ultima classe elementare.

Per l'Emilia Romagna si può stimare, tenendo conto della posizione della regione nel periodo, che gli espulsi nell'interno della scuola elementare rappresentino un'aliquota attorno al 70-75 per cento del contingente iniziale.

In queste condizioni si può affermare che l'ordinamento scolastico, anche al livello più basso, si presenta nella realtà del momento come uno strumento che, per i suoi meccanismi rigidamente selettivi, anzichè operare con finalità di formazione, di elevazione e di recupe-

(4) V. Castrilli, *Statistica intellettuale*, in *Trattato elementare di statistica*, vol. VI, Milano, 1936, p. 14.

ro culturale, si presenta in effetti come un meccanismo generatore di analfabetismo, con conseguenze destinate a pesare a lungo nello sviluppo culturale generale del paese.

6. E' necessario far osservare che nel censimento del 1931 l'esplorazione fu circoscritta al campo dell'analfabetismo, inteso nel significato più restrittivo. La rilevazione tendeva infatti ad accertare esclusivamente il contingente delle persone che non sapevano leggere ("senza ricercare se esse sappiano anche scrivere"). Era sufficiente in pratica dar la prova di saper leggere l'intestazione del foglio di famiglia per essere definiti alfabeti.

Tenendo conto della rigidità del sistema selettivo, nonchè delle evasioni totali o parziali all'obbligo scolastico, è facilmente comprensibile come allo strato degli analfabeti "totali" se ne aggiungesse un altro formato da coloro che si limitavano all'adempimento formale dell'iscrizione, dagli espulsi dalla scuola di base dal primo al terzo anno, da coloro che non riuscivano a conseguire il "certificato di proscioglimento", da gran parte dei respinti negli anni successivi al terzo e quindi abbandonati dalla scuola, nonchè dalla massa dei soggetti adulti che pur avendo superato il terzo o anche il quinto anno del sistema elementare si erano reinseriti in ambienti chiusi, culturalmente arretrati perdendo gradualmente in tutto o in parte la conoscenza della tecnica della lettura e della scrittura (analfabeti di ritorno).

Sarà solo ad iniziare dal 1951 che a fianco della categoria degli analfabeti si introdurrà quella degli "alfabeti privi di studio", o semianalfabeti. Si potè accertare allora che ad un'aliquota dell'8,1 per cento di analfabeti corrispondeva un'aliquota assai più elevata, circa il 15 per cento, di semianalfabeti. In complesso, quindi risultò che, nell'insieme, gli analfabeti e i semianalfabeti rappresentavano ancora in Emilia Romagna un'aliquota attorno al 23 per cento della popolazione di 6 anni e oltre ([5]).

Ai fini di una stima della consistenza e del peso relativo dell'aggre-

([5]) Nel 1961 i semianalfabeti in Emilia Romagna rappresentavano il 13 per cento della popolazione di 6 anni e oltre e analfabeti e semianalfabeti riuniti il 18,5 per cento. Nel 1981 tali aliquote si riducono rispettivamente al 9,5 e 14,2 per cento.

gato dei semianalfabeti nel 1931 si devono necessariamente formulare delle ipotesi plausibili, peraltro vincolate dalla limitata disponibilità dei dati dei censimenti successivi. Un'ipotesi può consistere nel determinare, considerandolo costante, il tasso di decremento medio annuo dell'analfabetismo, rovesciandolo nella categoria dei semianalfabeti. In base a questa ipotesi – sicuramente discutibile – la consistenza (a stima) dei semianalfabeti nel 1931 risulterebbe, in Emilia Romagna, di circa 717 mila unità (il 25,4 per cento della popolazione di 6 anni e oltre). Un'altra ipotesi può consistere nel considerare costante il rapporto tra analfabeti e semianalfabeti accertato nel 1951: risulterebbero così nel 1931 circa 790 mila semianalfabeti (il 28 per cento della popolazione regionale di 6 anni e oltre). La media aritmetica dei due contingenti porterebbe a stimare in circa 750 mila il complesso dei semianalfabeti nel 1931.

Va da sé che coi procedimenti indicati si possono determinare solo grandezze generiche, da assumere come pure indicazioni di massima. Di certo c'è l'accertamento nella regione di 433 mila analfabeti nel 1931; di approssimato c'è la stima di un complesso di circa 750 mila semianalfabeti. Analfabeti e semianalfabeti riuniti formerebbero quindi un aggregato di circa 1.180.000 unità (il 42 per cento della popolazione regionale di 6 anni e oltre). Con lo stesso procedimento si giungerebbe in Italia ad un'aliquota attorno al 49 per cento e anche in ciò si riconfermerebbe quella condizione più favorevole per la regione che si è potuta accertare, rispetto all'analfabetismo, già ad iniziare dai primi anni del secolo.

Dai dati certi sull'analfabetismo "tecnico" e al di là dei risultati delle stime che abbiamo voluto tentare per determinare, sia pur genericamente, l'ampiezza del campo dell'analfabetismo sostanziale, risulta comunque la realtà di uno stato di grave arretratezza e di profonda disuguaglianza che sarà destinato – e i risultati dei primi censimenti postbellici lo confermeranno – a pesare a lungo nello sviluppo culturale della società emiliana e nazionale.

GIOVANNI GENOVESI - MAURA GELATI

LA SCUOLA ATTRAVERSO I GIORNALI DI CLASSE. INDAGINE SULL'INSEGNAMENTO ELEMENTARE IN UN COMUNE PARMENSE DURANTE IL PERIODO FASCISTA (1928-1935)

Considerazioni preliminari

Il nostro lavoro si propone di ricostruire il clima e l'andamento scolastico elementare in un comune della provincia di Parma durante il fascismo. Bisogna subito premettere che una ricostruzione puntuale è tutt'altro che agevole, per non dire impossibile, dal momento che i documenti cui rifarsi sono estremamente esigui. Praticamente introvabili gli elaborati degli alunni, gli elenchi dei libri di testo adottati e di quelli della biblioteca di classe, così, del resto, come gli elenchi degli stessi alunni obbligati. Gli archivi comunali e quelli scolastici non hanno conservato nessuna traccia di tutto ciò. Gli unici documenti che, con un po' di fortuna, è possibile trovare negli archivi delle direzioni didattiche sono i giornali di classe e qualche fascicolo personale degli insegnanti. Ma la consultazione dei fascicoli personali, qualora vi siano, non è consentita, e quella dei giornali di classe deve giocoforza limitarsi a quelli sopravvissuti alle non poche vicissitudini cui il tempo, la guerra e, soprattutto, l'incuria degli uomini li ha sottoposti. Il passaggio del fronte nel periodo di guerra e, come nel caso specifico, il cambio di dipendenza del circolo didattico delle scuole da noi considerato, non ne ha certamente favorito la conservazione.

Sta di fatto che delle scuole del comune di Torrile, che è il comune da noi esaminato, restano solo 27 giornali di classe del periodo fascista, ed essi coprono in maniera incompleta l'arco di tempo che va dall'anno scolastico 1928-29 all'anno scolastico 1934-35 (cfr. tav. 1).

Sebbene manchino più della metà dei registri, il comune di Torrile ci è risultato, tra quelli della bassa parmense, il comune più fornito.

TAVOLA 1

Suddivisione per località e anno scolastico dei giornali di classe esaminati

	1928-29	1929-30	1930-31	1931-32	1932-33	1933-34	1934-35
Gainago	I-III II-IV	I-III II-IV	I-II	I-III II-IV	I-III II-IV	II-IV	I-III II-IV
Sant'Andrea	I-II-III						
San Polo				I-III II-IV	I-III II-IV	I-III II-IV	I-III II-IV
San Siro	I-II-III			I-II-III	I-II-III		
Torrile	I II-IV						
Torrile-Rivarolo	I-III						
Totale	7	2	1	5	5	3	4

E ciò ha costituito una delle ragioni determinanti per la sua scelta come oggetto della nostra rilevazione, dal momento che per il resto vigeva il criterio della casualità. D'altronde il periodo coperto dai giornali di classe, anche se non esaustivo di tutto il ventennio, ci è sembrato particolarmente significativo dato che corrisponde alla fase di parabola ascendente e di deciso consolidamento del regime.

Se consideriamo, poi, che negli anni scolastici precedenti al 1928-29 i giornali di classe non riportavano altro che il nome degli alunni e i loro voti di profitto più qualche nota laconica e frettolosa a margine, ma non avevano né cronaca, né programmi mensili, né relazioni finali, gli anni del fascismo realmente "scoperti" restano soltanto otto.

Ma, al di là della quantità temporale, ribadiamo che gli anni dei "nostri" registri sono senz'altro giustificativi di un'indagine a se stante.

Ancora un'altra premessa è necessaria. E cioè, dato che i giornali di classe riguardanti la scuola di Gainago sono di gran lunga più numerosi e, per il settennio in questione, raggiungono quasi la totalità, abbiamo creduto opportuno incentrare proprio su Gainago la nostra indagine. Alla ulteriore delimitazione alle scuole di Gainago si è proceduto però dopo aver controllato che dal punto di vista quantitativo i dati riflettevano quelli ricavati dall'insieme dei 27 registri.

D'altronde, pur tenendo di mira Gainago come zona scolastica

campione del comune di Torrile, non mancheranno nel nostro lavoro costanti riferimenti alle altre frazioni.

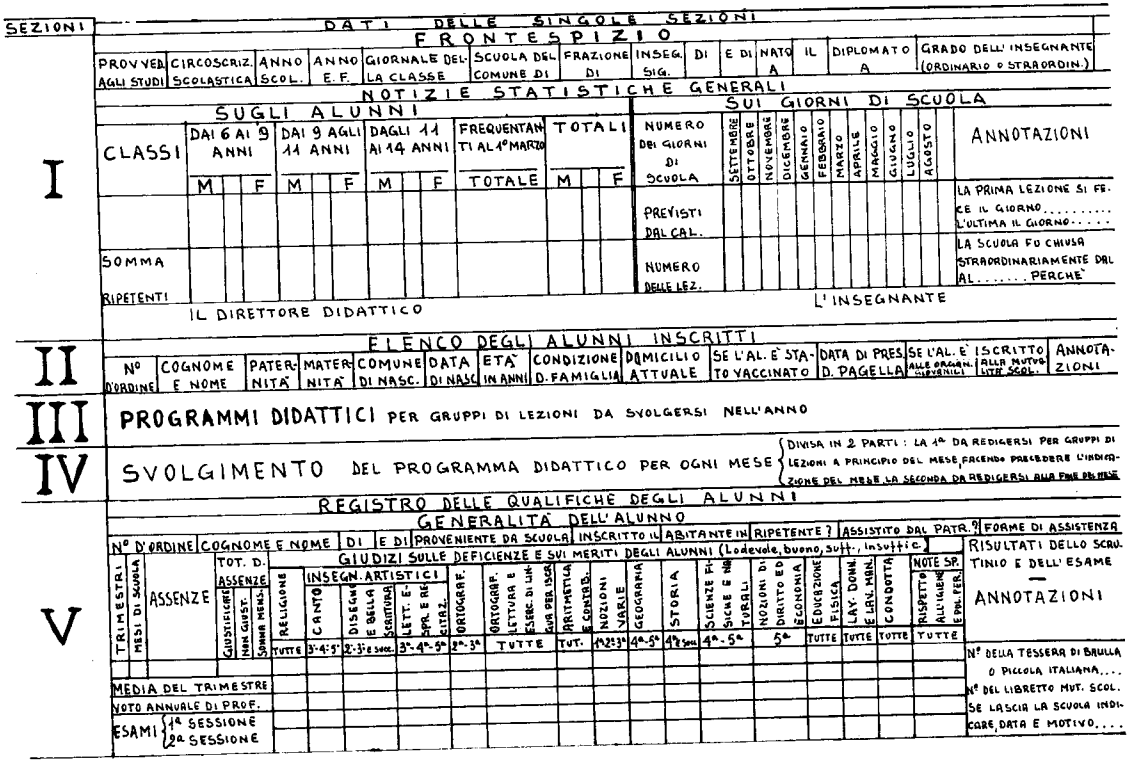
E' ovvio che, sebbene abbiamo dovuto quantificare una mole non indifferente di dati – e nel corso di queste note più volte ci riferiremo a percentuali e medie –, il senso globale di un contributo come questo risiede maggiormente a livello qualitativo. Occorre cioè sempre tener presente che i dati da noi riportati più che avere un significato statistico generalizzabile, ci sono serviti per raffronti statistici interni, assolvendo così una funzione essenzialmente di mezzi procedurali.

In effetti, oltre alla esiguità numerica dei documenti rintracciati, resta sempre il fatto che essi tendono più a suggerirci delle situazioni che a fornirci dei numeri precisi. Certo i dati numerici nei registri non mancano, ma troppo spesso sono incompleti perchè l'insegnante non li ha compilati come lo stesso registro, peraltro, indicava. Così, molte volte il numero degli alunni frequentanti all'inizio dell'anno non quadra con quello che, alla fine dell'anno, si ottiene dalla somma dei trasferiti, abbandonanti, promossi e bocciati, come non quadra il conto delle loro assenze mensili con la somma delle assenze finali, oppure il numero degli iscritti al patronato o alla mutualità scolastica. I dati relativi alle condizioni economiche delle famiglie degli allievi troppo spesso non sono compilati affatto, ecc. Pertanto le fonti più ricche di notizie sono le cronache e le relazioni finali degli insegnanti le quali, purtroppo, più che dare certezze finiscono per suggerire ipotesi sul clima scolastico del tempo. Cronache e relazioni finali, cioè, possono dire troppo e al tempo stesso troppo poco. Il vero comportamento dell'insegnante in classe, in mezzo ai suoi allievi, esse comunque non potranno mai dirlo. Dalle cronache e dalle relazioni lo si può forse intuire, ma non asserire con certezza, specie trattandosi di commenti affidati ad un documento ufficiale come il giornale di classe che già di per sé non spinge certo alla spontaneità e tanto più in un periodo come quello fascista. Lo stereotipo e la frase retorica predominano; talvolta non manca neppure la frettolosa laconicità che, di principio, può essere interpretata sia come dissenso verso il regime sia come indifferenza professionale nel compiere un noioso dovere burocratico che nessuno dei superiori, in definitiva, pare si prendesse la briga di verificare che fosse puntualmente adempiuto.

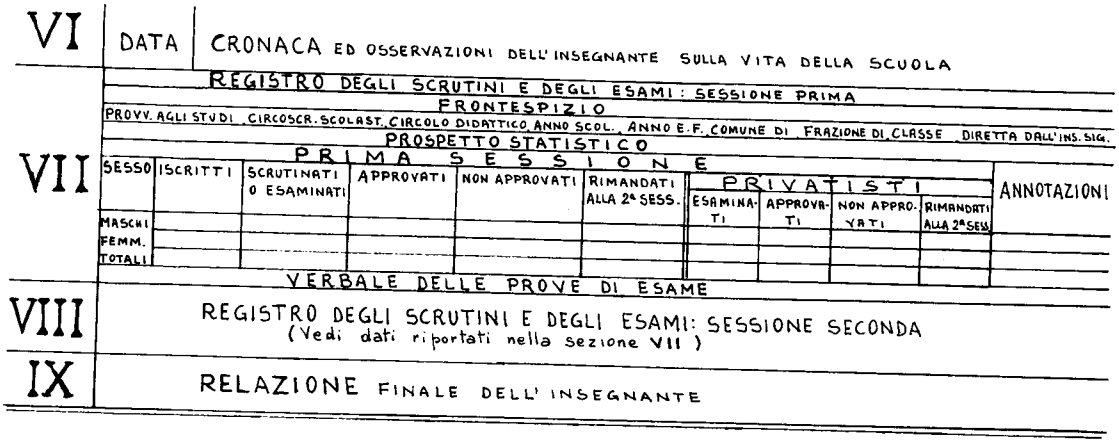
Certamente, talvolta il contesto può aiutare a propendere più per una interpretazione che per un'altra, ma resta comunque il fatto che

TAVOLA 2

Schema delle sezioni componenti il giornale di classe



segue tavola 2: *Schema delle sezioni componenti il giornale di classe*



una buona parte di ciò che si può ricavare da questi giornali di classe deve essere preso con molta cautela, senza mai, cioè, lasciarsi andare ad affermazioni perentorie specie su aspetti e problemi di fondo.

Tuttavia un quadro generale sull'andamento della scuola, i registri riescono a darlo. O almeno così noi abbiamo creduto. E certamente non è un quadro positivo.

I contorni di una scuola misera ed inefficiente si stagliano con nitidezza dai vari resoconti e dai dati quantitativi, sia pure parziali, forniti dagli insegnanti, così come si delineano con chiarezza le misere condizioni socioculturali dei piccoli utenti e le approssimative competenze culturali e professionali delle maestre.

Da tutto ciò si ha l'impressione, più che di una scuola "fascistizzata", di una scuola arretrata, radicata ai mali di sempre e soffocata dallo spirito improvvisatore, precario e velleitario, che già l'aveva contraddistinta fin dagli inizi dell'unità nazionale.

E' una scuola che, indubbiamente, anche se comunque più sulla carta che di fatto, ha allargato la sua utenza popolare, ma che è ancora ben lontana dall'essere scuola del popolo, non diciamo a livello qualitativo, ma neppure a livello quantitativo.

Ebbene, pur con le dovute cautele che più sopra abbiamo raccomandato, il nostro lavoro tende a dare corpo e giustificazione a queste impressioni. Riuscire a farlo con pezze d'appoggio precise, che è lo scopo principale delle note che seguono, ci pare che costituisca uno sforzo non trascurabile per contribuire alla ricostruzione storica delle vicende della nostra scuola troppo spesso sfuocate in resoconti stereotipati e generici perchè troppo spesso sdegnosi o incapaci di imboccare la via della microstoria.

Metodologia

Prima di passare alla esposizione dei risultati della nostra indagine, ci sembra necessario dare un'indicazione, seppure sintetica, della metodologia con cui abbiamo analizzato i giornali di classe nelle loro parti non quantitative, ossia nei commenti delle cronache, dei programmi e delle relazioni finali.

Dopo una prima lettura dei giornali di classe, dei quali riportiamo lo schema sezione per sezione (cfr. tav. 2), abbiamo individuato alcune fondamentali categorie di analisi suddivise in quattro gruppi:

I gruppo: Tutte le notizie fornite intorno all'edilizia scolastica, alla sua manutenzione, al materiale e ai sussidi didattici (*Edilizia scolastica e sussidi didattici*);

II gruppo: Tutte le notizie ricavabili dalle cronache e dalle relazioni finali circa gli alunni (*Alunni*);

III gruppo: Tutti i commenti che riguardavano direttamente l'attività e il comportamento dell'insegnante verso gli allievi, i superiori, il regime e la scuola in generale (*Insegnanti*);

IV gruppo: Tutti i dati riguardanti lo svolgimento del lavoro scolastico e il clima della classe (*Cronaca di vita scolastica*).

Alla seconda lettura le categorie di ciascun gruppo si sono precisate nella seguente articolazione:

I gruppo: Edilizia scolastica e sussidi didattici
Audiovisivi, Biblioteca di classe, Edilizia, Libri di testo, Manutenzione e pulizia dei locali, Riscaldamento, Sussidi didattici.

II gruppo: Alunni
Assenze, Carattere, Condizioni economiche familiari, Disciplina, Frequenza, Iscrizione al patronato scolastico, Iscrizione alla mutualità scolastica, Iscrizione alle organizzazioni giovanili fasciste, Intelligenza, Letture, Profitto, Salute, Uso del dialetto.

III gruppo: Insegnanti
Adunanze, Assenze, Atteggiamenti nei confronti degli allievi e delle famiglie (suddivisi in "colpevolizzanti", "trionfalistici", "autocritici"), Commenti di adesione al regime, Commenti retorici, Commenti stereotipi, Dati autobiografici, Forme linguistiche scorrette, Letture di aggiornamento, Rapporto con le famiglie.

IV gruppo: Cronaca di vita scolastica
Andamento e clima generale, Cerimonie fasciste, Cerimonie nazionali, Cerimonie religiose, Cerimonie scolastiche, Didattica e metodi d'insegnamento, Discipline, Gite e passeggiate scolastiche, Programma, Propaganda per la mutualità scolastica, Propaganda tesseramenti per l'ONB, Recite e spettacoli, Saggi ginnici, Visite del delegato di religione, Visite dei superiori scolastici, Visite dell'ufficiale sanitario.

Ovviamente le categorie dei quattro gruppi in molti casi si intersecavano e di ciò è stato tenuto conto sebbene nell'elenco sopra riportato siano state trascritte soltanto nel gruppo di base. Muniti di questa

griglia, ciascuno di noi ha riletto i giornali di classe, numerando e schedando i vari passi secondo le sigle assegnate alle singole categorie. Il risultato della lettura separata è stato poi confrontato per discutere gli eventuali punti di siglatura discordanti al fine di giungere ad una schedatura uniforme di tutti i passi dei giornali di classe.

Ogni scheda riportava le seguenti indicazioni: in alto la località, le classi e l'anno scolastico; più in basso il nome dell'insegnante, il numero da noi assegnato al registro, preceduto da una R, e il numero del passo; quindi, nella terza riga, le sigle, in rosso, delle categorie rintracciate nel passo stesso.

Il resto della scheda era dedicato al riporto integrale del brano, se breve, o ad una sintesi del suo contenuto, al fine di snellire le operazioni di confronto e della reiterata consultazione. Le schede, pertanto, permettevano di essere raggruppate di volta in volta secondo le varie indicazioni riportatevi. Raggruppandole per le sigle delle singole categorie si è potuto compilare un prospetto sistematico della presenza delle stesse categorie in tutti i 27 giornali di classe. Infine, per alcune categorie suscettibili di una ulteriore articolazione interna come "disciplina", "edilizia", "intelligenza", ecc., sono state approntate singole tabelle che permettevano appunto di mettere in evidenza le varie "voci" o giudizi che risultavano dai brani dell'insegnante. Sotto ogni voce venivano quindi riportate tutte le indicazioni della scheda.

Una simile impostazione di lavoro, seppure certamente molto laboriosa, ci ha permesso però di avere prontamente sottocchio la situazione dei giornali di classe nella sua completezza e quindi di condurre una analisi puntuale e sorretta, tra l'altro, dalla notevole familiarità acquisita con i singoli registri grazie alle loro reiterate letture cui la stessa schedatura ci aveva costretto.

Una volta ultimata la compilazione delle singole tabelle "qualitative" e quantitative, siamo passati ad una loro lettura critico-valutativa di cui riportiamo qui i risultati.

Come per la costruzione di una casa, tutta l'impalcatura che ne aveva permesso la costruzione stessa è stata smantellata una volta ultimati i lavori. Le uniche tracce restano nei riferimenti ai giornali di classe, da cui sono stati ripresi i brani citati, indicati riportando, nell'ordine, il paese, la/e classe/i, l'anno scolastico. E' stato omesso il nome dell'insegnante, dato che per la maggior parte dei registri esaminati, non sono trascorsi i cinquant'anni di "silenzio nominativo" pre-

scritto per la divulgazione dei documenti d'archivio. Comunque, gli estremi riportati sono sufficienti a rintracciare i passi da noi utilizzati nei giornali di classe che, attualmente, sono conservati nell'archivio della direzione didattica di San Polo di Torrile (1).

Per quanto riguarda invece le numerose tabelle quantitative compilate, qualcuna ne abbiamo riportata, sembrandoci necessaria per una migliore comprensione delle nostre considerazioni valutative. Tuttavia, avendo anch'esse una funzione soprattutto di mezzo procedurale più che statistica vera e propria, come già accennato, abbiamo cercato di ridurre al massimo la loro presenza, limitandola a quelle a nostro avviso indispensabili relative alle scuole di Gainago, scelte come scuole-campione per le ragioni già dette.

D'altronde, al di là dei risultati scolastici finali, cioè i dati circa i promossi e i rimandati che possono considerarsi dati oggettivi, tutti gli altri, anche quelli "quantitativi", quali per esempio il numero delle iscrizioni al patronato o all'ONB, oppure alla condizione familiare degli alunni, alla loro frequenza e alle loro assenze, sono dati sempre filtrati attraverso l'insegnante. Filtrati cioè attraverso la sua scrupolosità o sciatteria nel compilare i registri e, soprattutto, attraverso il suo umore personale e la sua professionalità. E tutto ciò, senza dubbio, deve essere sempre tenuto presente perchè non si abbandonino mai, anche da parte del lettore, le necessarie cautele nell'interpretare i risultati che si possono ricavare da documenti quali i giornali di classe.

A chiusura di queste essenziali annotazioni metodologiche, ci pare opportuno riportare uno specchietto sintetico dei principali dati geografici e dei servizi sociali del comune di Torrile durante il periodo fascista (cfr. tav. 3). La raccolta di queste notizie, del resto, ha occupato un ruolo preliminare tutt'altro che marginale, come è facile comprendere, della nostra fase metodologica.

L'economia del comune, prevalentemente agricola, è legata alla coltura dei cereali, del prato, della vite e dei prodotti ortofrutticoli. La popolazione, pertanto, è costituita da piccoli proprietari terrieri,

(1) Cogliamo l'occasione per ringraziare vivamente il direttore didattico e il personale del circolo didattico di San Polo di Torrile per la cortesia e l'ospitalità con cui ci hanno accolti e favoriti nella presente ricerca, permettendoci di consultare con tutta comodità e di fotocopiare i giornali di classe disponibili negli archivi della scuola.

TAVOLA 3

Caratteristiche geografiche e servizi sociali del comune di Torrile

	Distanza da Parma (km)	Altit. s.l.m.	Abitanti	Municipio	Chiesa	PP.TT.	Telefono pubblico	Uffic. san.	Trasporti per Parma: Ferr.	Trasporti per Parma: Autob.
Torrile	15	32	845		•	•	•		•	•
Gainago	9	29	686		•					
Sant'Andrea	12	31	741		•					
San Polo	7	31	1.051	•	•	•	•	•	•	•
San Siro	10	30	870		•		•			

Fonte: Elaborazione su dati ripresi dall'*Annuario Generale 1938-XVI* della Consociazione Turistica Italiana, Milano, 1938.

mezzadri e, per la maggior parte, da braccianti. Nonostante la fertilità piuttosto alta del suolo, peraltro soggetto alle inondazioni del torrente Parma, il reddito pro capite non supera le 1.000-1.500 lire annue lorde nel settennio considerato.

Edifici scolastici e sussidi didattici

Le scuole del comune di Torrile sono scuole miste, classificate (2) e con doppi turni per le quattro classi di cui, in generale (fanno eccezione Sant'Andrea e San Siro), ciascuna di esse si compone. Tutte sono allogate in locali inadatti e spesso fatiscenti. Per talune, ad esempio quella di San Polo, lo stesso ufficiale sanitario ne ha dichiarato addirittura la inabitabilità come ricorda l'insegnante di seconda e quarta, sottolineando con amarezza le "promesse da marinaio"

(2) Riportiamo i punti salienti degli articoli del testo unico del 1925 (22 gennaio 1925, n. 432) riguardanti le scuole classificate, inseriti poi integralmente nel RD 5 febbraio 1928, n. 577: "Le scuole classificate sono istituite e mantenute dai Provveditorati agli studi e dai Comuni" (art. 52); "Ad eccezione di quelle previste nel successivo art. 59 sono classificate le scuole ordinate in classi distinte rette ciascuna da un proprio insegnante, ovvero abbinate o tenute in orario alternato da un solo insegnante" (art. 53); "Ogni scuola classificata non può avere più di 60 alunni" (art. 54); "Due scuole classificate possono essere affidate ad un solo insegnante in unico orario o in orario alternato con opportuno intervallo in modo che le ore di lezione siano almeno tre in ciascuna scuola" (art. 57).

del comune circa una nuova scuola (*San Polo*, 1932-33). La collega di prima e terza non è certo meno caustica nella sua laconicità: "Del locale scolastico dovrei dire troppo male, preferisco tacere; del resto non si può averne un'idea che vedendolo!... Speriamo nelle continue promesse e ... tiriamo avanti" (*San Polo*, 1932-33).

A San Siro il vivo desiderio di un nuovo locale è vissuto come una chimera da parte dell'insegnante e dei ragazzi che sono costretti a passare le loro ore di scuola in una stanza "bassa, con poca aria e meno luce sopra un'osteria, con pubblico passaggio e fra grida e schiamazzi di gente e di ragazzi e gioco di bocce sotto le finestre" (*San Siro*, I-II-III, 1932-33).

La maestra si lamenta che una simile situazione incide negativamente sul profitto scolastico. Quando apprende la notizia che sono stati avviati i lavori per un vero e proprio edificio scolastico non può fare a meno di scrivere nella cronaca, alla data del 7 aprile, la sua esultanza:

> Stamattina abbiamo appreso una notizia che ci ha recato un infinito piacere, quasi si trattasse della realizzazione di un sogno da lungo tempo desiderato: sono stati incominciati i lavori di sterramento per la fabbricazione del nostro edificio scolastico che, a quanto dicono, pare sarà pronto per il prossimo anno. E' così grande il nostro desiderio di poter avere anche noi, una buona volta, una scuola nostra e libera come gli altri, che quasi quasi non possiamo credere a tanta gioia e ci vien fatto di dubitare sia vera la notizia giunta poco fa... Perchè tutti, insegnante, alunni e genitori compresi, siamo stanchi ... proprio stanchi di stare in un locale inadatto in ogni stagione e antigienico sotto tutti i rapporti! (*San Siro*, I-II-III, 1932-33).

L'insegnante di seconda e quarta di Torrile ha un locale spazioso e più adatto, ma l'arredo è così "brutto, nero, scomodo, antigienico, che mette una nota di vecchiume nell'ambiente ch'io studio di abbellire, migliorare ogni giorno!" (*Torrile*, II-IV, 1928-29).

Naturalmente questi locali sono riscaldati esiguamente e con mezzi di fortuna, al punto che ne risente la stessa regolarità della frequenza degli allievi. Essa, infatti, diviene spesso "assai meno regolare [...] in seguito alla cattiva stagione e al freddo del locale scolastico, assai inadatto in ogni stagione" (*San Siro*, I-II-III, 1932-33).

Un aspetto positivo è però costituito dalla presenza di aree cortilizie e di orti annessi alla scuola, in cui si svolgevano spesso le cerimonie della festa degli alberi con il rito della messa a dimora della piantina, magari in onore e in memoria di Arnaldo Mussolini, donata

dalla "Spettabile Coorte della Milizia Forestale di Parma" (*Gainago*, II-IV, 1931-32).

Certo, questi cortili e questi orti non dovevano essere un gran che se più volte il regio ispettore e la regia direttrice, nelle loro visite alla scuola, esortano le insegnanti "a far opera di abbellimento e a curare le piantine dalle erbacce". Tuttavia questi spazi rappresentavano potenziali stimoli di indubbio interesse anche dal punto di vista didattico se è vero, come si riferisce, che ai ragazzi più grandicelli era affidata la coltivazione di alcuni ortaggi e anche l'allevamento di animali da cortile e ai più piccoli la mansione di annaffiatura e di pulizia.

Potrebbero essere queste delle tracce di una impostazione attivistica dell'insegnamento. Altri accenni in tale direzione, ricavabili dalle relazioni finali, potrebbero confermare una simile ipotesi. Ma, come rileveremo anche più avanti, si tratta di annotazioni troppo sporadiche e frettolose che non permettono di cogliere in pieno il significato di questi possibili "spunti attivistici". Ad ogni modo tali attività di allevamento e di giardinaggio stanno a testimoniare l'impegno delle insegnanti nell'impresa quasi disperata di rendere accogliente il luogo scolastico, non trascurando neppure i suoi pur miseri spazi verdi.

Altra grave lacuna di queste scuole era costituita dal fatto che molte di esse, oltre che essere "infelicissime", erano anche senza luce elettrica, come denunciano le insegnanti di San Polo (II-IV, 1931-32) e di Gainago (II-IV, 1934-35). E ciò, evidentemente, tagliava fuori qualsiasi eventuale, seppure remota, possibilità di utilizzo di mezzi audiovisivi. Anche per fare ascoltare ai ragazzi "l'alata parola del Duce" bisogna ricorrere all'ospitalità dei privati.

La radio e il cinema, i due nuovi potenti *mass media* cui il regime intende affidare gran parte della sua azione di propaganda, sono i grandi assenti dalle scuole del comune di Torrile. Nessuna di esse è dotata di un apparecchio radio né tantomeno di un proiettore per film. Il costo di simili attrezzature è assolutamente proibitivo per comuni di campagna, come è appunto quello di Torrile, che hanno appena di che dotare i loro miseri edifici scolastici dei sussidi strettamente necessari. E per tutto il settennio considerato, benchè già dal 1924 il regime abbia iniziato una campagna pro radio e film nella scuola ([3]), nessuna trasmissione o film echeggerà fra le mura delle

([3]) "Sin dal 1924 – scrive Mazzatosta – le circolari n. 32 del 21/4 e n. 356

scuole del comune di Torrile. Comunque, dall'anno 1932-33, alcune classi del circolo, tra cui quelle di Gainago, San Siro, Sant'Andrea e San Polo, vengono accompagnate dalle rispettive insegnanti o nella piazza del municipio o nei locali del "Signor Ceci" e del "Signor Fochi" a San Polo, per ascoltare alla radio le celebrazioni delle ricorrenze fasciste: il 23 marzo, anniversario della fondazione dei fasci, il 21 aprile, Natale di Roma e festa del lavoro.

Gli alunni, in piedi e in silenzio, ascoltano "la potente e persuasiva voce di S.E. Starace", che è diffusa dagli altoparlanti piazzati sull'edificio del comune (*San Polo*, I-III, 1932-33), e seguita dagli "inni alla Patria" e da sceneggiati su vari episodi della storia di Roma. Chiudono la trasmissione la "Marcia reale" e "Giovinezza".

Dai nostri registri risulta che simili adunate si svolsero per sei volte e, purtroppo, come si rammaricano le insegnanti cercando di interpretare anche il sentimento dei loro alunni, ogni volta le scolaresche rientrano nelle loro classi senza aver potuto ascoltare "l'alata parola

---

del 14/2 enunciavano un vasto programma per l'introduzione della cinematografia nelle scuole elementari e medie. Più tardi (Cfr. B.U. 13/9/1927, n. 37) il ministro Fedele con la circolare n. 87 affermò il principio del cinema in ogni scuola, o meglio del proiettore in ogni classe, alla stregua della lavagna e della carta geografica" (T.M. Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda (1935-1943)*, Bologna, 1978, p. 159).

Per la radio così riporta Cannistraro: "L'allargamento delle comunicazioni radiofoniche da un lato alle campagne e dall'altro alle scuole fu considerato come un unico problema, che chiedeva una soluzione unica. Il primo a suggerire questa linea di azione a Mussolini era stato Costanzo Ciano, il quale nel 1930 aveva proposto la diffusione di informazioni agricole per i contadini... Il Ministero delle comunicazioni, sotto la direzione di Costanzo Ciano, dotò di apparecchi radio le scuole rurali... I primi mille apparecchi distribuiti nel quadro di questo programma venivano utilizzati a turno dalle diverse scuole comunali, e di sera erano offerti in prestito alle organizzazioni degli agricoltori. Al fine di porre l'esperimento su una base permanente, nel giugno 1933 il regime creò l'Ente radio rurale, un organismo incaricato della distribuzione di apparecchi radio alle scuole elementari delle campagne... [Tuttavia], ancora nel 1938 circa la metà di tutte le scuole italiane non possedevano ancora la radio. La cosa era dovuta in parte al fatto che, cessata alla metà degli anni trenta la distribuzione gratuita, il regime aveva adottato la linea per cui le scuole locali dovevano provvedere ad acquistare i propri apparecchi. E poichè un apparecchio radio restava, relativamente agli standard contemporanei, costosissimo (nel 1936 i tipi più a buon mercato, ad uso scolastico, erano venduti a 575 lire), le scuole di paese più povere si trovavano in netto svantaggio rispetto a quelle dei centri urbani" (P.V. Cannistraro, *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*, Bari, 1975, pp. 236, 237, 241, *passim*).

del Duce amato", ma con la viva speranza di avere più fortuna alla prossima adunata "oceanica" in miniatura (*San Polo*, I-III, 1932-33). Comunque, già l'avervi partecipato in divisa di balilla, costituisce per i ragazzi una grande gioia e, per quelli che "veramente capiscono", un gran premio! (*San Siro*, I-II-III, 1932-33). E non manca l'episodio "toccante" e di colore:

> Un bimbo che frequenta ora la quarta classe e fu per due anni uno dei miei migliori alunni – scrive l'insegnante – era presente mentre i miei scolari indossavano la camicina nera ed il fazzolettino azzurro. Non disse nulla; ma dal modo con cui li guardava, potei subito intuire il suo desiderio; e quando gli chiesi se anche lui voleva vestirsi in divisa, per tutta risposta battè le mani e fece un salto ... proprio come fanno i piccini di prima. E io fui lieto di mettere anche a lui una delle nostre divise, per avere l'illusione che fosse ancora mio scolaro, quel caro Balilla! (*ibidem*).

Qualche insegnante annota che forse il programma "sceneggiato" sulla storia della Città Eterna e i discorsi di commento sono "un po' troppo elevati per l'intelligenza dei bambini" e suggerisce che "forse le audizioni per gli scolari dovrebbero essere più facili; interesserebbero di più i canti corali, e farebbero conoscere gl'inni antichi e moderni della Patria" (*San Polo*, II-IV, 1932-33). E una insegnante di Gainago, avanzando la sicurezza che "la radio può diventare un prezioso aiuto didattico", carezza il sogno di poterla avere nella scuola. Ma conclude, sconsolata, che il prezzo è troppo alto e che il sogno è destinato a restare tale (*Gainago*, I-III, 1932-33).

Per quanto riguarda l'altro *medium* che proprio negli anni del regime trovò un suo largo potenziamento autarchico, ossia il cinema, esso risulta una vera e propria rarità per i nostri ragazzi del comune di Torrile. Allorchè, il 18 marzo 1935, gli allievi di Gainago vengono condotti a Colorno per "ammirare il film 'Il 1860' ", come scrive con perfetta disinformazione l'insegnante, "la maggior parte di essi non ha mai visto il cinematografo" (*Gainago*, I-III, 1934-35). Ed è questa l'unica volta in cui nei giornali di classe si parla di uno spettacolo filmico.

I famigerati film LUCE del Minculpop non raggiungono, evidentemente, queste scuolette di campagna, sebbene la loro distanza dal capoluogo cittadino sia piuttosto breve, anche per i tempi.

D'altronde queste scuole sono pressate da esigenze ben più urgenti che non quella di possedere un proiettore! Buona parte delle loro aule sono strette, "infelici e malsane". Le maestre debbono arrangiar-

si come possono se il numero degli allievi dalle loro due classi risulta troppo sproporzionato. Sono costrette cioè a scambiarsi le aule e a fare al mattino lezione in una e al pomeriggio in un'altra con evidente disagio per la stessa attività di insegnamento. Così annota nella cronaca un'insegnante di prima e di terza, ripetendo all'incirca quanto già detto l'anno precedente:

Anche quest'anno, io e la mia collega, siamo venute ad un accordo. Entrambe abbiamo più di 60 scolari; però la mia collega ne ha più al mattino in 4a; io al pomeriggio in 1a. L'aula piccola non può contenere più di 30 scolari; perciò, al mattino io resto nella piccola, malsana e infelice aula, al pomeriggio viene la mia collega" (*San Polo*, I-III, 1933-34).

Che questi cambiamenti di aula creino disagi appare evidente dai commenti, seppure un po' enfatici, dell'insegnante stessa:

Come mi trovo male al pomeriggio nell'aula che quest'anno è stata assegnata alla mia collega! L'aula, con gli scolari, mi dà l'impressione di un barile pieno di acciughe; i banchi sono addossati al muro e alla cattedra. Per di più, la stanza è umida, malsana, priva d'aria. Povere scuole e poveri scolari! In quali ambienti devono stare! Eppure, i bambini vengono a scuola volentieri e ... quasi amano la loro classe! ... Io, no! ... Sono sei anni che sono in questo paese, e sono sei anni che lotto per questa scuola. L'ufficiale sanitario l'ha dichiarata inabitabile; il Comune promette, promette (forse troppe promesse!) e ... intanto non fa nulla. I superiori? ... Ma sì, hanno scritto, si sono fatti promettere un provvedimento, ma poi se ne sono andati e chi resta a soffrire sono gli scolari e la maestra. E dico la verità: lavoro volentieri, gli alunni sono affettuosi, ma quante volte il cattivo ambiente mi mette il malumore e la tristezza! Anche lo spirito ha bisogno di sole! (*San Polo*, II-IV, 1932-33).

E' più che giustificato, dunque, che anche a San Polo, come già a San Siro, si attenda con ansia il nuovo edificio scolastico tante volte promesso e alfine inaugurato per l'anniversario della marcia su Roma del 1934.

Spesso, poi, a complicare ancor più una situazione già tanto compromessa sia a livello abitativo che didattico, interviene il fatto che la manutenzione, e in specie la pulizia dei locali, è abbandonata alla buona volontà delle maestre e degli scolari, perchè il comune si guarda bene dal pagare una bidella stabile per ogni scuola.

L'insegnante di seconda e quarta di Gainago dice che sono state presentate più volte delle lamentele al comune, "perchè mandava molto di rado l'uomo incaricato della pulizia della scuola" e per chiedere una "bidella fissa che sarebbe indispensabile. La scuola è spesso

in disordine, gli alunni non possono fare che una pulizia assai sommaria, a scapito del decoro e dell'igiene. Speriamo nel prossimo anno, anche per il gentile interessamento della nostra egregia Direttrice, il Comune comprenda questa necessità e metta finalmente la tanto sospirata bidella" (*Gainago*, II-IV, 1928-29).

Ma, evidentemente, il comune fa orecchi da mercante anche ai "gentili interessamenti della egregia Direttrice", giacchè l'anno dopo la stessa insegnante – che tra l'altro con questa marcata insistenza sulle critiche ai locali per tutto il settennio sembra quasi voglia far intendere un certo atteggiamento di fronda nei confronti del regime – annota: "Anche quest'anno la pulizia e l'igiene delle nostre scuole è stata trascurata in modo indecente: il Comune continua a non occuparsene. Quando capirà la necessità di una bidella?" (*Gainago*, I-III, 1929-30).

A questi locali, per molti versi disastrati e senza servizi igienici e quindi ben lungi dall'essere dei veri e propri edifici scolastici, non soccorre neppure un adeguato mobilio scolastico né una pur modesta presenza di sussidi didattici. L'insegnante di San Polo di seconda e quarta parla chiaramente "della mancanza di ogni materiale didattico" (*San Polo*, 1931-32). Ma ancor più significativo indizio di tale stato di cose è la scarsità di notizie circa l'impiego di sussidi didattici, al di là dell'alfabetiere murale, del libro di testo e dei pochi volumi della biblioteca di classe.

Delle biblioteche di classe, sebbene non ne resti più alcuna traccia non solo come libri, ma neppure come elenchi dei volumi inventariati, dai registri si evince chiaramente che in qualche modo funzionavano, così come si deduce che esistevano anche, presso le singole scuole, nuclei della biblioteca popolare ([4]). Se ne trovano vari cenni nelle relazioni finali e nella sezione dedicata ai programmi allorchè le maestre annotano di servirsi dei testi della biblioteca per "allargare" le letture del libro di testo unico, peraltro "difficile a usare" (*San Polo*, I-III, 1932-33). In cosa effettivamente consista questa difficoltà d'uso non è specificato dalla maestra. Altri accenni al libro di testo,

([4]) Alla biblioteca popolare si fa cenno nei moduli predisposti per la sintesi della "Relazione Scolastica Finale". Di tali moduli ne restano solo quattro, tutti relativi all'anno 1934-35 e rispettivamente per le classi I-III, II-IV di San Polo e di Gainago.

come strumento didattico, le cronache e le relazioni finali non ne riportano. Alcuni riferimenti si hanno in occasione delle adunanze per la scelta dei libri stessi, nell'anno scolastico 1928-29, dove peraltro già si avvertono i prodromi dell'introduzione del testo di stato in quegli avvertimenti della direttrice a "sospendere le compere dei sussidiari fino a nuovo ordine" (*Sant'Andrea*, I-II-III, 1928-29) e in una lamentela di un'insegnante di Gainago che annota come sia costretta a ritornare forzatamente sui ripassi delle nozioni dell'anno passato giacchè ad un mese dall'inizio delle scuole mancano ancora i libri di testo (I-III, 1929-30). Evidentemente "il nuovo ordine" preannunciato dalla direttrice tardava a venire. Infine il governo fascista decise che il libro unico di stato sarebbe entrato in vigore con l'anno scolastico 1930-31.

Comunque, dai programmi mensili e annuali, si può constatare che il libro di testo, di lettura e sussidiario, era largamente usato, essendo tra l'altro l'unico vero sussidio didattico di queste scuole e, forse, anche l'unico strumento letterario che entrava nelle case di questi ragazzi di campagna. In effetti, quando si trovano accenni all'uso dei libri della biblioteca di classe, si parla sempre di un uso non diretto da parte dei ragazzi. E' l'insegnante che legge loro in classe per spingerli "ad amare la lettura", brani tratti dai volumi della biblioteca che, naturalmente, annoverava titoli come "Alba di fede" di G. Bonanni (*San Siro*, I-II-III, 1932-33).

Altri accenni alla biblioteca di classe, insieme a quella magistrale, si trovano allorchè le insegnanti parlano di un'adunanza svoltasi nel circolo didattico di Colorno per compilare gli elenchi dei testi da acquistare (*Torrile*, I, 1928-29) e quando si annota che, nell'anno 1932-33, le 72 lire incassate con la lotteria pro dote scuola sono state destinate all'acquisto di 31 libri per la biblioteca scolastica (*Gainago*, II-IV, 1932-33). Naturalmente l'elenco dei libri acquistati, che l'insegnante informa di avere allegato al giornale di classe, non esiste più. Comunque l'annotazione lascia intendere la precarietà cui era affidata la costituzione o l'incremento di un sussidio così basilare come appunto la biblioteca di classe per l'efficienza stessa della scuola.

Del resto, proprio il fatto che si trovino solo cenni *en passant* ai testi della biblioteca permette di avanzare la fondata ipotesi di una sua scarsa funzionalità. Negli stessi programmi mensili, le letture che vengono citate sono tutte tratte dal libro di testo: prose del Manzoni, brani di De Amicis, poesie di Ada Negri, di Angiolo Silvio Novaro,

passi dell'autore del testo compilati *ad hoc* per i cicli stagionali e per le numerose ricorrenze nazionali e fasciste.

Al di là di questi strumenti didattici indispensabili, di cui tra l'altro si hanno notizie frammentarie e anche non prive di lamentele come già rilevato, non pare che le maestre del comune di Torrile abbiano avuto a loro disposizione altri sussidi, seppure tra i più semplici e comuni. Ancora nell'anno 1934-35, le insegnanti di San Polo annotano nel modulo della relazione finale sintetica annesso in quell'anno al giornale di classe e nel quale venivano richieste notizie ricapitolative sui vari aspetti della scuola e della didattica: "Occorrerebbero una carta d'Italia; un globo terrestre, il materiale per rendere più istruttivo il sistema metrico decimale, specie in rapporto alle misure di peso, di capacità e di superficie" (*San Polo*, I-III, 1934-35).

E si tratta di una scuola inaugurata di fresco, dove risultano in dotazione "didattica speciale" "un fonografo con due dischi".

A Gainago però, nello stesso anno, le cose non vanno altrettanto bene. Il locale è sempre quello vecchio, e quindi senza luce elettrica. E' composto di due aule discretamente ampie: una di 80 e l'altra di 70 metri quadrati. Sono stanzoni freddi di sei metri di altezza (così riportano le insegnanti), che però le maestre definiscono, non senza contraddizioni, "adatti". Le due maestre, tuttavia, non concordano sullo stato di manutenzione della scuola, definito "buono" dall'insegnante di prima e terza, forse con una notevole dose di acriticità più o meno sincera, e "cattivo" dall'insegnante di seconda e quarta, la quale spiega i motivi del suo giudizio: "Il locale scolastico è molto trascurato, manca l'acqua e la latrina è tenuta in modo poco decoroso e antigienico" (*Gainago*, 1934-35).

E pur definendo "discrete", d'accordo in questo con la collega, le condizioni della "suppellettile e del materiale didattico", non ha nessuna remora ad aggiungere, per quanto riguarda la voce "sussidi didattici speciali": "Nulla di tutto ciò, la scuola è sprovvista di luce elettrica" (*ibidem*).

A parte l'impossibilità di avere sussidi didattici speciali, una tale carenza comportava delle grosse limitazioni e difficoltà nel normale svolgimento delle lezioni, in specie durante il periodo invernale, aggravate dal particolare clima nebbioso dell'inverno parmense.

Come si vede, già dal punto di vista edilizio e di dotazione didattica, le scuole del comune di Torrile presentano una situazione generale piuttosto infelice e tale, comunque, da influenzare negativa-

mente e le prestazioni professionali delle insegnanti e, *a fortiori*, le possibilità di apprendimento degli alunni.

Alunni

Certamente nel periodo fascista si ebbe un incremento della frequenza scolastica elementare. Le statistiche a riguardo sono abbastanza eloquenti (5) anche se crediamo che debbano essere valutate con molta attenzione. Le scuole del comune di Torrile possono giusto fornire un esempio al proposito. In effetti, se limitandoci ai dati della pura e semplice frequenza scolastica, desunta dalle valutazioni degli allievi, può sembrare che esse siano pressochè esenti dal fenomeno dell'evasione scolastica, non mancano molti altri aspetti, quali la mortalità scolastica e lo scarso profitto, che ci spingono a dire che l'evasione, tamponata o quasi da una parte, quella del "reclutamento" iniziale, rispunta inevitabilmente dall'altra, quella della sostanziale inefficienza della scuola. Vediamo come, entrando nei dettagli.

La frequenza scolastica, sia nel comune che nella frazione di Gainago, risulta piuttosto alta: circa dell'88 per cento nell'intero comune e dell'89,8 per cento a Gainago nell'arco dei sette anni considerati (cfr. tav. 4). Ricordiamo che queste continue analogie con l'intero comune ci hanno confortato nella scelta di Gainago come zona scolastica campione.

E' da rilevare che non esiste una variazione significativa tra la frequenza maschile e quella femminile e neppure tra le quattro classi.

Abbiamo considerato come frequentanti le scuole del comune tutti gli allievi valutati. Ciò comporta, naturalmente, che per quanto riguarda la frequenza scolastica in assoluto, non legata cioè alle scuole del comune di Torrile, occorre aggiungere anche la percentuale dei trasferiti ad altre scuole. Tale percentuale è del 7,7 per l'intero comune e del 4,7 per Gainago. Pertanto, in questo periodo, la frequenza alla scuola elementare appare piuttosto elevata, circa del 95 per cen-

(5) La percentuale degli iscritti alle scuole elementari nella popolazione tra i sei e i quattordici anni, dal 1881 al 1935 ebbe questo andamento: 1881-82, 44,7 per cento; 1901-02, 49,0; 1907-08, 53,1; 1921-22, 57,6; 1931-32, 73,0; 1932-33, 72,2; 1933-34, 71,4; 1934-35, 70,5 (elaborazione su dati ripresi in F. Noble, *Istruzione scolastica*, in ISTAT, *Sviluppo della popolazione italiana dal 1861 al 1961*, in "Annali di Statistica", XVII, 1965).

TAVOLA 4

Situazione alunni di Gainago (1928-1935)

CLASSI	SESSO	ISCRITTI	TRASFERITI	ABBANDONANTI	APPROVATI	NON APPROVATI	RIMANDATI	RIPETENTI	FREQUENTANTI (VALUTATI)	MEDIA ASSENZE	DI COND. FAMIL. AGIATA *	DI COND. FAMIL. MEDIOCRE *	DI COND. FAMIL. POVERA *	ISCRITTI AL PATRONATO	ISCRITTI ALLA MUTUALITÀ	ISCRITTI ALLA O.N.B.	VACCINATI
1ª	M	106	4	4	61	32	5	39	98	4.2	8	40	23	22	34	44	106
	%	51,7	1,9	1,9	29,7	15,6	2,4	19,0	47,8		5,9	29,6	17,0	10,1	16,6	24,5	51,7
	F	99	6	6	60	24	3	36	87	5.4	7	28	29	28	18	33	99
	%	48,3	2,9	2,9	29,4	11,8	1,5	17,5	42,4		5,2	20,8	21,5	13,7	8,8	16,1	48,3
	T	205	10	10	121	56	8	75	185	4.8	15	68	52	50	52	77	205
	%	100	4,8	4,8	59,1	27,4	3,9	36,5	90,2		11,1	50,4	38,5	24,4	25,4	37,6	100
2ª	M	134	6	7	69	33	19	50	121	5.6	17	72	26	26	41	43	134
	%	51.5	2,3	2,7	26,6	12,7	7,3	19,2	46,5		7,4	31,4	11,3	10,0	15,8	16,5	51,5
	F	126	6	7	72	24	17	37	113	5.4	17	57	40	40	22	43	126
	%	49,5	2,3	2,7	27,7	9,2	6,5	14,2	43,5		7,4	25,0	17,5	15,4	8,4	16,5	49,5
	T	260	12	14	141	57	36	87	234	5.5	34	129	66	66	63	86	260
	%	100	4,6	5,4	54,3	21,9	13,8	33,4	90,0		14,8	56,4	28,8	25,4	24,2	33,0	100
3ª	M	76	3	1	46	16	10	23	72	8.7	7	23	19	18	32	39	76
	%	46,3	1,8	0,6	28,0	9,8	6,1	14,0	43,9		6,6	24,7	17,9	11,0	19,5	23,8	46,3
	F	88	6	3	53	15	11	16	79	6.3	11	27	19	18	40	40	88
	%	53,7	3,7	1,8	32,3	9,2	6,7	9,7	48,2		10,4	25,5	17,9	11,0	24,4	24,4	53,7
	T	164	9	4	99	31	21	39	151	7.5	18	50	38	36	72	79	164
	%	100	5,5	2,4	60,3	19,0	12,8	23,7	92,1		17,0	47,2	35,8	22,0	43,9	48,2	100
4ª	M	75	4	8	37	7	19	15	63	6.5	16	40	15	15	28	43	75
	%	53,6	2,9	5,7	26,4	5,0	13,6	10,7	45,0		11,8	29,4	11,0	10,1	20,0	30,7	53,6
	F	65	1	6	42	3	13	13	58	7.3	16	30	19	19	12	25	65
	%	46,4	0,7	4,3	30,0	2,1	9,3	9,3	41,4		11,8	22,1	14,0	13,6	8,6	17,9	46,4
	T	140	5	14	79	10	32	28	121	6.9	32	70	34	34	40	68	140
	%	100	3,6	10,0	56,4	7,1	22,9	20,0	86,4		23,6	51,5	25,0	24,3	28,6	48,6	100
1ª	M	391	17	20	213	88	53	127	354	6.0	48	175	83	81	135	169	391
2ª	%	50.8	2,2	2,7	27,7	11,4	7,6	16,5	46,0		7,9	29,0	13,7	10,6	17,5	22,0	50,8
3ª	F	378	19	22	227	66	44	102	337	6.0	51	142	107	105	92	141	378
	%	49,2	2,5	2,6	29,5	8,6	6,1	13,3	43,8		8,4	23,3	17,6	13,6	12,0	18,3	49,2
4ª	T	769	36	42	440	154	97	229	691	6.0	99	317	190	186	227	310	769
	%	100	4,7	5,3	57,2	20,0	13,7	29,8	89,8		16,3	52,3	31,3	24,2	29,5	40,3	100

*Le percentuali sono rapportate a 606, numero degli alunni di cui è riferita la condizione familiare nei registri di classe.

to. Naturalmente è da premettere che tale percentuale è stata ricavata dal confronto frequentanti (o valutati) – iscritti riportati nei giornali di classe. Gli allievi iscritti sono stati da noi considerati ipoteticamente come allievi obbligati. Ma, in realtà, l'effettiva consistenza degli alunni obbligati non è certo data dagli iscritti e, d'altronde, non è più neppure determinabile. Il numero reale dei soggetti alla leva scolastica sfugge ormai ad ogni controllo, dal momento che il comune di Torrile non conserva più alcun documento al proposito e a nulla serve rifarsi ai registri anagrafici a causa dei frequenti spostamenti di residenza, seppure a livello di piccolo "cabotaggio", di famiglie che poggiano il loro sostentamento essenzialmente su mestieri in prevalenza inseribili nel bracciantato agricolo e, pertanto, soggette a "nomadismo stagionale".

Una volta fatta questa doverosa precisazione, risulta dunque che l'evasione era rappresentata da coloro che abbandonavano *in itinere* la scuola, e cioè circa il 5 per cento degli iscritti nel corso dei sette anni 1928-35.

Pertanto, stando ai giornali di classe, i frequentanti, cioè gli allievi valutati, sono una percentuale consistente che mai era stato dato registrare negli anni precedenti. Che però frequenza scolastica stia a significare un effettivo apprendimento dei fondamentali strumenti della cultura, cioè leggere, scrivere e far di conto, da parte degli alunni, è certamente una illazione del tutto gratuita.

In effetti, bisogna innanzitutto tener presente il fatto che gli allievi delle quattro classi sono riuniti sotto la guida di due sole insegnanti con il seguente criterio: classi prime e terze con un'insegnante e classi seconde e quarte con l'altra. Tuttavia non mancano nel comune situazioni di pluriclasse come a Sant'Andrea e a San Siro. Generalmente le classi prime e seconde frequentavano al mattino, le terze e le quarte al pomeriggio. Dal momento che ogni insegnante era tenuto a prestare non più di sei ore giornaliere di servizio, escluso il giovedì, evidentemente ogni alunno non aveva più di tre ore di scuola al giorno.

In questa prospettiva bisogna anche considerare le assenze, sebbene esse non risultino apparentemente di grande incidenza (cfr. tav. 4) anche perchè le insegnanti trascuravano di segnarle nel giornale di classe, oppure le annotavano in modo incompleto o addirittura a caso. Comunque, al di là della media delle assenze ricavata dalla elaborazione dei dati offerti dalle sezioni "quantitative" dei giornali di classe – media che forse dà un'idea troppo riduttiva del peso delle

assenze sul rendimento scolastico – resta il fatto che più volte nelle cronache si trovano annotazioni circa le aule pressochè deserte a causa del freddo, delle malattie e dei lavori agricoli. Addirittura, talvolta la scuola viene chiusa per una epidemia di morbillo (*Gainago*, 1929-30). Ma, oltre alle malattie tipicamente infantili, non dovevano certo mancare malattie strettamente legate a scarsa nutrizione e alla scarsa possibilità, per questi fanciulli, di far fronte ai rigori del freddo. Non a caso la Befana fascista distribuisce, sebbene con oculata parsimonia, scarpe e sciarpe di lana.

Le insegnanti annotano sui registri che i ragazzi godono in generale buona salute; ma troppo spesso tali annotazioni appaiono più legate alla retorica "della buona cera del ragazzo contadino" che non alla realtà della sua denutrizione. Del resto, come spiegare le frequenti visite dell'ufficiale sanitario e le sue cernite annuali dei ragazzi da mandare "a godere i benefici dell'iscrizione alla Mutualità"? E allora le maestre commentano, non senza contraddizione, che i ragazzi sono ritornati rinvigoriti e robusti. Evidentemente ciò significa che non lo erano prima della cura!

Comunque, a parte un caso di meningite, non risulta dai giornali di classe nessun abbandono scolastico per malattia. Da rilevare, inoltre, che tutti i bambini risultano vaccinati (cfr. tav. 4) e, stando alle cronache, sono anche costantemente seguiti dal medico condotto che, come già ricordato, visitava con notevole assiduità le classi durante l'anno scolastico (cfr. tav. 14).

Altra causa di diserzione completa della scuola, specie nelle prime classi, è il maltempo. Il che, tra l'altro, intralcia non poco il normale svolgimento del programma (cfr. *Gainago*, I-III, 1928-29; II-IV, 1931-32; I-III, 1932-33; I-III, 1934-35; *Sant'Andrea*, I-II-III, 1928-29; *San Polo*, II-IV, 1931-32; *Rivarolo*, I-III, 1928-29; *Torrile*, I e II-IV, 1928-29).

L'anno 1928-29 fa registrare il record delle assenze per maltempo. Anche coloro che non erano ammalati si trovavano impossibilitati a recarsi a scuola per la impraticabilità delle strade coperte di neve e di ghiaccio. Del resto, anche una volta che avessero raggiunto la scuola, non avrebbero neppure potuto trovare un po' di sollievo dal freddo intenso, grazie alla mancanza di riscaldamento di molti locali scolastici.

Anche il lavoro dei campi "miete le sue vittime" tra gli allievi. Proprio i giornali di classe di Gainago sono quelli che riportano più

annotazioni al riguardo.

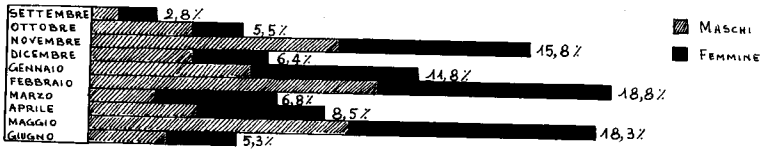
I lavori dei campi – annota la maestra nella cronaca del 23 aprile – sono causa di numerose assenze negli alunni di quarta classe. Mi lagno con le famiglie: le mamme vengono a scusarsi raccontandomi che un ragazzo di dodici o tredici anni, in certi lavoretti leggeri, vale quanto un adulto; che sono in bisogno perchè hanno tanti figliuoli, tante spese, tante miserie, qualche malato... (II-IV, 1933-34).

Le assenze dovute al maltempo in inverno, all'influenza e alla varicella in primavera, ai lavori agricoli, ecc., e le cognizioni scarsissime dei nostri alunni, molti dei quali non hanno visto nulla, all'infuori dei campi e delle casette del loro villaggio, hanno reso qualche volta lo svolgimento del programma lento e faticoso (I-III, 1934-35).

Vi sono poi delle assenze dovute a ricorrenze fisse, non riconosciute dalla scuola come giorni festivi, ma sentite comunque dalla comunità contadina come veri e propri momenti di festa. Si tratta di feste religiose legate al folklore popolare, come la festa della purificazione di Maria Vergine nel febbraio (la "Candelora", *Sant'Andrea,* I-II-III, 1928-29, *San Polo*, II-IV, 1931-32), oppure di attività agricole particolarmente vissute come sagra, quali per esempio la vendemmia (*Gainago*, I-III, 1934-35).

TAVOLA 5

Istogramma delle assenze mensili degli alunni di Gainago negli anni 1928-1935



Un'altra ragione delle assenze è legata al trasloco annuale, al San Martino, cui la maggior parte di queste famiglie di braccianti e di salariati agricoli era soggetta. Finisce così che proprio le assenze sono la spia più macroscopica di un ritmo scolastico strettamente legato ad una condizione tipicamente agricola dell'esistenza. E ne è riprova significativa lo stesso andamento delle assenze mese per mese nelle scuole di Gainago (cfr. tav. 5).

I mesi di maggiore diserzione scolastica sono quelli freddi (si tocca la punta più alta in febbraio), per la grossa difficoltà di una comunità

rurale, per giunta abbastanza povera, a difendersi sufficientemente dalle intemperie, e i mesi in cui fervono i lavori nei campi, da aprile in poi. Giugno ha poche assenze perchè la sua durata effettiva dal punto di vista scolastico è di appena undici-dodici giorni che, essendo gli ultimi dell'anno di scuola, le famiglie si sforzano di non far disertare dai loro figli.

Sembra che i mesi più sfruttabili scolasticamente siano ottobre e marzo, giacchè per dicembre bisogna tener conto delle vacanze natalizie e per settembre del lungo periodo di "assestamento" anche dell'insegnante che, tra l'altro, pare spesso indulgere più del solito a non segnalare le assenze sul registro. Infatti, nelle cronache è dato più volte di leggere frasi di questo genere:

> 24 settembre. Inizio delle lezioni regolari. Oggi la scolaresca non è ancora al completo: ci sono parecchi ritardatari che forse s'indugiano nei campi, sotto i tralci ricchi di grappoli, o che forse non sono pronti ancora con il grembiule e i vestiti ordinati che si richiedono per presentarsi alla scuola. Le madri in questo periodo sono occupatissime con la vendemmia e la raccolta del granoturco (*Gainago*, I-III, 1934-35).

Al di là della retorica "agreste" e del perbenismo burocratico sull'ordine richiesto dalla scuola per i vestiti, dal passo traspare nettamente la rassegnata consapevolezza dell'insegnante che le lezioni potranno effettivamente cominciare solo quando le madri e ... i figli cesseranno di essere "occupatissimi" con la vendemmia e con il granoturco!

Come si vede, dunque, anche le assenze contribuiscono a decurtare non poco le ore scolastiche pro capite che, presumibilmente, non dovevano oltrepassare le 430-440 all'anno, specie se consideriamo che una parte di questo monte ore veniva assorbita da attività di tipo ricreativo e, in particolare, da cerimonie nazionali e fasciste (non meno di circa 70 ore all'anno). D'altronde le stesse insegnanti si lamentano spesso delle poche ore di scuola dei loro ragazzi: "6 ore (per le due classi) sono così poche! Per ottenere qualcosa bisogna lavorare molto anche oltre l'orario, dedicando così alla scuola buona parte del tempo che sarebbe destinato al riposo" (*Torrile*, II-IV, 1928-29).

E l'insegnante di San Polo, cercando di trovare una ragione dello scarso profitto dei suoi allievi, si domanda: "E' colpa mia o colpa dell'ambiente in cui vivono o delle poche ore che vengono a scuola (e per cui manca il tempo di fare svariati esercizi) o perchè parlano sempre il dialetto?" (*San Polo*, II-IV, 1932-33).

Detto questo non fa meraviglia lo scarso rendimento scolastico di fanciulli per la maggior parte provenienti da fasce socioculturali subalterne. I dati forniti dai giornali di classe, pur nella loro lacunosità, non lasciano adito a dubbi al proposito (cfr. tav. 4). In effetti le insegnanti non dimostrano molta scrupolosità nella compilazione di questa sezione del giornale dedicata alla situazione socioeconomica delle famiglie dei loro allievi. Cinque registri non sono compilati affatto, 19 riportano il tipo di lavoro del capo famiglia (contadino, affittuario, mezzadro, artigiano, ecc.) e 3 esprimono una valutazione globale usando gli aggettivi "benestante", "agiata", "disagiata".

Per quanto riguarda Gainago i giornali non compilati in questa sezione si restringono a due, mentre quattro sono quelli che riportano la professione del capo famiglia e sei quelli con l'indicazione globale (6). Pertanto, sui 769 iscritti nei sette anni nelle scuole di Gainago, di 163 non viene fornita alcuna indicazione. Dei restanti 606, 99 risultano di condizione familiare agiata, figli cioè di professionisti (26), possidenti terrieri (63), commercianti (10); 317 di famiglia di condizione mediocre, come figli di artigiani (15), operai (21), affittuari o mezzadri (35) ecc.; 190 di famiglia decisamente povera (braccianti, spesati e casanti). Come dunque si può vedere dalla tavola 4, gli alunni di estrazione socioculturale subalterna rappresentano ben l'83,6 per cento degli iscritti.

Ebbene, la scuola sembra proprio incapace di far fronte al recupero culturale di questi fanciulli, che per buona parte sono falcidiati dalle continue bocciature. E' testimonianza di ciò l'andamento dei risultati finali (cfr. tav. 4) che fa registrare una percentuale di promossi del 57 per cento sia nel comune che a Gainago, mentre ci dà una percentuale di ripetenti del 20 per cento e di rimandati a settembre di circa il 14 per cento. Ma, dato che i rimandati vanno ad ingrossare per circa il 10 per cento la percentuale dei bocciati — visto che non si presentavano agli esami di riparazione —, e che a questa voce vanno sommati anche gli abbandonanti, la mortalità scolastica tocca punte del 35 per cento. Ed è interessante notare che gli iscritti al patronato,

(6) E' forse questa la ragione per cui non siamo riusciti ad individuare con esattezza la presenza, in queste scuole, dei figli dei maggiorenti del luogo. Può darsi che si celino dietro le indicazioni di "famiglia agiata", ma può anche darsi che le poche famiglie di notabili del comune mandassero i loro figli nelle scuole elementari di Parma che, in definitiva, distava pochi chilometri.

TAVOLA 6

Situazione degli alunni iscritti al patronato (Gainago 1928-1935)

	ISCRITTI	TRASFERITI			ABBANDONANTI			APPROVATI			NON APPROVATI			RIPETENTI	FREQUEN.
		RIP.	NON RIP.	TOT	RIP.	NON RIP.	TOT	RIP.	NON RIP.	TOT.	RIP.	NON RIP.	TOT.		
Nº	186	2	1	3	3	4	7	49	65	114	17	45	62	116	176
%		1,1	0,5	1,6	1,6	2,2	3,8	26,3	35,0	61,3	9,1	24,2	33,3	62,4	94,6

TAVOLA 7

Confronto tra la situazione di tutti gli alunni e quella degli alunni iscritti al patronato (Gainago 1928-1935)

	TRASFERITI		ABBANDONANTI		APPROVATI		NON APPROVATI		RIPETENTI		FREQUENTANTI		TOT. ISCRITTI
	TOT.	PATR.	TOT.	PATR.	TOT.	PATR.	TOT.	PATR.	TOT.	PATR.	TOT.	PATR.	
Nº	36	3	42	7	440	114	97	62	251	116	691	176	769
%	4,7	0,4	5,3	0,9	57,2	14,8	13,7	8,1	32,6	15,1	89,8	22,9	

TAVOLA 8

Curriculum scolastico dei 29 allievi iscritti nella prima classe di Gainago nell'anno 1930-1931

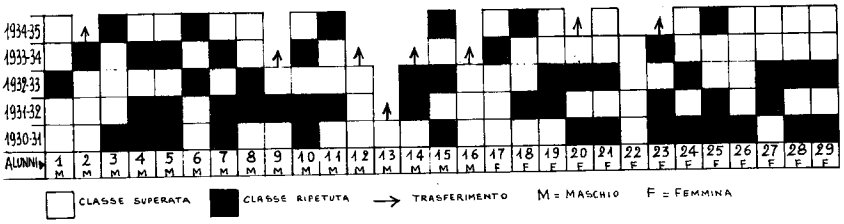


TAVOLA 9

Percentuale di ripetenza nelle singole classi secondo il curriculum scolastico dei 29 allievi iscritti nella prima classe di Gainago nell'anno 1930-1931

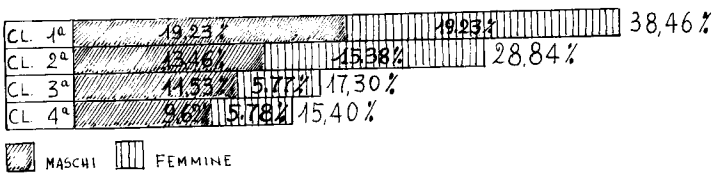
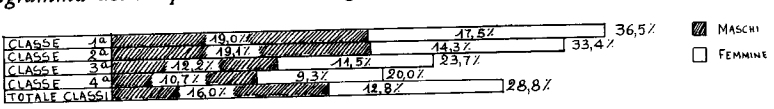


TAVOLA 10

Istogramma delle ripetenze nelle singole classi di Gainago negli anni 1928-1935



cioè i figli delle famiglie più povere, danno un contributo di circa il 50 per cento al fenomeno della ripetenza, mentre rappresentano solo il 25 per cento dei promossi (cfr. tav. 7).

D'altronde, analizzando il curriculum di una stessa classe di 31 alunni dal 1930-31 al 1934-35, nell'arco cioè delle quattro classi esistenti nelle scuole del comune, si è visto che 8 alunni si trasferiscono nel primo triennio, 2 abbandonano e dei restanti 21 solo uno conclude le quattro classi in quattro anni, giacchè 3 le concludono in 5 anni, 11 riescono, nello stesso tempo, a terminare solo la terza e 6 la seconda (cfr. tav. 8). Dall'istogramma delle tavole 9 e 10 si rileva che le classi di maggiore ripetenza sono la prima e la seconda, a conferma delle grosse difficoltà degli allievi ad acquisire le basi strumentali del leggere, scrivere e far di conto, ma anche delle notevoli incertezze di metodo delle insegnanti nel farle acquisire. Non a caso le discipline che fanno registrare la più alta percentuale di insufficienze risultano proprio la lingua e l'aritmetica, così come la lettura e l'ortografia riportano solo il 2,8 per cento e il 2,1 per cento, rispettivamente, delle sufficienze (cfr. tav. 13).

Ulteriori dati, a livello e quantitativo e qualitativo, confermano questa tendenza al ritardo scolastico. Innanzitutto l'età media dei frequentanti che si mantiene pressochè costante in tutti i plessi del comune e che fa registrare, dalla prima classe in poi, un ritardo sistematico da un anno e un mese per la seconda classe, ad un anno e quattro mesi per la terza e quarta classe (cfr. tav. 11). Anche qui, come per gli altri dati, non è dato notare una sostanziale differenza tra maschi e femmine. Le bocciature sembra che siano equamente divise ... per sesso!

Inoltre possiamo ricorrere alle valutazioni delle insegnanti così come risultano dai loro registri, seppure limitandoci alle classi di Gainago, nostra zona-campione (cfr. tavv. 12 e 13).

Nelle prime classi, tra i quattro giudizi possibili (insufficiente, sufficiente, buono e lodevole), il "sufficiente" raggiunge il 45,5 per cento, il "buono" il 26,7, mentre il "lodevole", cui molto contribuiscono le valutazioni date in condotta, igiene e religione, è solo del 12,6. L'"insufficiente", per il quale concorrono soprattutto materie di base come lettura, lingua, aritmetica, raggiunge il 15,2 per cento.

Nelle seconde classi i "lodevole" si abbassano di circa la metà (6,9 per cento), i "buono" toccano il 28,6, i "sufficiente" il 53,9 e gli "insufficiente" il 10,6.

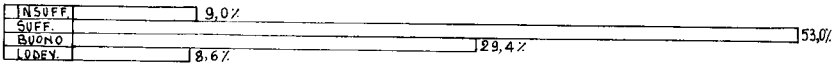
TAVOLA 11

Età media dei frequentanti le singole classi (comune di Torrile)

ANNO	LOCALITA'	CLASSE 1ª			CLASSE 2ª			CLASSE 3ª			CLASSE 4ª		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
1928-29	GAINAGO	6,4	6,7	6,5	8,3	8,0	8,1	9,7	8,8	9,2	10,1	10,5	10,3
	RIVAROLO	6,5	6,7	6,6	/	/	/	9,9	9,5	9,7	/	/	/
	S. ANDREA	6,1	6,8	6,4	8,2	8,0	8,1	9,3	9,6	9,4	/	/	/
	S. SIRO	6,6	6,2	6,4	8,7	9,2	8,9	8,5	8,8	8,6	/	/	/
	TORRILE	6,9	6,2	6,4	8,5	7,9	8,2	/	/	/	10,3	11,0	10,6
	MEDIA TOT.	6,5	6,5	6,5	8,4	8,3	8,3	9,3	9,3	9,2	10,2	10,7	10,4
1929-30	GAINAGO	6,5	6,3	6,4	8,4	8,0	8,2	9,5	9,2	9,3	10,0	10,0	10,0
1930-31	GAINAGO	6,3	6,1	6,2	8,5	8,1	8,3	9,5	9,5	9,5	/	/	/
1931-32	GAINAGO	6,5	6,9	6,7	8,3	8,5	8,4	9,9	9,3	9,6	10,6	10,6	10,6
	S. POLO	6,3	7,0	6,6	8,0	8,2	8,1	8,9	8,9	8,9	10,8	10,8	10,8
	S. SIRO	6,7	6,0	6,3	8,0	7,8	7,9	9,5	9,5	9,5	/	/	/
	MEDIA TOT.	6,5	6,6	6,5	8,2	8,1	8,1	9,4	9,4	9,4	10,7	10,7	10,7
1932-33	GAINAGO	7,0	6,7	6,8	7,8	7,9	7,8	9,2	9,2	9,2	/	/	/
	S. POLO	6,6	6,5	6,5	7,6	8,3	7,9	9,7	9,7	9,7	/	/	/
	S. SIRO	6,3	6,4	6,3	8,2	8,1	8,1	9,8	9,8	9,8	/	/	/
	MEDIA TOT.	6,6	6,5	6,5	7,9	8,1	8,0	9,6	9,6	9,6	/	/	/
1933-34	GAINAGO	/	/	/	8,2	7,7	7,9	/	/	/	10,8	10,5	10,6
	S. POLO	6,6	6,4	6,5	8,5	8,2	8,3	9,7	9,7	9,7	10,5	10,8	10,6
	MEDIA TOT	6,6	6,4	6,5	8,3	7,9	8,1	9,7	9,7	9,7	10,6	10,6	10,6
1934-35	GAINAGO	6,3	6,7	6,5	8,6	7,4	8,0	9,7	9,6	9,6	10,1	10,7	10,4
	S. POLO	6,4	6,3	6,3	8,2	7,7	7,9	9,2	9,2	9,2	10,9	10,7	10,8
	MEDIA TOT.	6,3	6,5	6,4	8,4	7,5	7,9	9,4	9,4	9,4	10,5	10,7	10,6
1928-35	MEDIA TOT. TUTTE LE LOC.	6,5	6,4	6,4	8,3	8,0	8,1	9,4	9,4	9,4	10,4	10,5	10,4

TAVOLA 12

Istogramma delle valutazioni degli alunni di Gainago negli anni 1928-1935



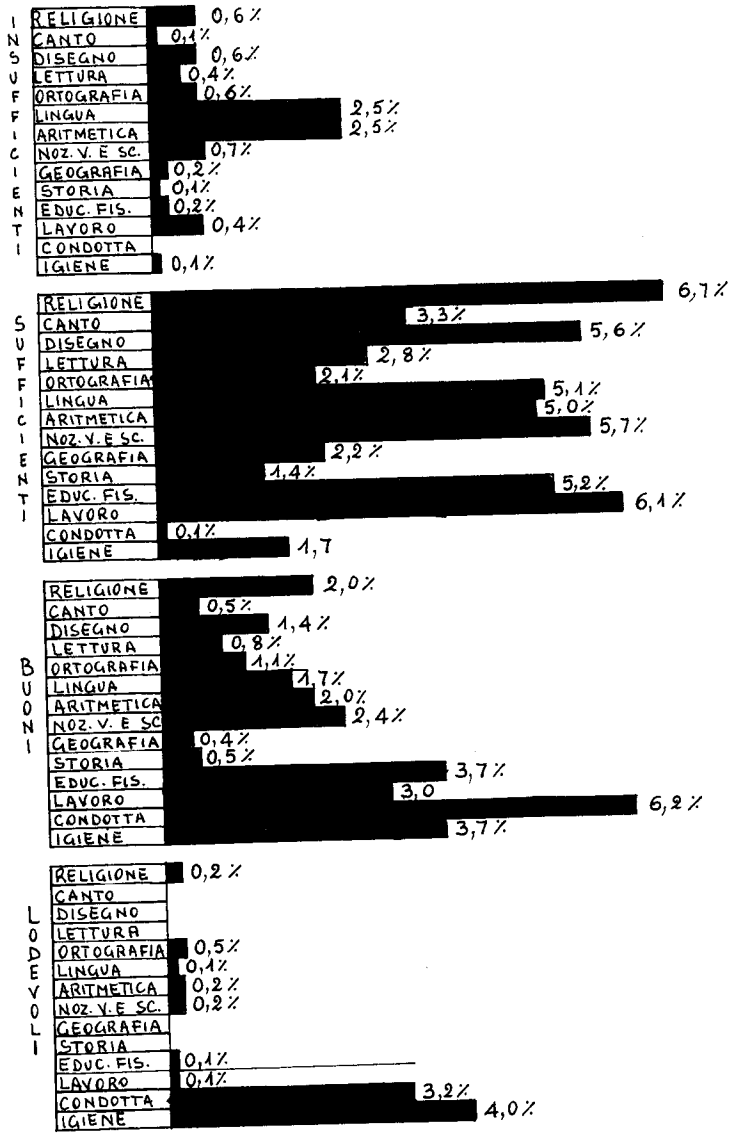
Nelle terze classi i "sufficiente" oltrepassano di poco la metà delle valutazioni date (50,7 per cento), i "buono" si collocano al 34, i "lodevole", sempre per il concorso precipuo di igiene, condotta, religione, ortografia, sono il 9,9. Gli "insufficiente" si abbassano ancora al 5,4 per cento e tale tendenza si mantiene anche nelle quarte (4,4), con il conseguente aumento dei "sufficiente" (61,5) e la debole flessione dei "buono" (28,4) e dei "lodevole" (5,7) a significare chiaramente l'avvenuta "scrematura" dei più "lenti" attraverso massiccie bocciature nelle prime due classi. Tale scrematura, del resto, non riesce in alcun modo ad elevare la presenza dei "buono" e dei "lodevole", che anzi diminuiscono, ma solo ad alzare il numero dei "sufficiente" che resta il giudizio globale di rito per i promossi di queste classi elementari rurali.

Comunque, nel complesso delle quattro classi e nell'arco dei sette anni, i quattro giudizi di merito si dislocano, all'interno delle 6.959 valutazioni date per i 691 alunni frequentanti, come risulta dall'istogramma della tavola 12, dove appare chiaro che i giudizi più elevati sono estremamente scarsi, sempre tenendo conto che sui "buono" e sui "lodevole" influiscono in maniera determinante i giudizi dati per discipline in cui essi appaiono più un rito che una effettiva valutazione. Infatti, se osserviamo gli istogrammi della tavola 13, ci rendiamo conto che a formare l'8,6 per cento dei "lodevole" contribuiscono per ben il 7,8 per cento discipline che, al di là di qualsiasi richiamo dei programmi o della letteratura pedagogica più o meno avvertito o retorico, sono espressamente e diffusamente considerate dagli stessi insegnanti marginali dal punto di vista di un vero e proprio profitto scolastico, come igiene, religione, lavoro, educazione fisica, ecc. E lo stesso andamento è constatabile per quanto riguarda il 29,4 per cento dei "buono" su cui incidono per il 23 per cento le valutazioni per le medesime discipline.

Come si può rilevare dalla stessa tav. 13, i giudizi più alti sono riservati alla condotta. Ovviamente il fatto costituiva già una consolidata prassi della valutazione scolastica; tuttavia non doveva certo essere

TAVOLA 13

Istogrammi delle valutazioni degli alunni nelle singole discipline (Gainago 1928-1935)



estraneo ad un suo rafforzamento un effettivo buon modo di comportarsi in classe da parte degli allievi.

In effetti gli accenni ai problemi disciplinari sono relativamente scarsi nei 27 giornali di classe; e quelli di Gainago, in particolare, non vi fanno mai alcun riferimento esplicito. Comunque, quando in qualcuno dei giornali si trova un giudizio sulla condotta degli alunni, esso è in generale buono e con la netta tendenza a rimarcare l'indole docile di questi ragazzi campagnoli. E anzi, più volte, qualche insegnante si spinge ad affermare che i suoi scolari hanno più cuore e sentimento che testa (*Gainago*, I-III, 1929-30).

Tuttavia questi allievi "bonaccioni" non dovevano certo esimersi, almeno di tanto in tanto, da qualche scherzo turbolento. Ne fanno da spia proprio le stesse annotazioni delle maestre allorchè ci informano che sono stati adottati "dei rimedi per ristabilire la disciplina compromessa". Le motivazioni di tali turbolenze sono appena adombrate con ipotesi peraltro peregrine, almeno nelle loro formulazioni scritte, come quelle che le ascrivono "ai lunghi ozi delle vacanze" (*San Polo*, I-III, 1932-33; I-III, 1934-35). Evidentemente la maestra vuole riferirsi agli ozi scolastici, dato che la stragrande maggioranza dei ragazzi erano, già dal mese di aprile, se non prima, largamente impiegati nei lavori dei campi o della stalla, per tutta l'estate e oltre.

Circa i rimedi, seppure se ne parli, non si fa mai esplicito cenno ad interventi specifici. Una volta l'insegnante parla di un "semplice rimprovero" (*San Polo*, II-IV, 1934-35), mentre altre volte è dato trovare la frase piuttosto ambigua: "non c'è mai stato bisogno di ricorrere a castighi gravi" (*Torrile*, I, 1928-29). Cosa si debba intendere per "castighi gravi" non ci è stato possibile appurarlo. Non pensiamo si tratti, almeno in linea di massima, di sospensione dalla scuola, data la grande difficoltà – riconosciuta apertamente dalle stesse maestre – di far acquisire abitudini scolastiche a ragazzi che già quando frequentano regolarmente hanno ben poche ore di scuola. Difficile anche pensare che si voglia alludere alle percosse, giacchè senz'altro nessuna insegnante avrebbe certamente scritto in un documento ufficiale una frase che minimamente avesse potuto destare nei superiori il benchè lontano sospetto che ella, per mantenere l'ordine in classe, fosse incline a trascendere alle vie di fatto con i suoi allievi. Forse con "castighi gravi" si vuole intendere l'isolamento dai compagni (il famoso "vai dietro la lavagna"), il "votaccio" oppure il sovraccarico di "pagine da ricopiare", o la derisione e il pubblico svergognamento davan-

ti ai compagni. E questo senza certo scartare del tutto l'ipotesi che in realtà – e cioè indipendentemente da ciò cui veramente voleva alludere con quella frase – qualche scappellotto di tanto in tanto in classe ci scappasse per un pronto ristabilimento della disciplina.

Comunque, al di là di tali ipotesi, non è dato formulare nulla di concreto stando alle cronache dei giornali di classe. In essi, tutto sommato, si parla poco, anzi pochissimo, del problema disciplinare, quasi che tutte le maestre, per tacito accordo, si piccassero a voler far credere che con loro in classe il problema non esisteva se non marginalmente.

Forse le cose non dovevano essere proprio così, trattandosi anche di classi con numerosi ripetenti e pluriripetenti e, quindi, svogliati e disturbatori per antonomasia. Tuttavia, a prescindere dalla comprensibile dose di orgoglio professionale che spingeva le maestre ad evitare di scrivere sul registro che avevano qualche difficoltà nel "reggere" la classe, non bisogna trascurare che la popolazione scolastica delle nostre campagne, già peraltro avvezza in famiglia ad una non fittizia sottomissione e, per giunta, ad un lavoro talvolta stressante, creava più problemi dal punto di vista dell'apprendimento che non da quello disciplinare.

Infatti, se non mancano notazioni positive sul carattere degli alunni, i quali compensano le loro "distrazioni" e "irrequietezze" con "modi rispettosi e gentili" (*Torrile*, I, II-IV, 1928-29) e addirittura "espansivi e affettuosi" (*ibidem*; *San Polo*, I-III e II-IV, 1934-35) e con un "contegno ammirevole" in occasione delle svariate cerimonie scolastiche (*Torrile-Rivarolo*, I-III, 1928-29), allorchè le maestre si soffermano a tratteggiare l'intelligenza media della classe, l'aggettivo più frequentemente usato diviene "limitato" (*ibidem*), "mediocre" (*San Polo*, II-IV, 1932-33 e 1934-35), "scadente" e "scarso" (*Gainago*, II-IV, 1929-30; I-III, 1931-32; II-IV, 1928-29), oppure frasi come "è scadente più del fisico", "non ne ha" (*Gainago*, I-III, 1929-30) ecc.

Naturalmente simili giudizi trovano adeguata contropartita nelle annotazioni generali circa il profitto. Quando il tono diviene più ottimista è subito controbilanciato da frasi come "ma quanto spreco di energie!", "ma con quanta fatica li ho portati ad un risultato discreto!" (*Gainago*, II-IV, 1928-29; *San Siro*, I-II-III, 1932-33). Certo che più spesso predomina il senso di disillusione. L'insegnante sperava molto di più dal suo lavoro, ma la classe "ingrata" non l'ha seguita

come avrebbe dovuto (*Gainago*, I-II, 1930-31).

Praticamente ogni insegnante si trova, dal più al meno secondo il suo carattere, a fine anno di fronte a questa delusione. Rispetto a questo evento pressochè scontato, si possono notare perlomeno tre atteggiamenti diversi delle insegnanti che, per comodità espositiva, anticipiamo in questo paragrafo.

Innanzitutto vi è quello che tende a giustificare senza mezzi termini il proprio operato: "Ho fatto tutto il possibile", "Ho ottenuto da questi ragazzi tutto quello che era possibile ottenere" (*Torrile*, I, II-IV, 1928-29; *San Polo*, II-IV, 1931-32; *Gainago*, I-III, 1929-30).

Vi è poi un atteggiamento "colpevolizzante", che cerca cioè di addossare a fattori indipendenti dall'insegnante le colpe dell'insuccesso scolastico: le numerose assenze, la limitata intelligenza degli scolari che "non corrispondono" agli sforzi della maestra (*Rivarolo*, I-III, 1928-29, *Gainago*, I-III, 1929-30), le poche ore di scuola, lo sfruttamento che i genitori fanno dei ragazzi facendoli lavorare nei campi, ecc. (*Gainago*, I-III, II-IV, 1928-29; II-IV, 1929-30 e 1932-33).

Sporadicamente è dato trovare un atteggiamento "autocritico" sul proprio lavoro (*San Polo*, I-III, 1931-32), ma, in sostanza, è più una "frivolezza retorica" che non un vero e proprio ripensamento sui vari passaggi della propria didattica, giacchè in definitiva la maestra finisce per limitarsi a dire che il prossimo anno profonderà ancor più il suo impegno in una missione così meritoria come quella educativa.

Su tutti e tre gli atteggiamenti aleggia comunque una visione pessimistica, quasi fatalistica, sui risultati che si possono conseguire in queste scuolette: tutte le insegnanti insistono nel constatare, con forme ormai stereotipe, che esse, in simili classi, sono destinate a lavorare molto per ottenere poco, ma che anche questo "poco" può essere fonte di soddisfazioni. E questo ricorrente, quasi ossessivo uso dello stereotipo, della formula ormai da lungo tempo collaudata nella retorica burocratica, è in definitiva uno dei limiti maggiori dell'attendibilità di questi giornali di classe. Tali formulette finiscono per deformare la realtà scolastica nell'inutile tentativo di nascondere i mali della scuola, magari sotto il velo di velleitarie dichiarazioni a far meglio. Ma non si indica mai come si cercherà di far meglio; ogni precisazione al proposito è assente, tutto si svolge in una atmosfera generica dal punto di vista didattico. Al massimo si dice di affidarsi alla

buona volontà e allo spirito di sacrificio, all'affetto e alla comprensione verso i piccoli allievi. E ogni volta, come nelle fiabe, in cui tutto accade come se nulla fosse mai prima accaduto, si ricomincia daccapo lasciandosi impossessare dalla illusione-cosciente, come nella storia del venditore di almanacchi leopardiano, che, nell'anno che sta per iniziare, le classi siano costituite da elementi migliori che più efficacemente possano corrispondere ai sacrifici dell'insegnante.

Del resto una simile illusione non manca di un certo alimento reale, dato che questi allievi di campagna appaiono molto spesso alle nostre insegnanti come elementi docili e buoni che non mancano di impegno.

L'anno scolastico è finito – scrive l'insegnante di Gainago –. La scuola è deserta: lo sciame irrequieto dei nostri scolari è disperso. Come dopo una salita difficile mi volto a guardare con soddisfazione il cammino percorso: fu sempre faticoso, talvolta aspro, ma fatica ed asprezze sono ora pure sorgenti di soddisfazione (*Gainago*, II-IV, 1931-32).

Ecco come ci descrive il primo impatto scolastico in un brano del 1932-33 – ripetuto tale e quale nel 1934-35 –, che è una "perla" di retorica e di ortografia, un'insegnante di S. Polo:

Primo saluto! ... Primo sguardo d'intesa! ... Oh! come vorrei davvero penetrare e intendere appieno queste piccole, giovani anime affidate al mio cuore, al mio grande, unico desiderio di migliorarle, di crescerle veramente buone e brave!... Questo è lo scopo ch'io mi propongo e pel quale prometto di fare tutto quanto mi sarà possibile! ... Oh! quegli occhioni timidamente curiosi e investigatori come entrano nel mio animo ... così io vorrei entrare nel loro, destare la loro fiducia, il loro affetto, che mi renderà facile e profiquo [*sic*] il compito affidatomi. Voglio che questi piccoli non sentano il distacco della famiglia, ma nella scuola ritrovino l'ambiente familiare, previdente e affettuoso; voglio che amino la scuola.

I più grandicelli, quelli di 3a classe, mi guardano con maggior franchezza, i promossi mi ritrovano, i ripetenti mi osservano forse un po' timorosi; in generale però sono espansivi, tutti vorrebbero dire delle vacanze passate; della gioia di ritrovarsi (*San Polo*, I-III, 1932-33 e, anche con lo stesso "profiquo", I-III, 1934-35).

In realtà gli appunti generali circa l'impegno degli alunni sono per lo più positivi: "La classe lavora volentieri" (*San Polo*, I-III, 1931-32), "La classe dimostra amore alla scuola e allo studio" (*San Polo*, I-III, 1934-35; *Gainago*, I-III, 1931-32), "La classe nel complesso è diligente", "dimostra vivo impegno" (*Gainago*, I-II, 1930-31; I-III, 1932-33), ecc.

Quando è dato leggere qualche giudizio negativo, come "La classe

ha scarso impegno" e "è negligente" (*Gainago*, II-IV, 1928-29 e 1929-30), la maestra si affretta ad aggiungere che buona parte della colpa va attribuita ai genitori "che fanno lavorare i figli nei campi" costretti dall'indigenza, ma anche dalla loro miseria culturale (*Gainago*, II-IV, 1929-30).

Resta comunque il fatto che il profitto è generalmente scarso, specie nelle materie "di fondo" come la lingua, l'aritmetica e anche la storia e la geografia. Frasi come queste ricorrono più volte:

L'elemento che compone quest'anno la terza classe è proprio scadentissimo: alunni ripetenti da tre anni; altri promossi dalla seconda per anzianità ... le femmine specialmente in aritmetica sono di una deficienza incredibile; per quanto mi sfiati e cerchi di rendere loro la materia facile, piana (con esercizi specialmente pratici) ben poco mi riesce ottenere... E' una vera desolazione... Sicuramente in questa classe vi sono alunni e alunne alle quali manca la buona preparazione fin dalla prima..." (*San Polo*, I-III, 1932-33).

Quando va un po' meglio l'aritmetica, è la lingua che ... fa acqua: "Son poco soddisfatta dei miei scolari di quarta. In aritmetica non c'è male, risolvono volentieri i problemi, fanno svelti i calcoli mentali, ma in comporre lasciano molto a desiderare" (*San Polo*, II-IV, 1934-35, ma cfr. anche *Gainago*, I-III, 1931-32 e II-IV, 1929-30).

In effetti, per un apprendimento corretto della lingua – che tra l'altro aveva notevoli ripercussioni in tutte le altre discipline – doveva costituire uno scoglio non indifferente l'uso pressochè esclusivo del dialetto da parte degli alunni. E le maestre non mancano di rilevare un tale impedimento (*San Polo*, I-III, 1931-32; II-IV, 1932-33; II-IV, 1934-35), anche se è curioso osservare che tali rilievi negativi nei confronti del dialetto compaiono nei giornali di classe solo dall'anno 1931-32. Evidentemente sono state ormai del tutto accantonate le mal comprese esigenze di rivalutazione del folklore, e quindi anche del dialetto, inserite da Lombardo Radice nei programmi del 1923.

Comunque, al di là di giudizi parziali, dell'indicazione delle varie colpe e anche al di là di ogni indoratura di pillola, le valutazioni in generale del profitto degli alunni non sono certo confortanti. E quanto scrivono le insegnanti nelle loro relazioni finali ne è la chiara testimonianza. Ne riportiamo qualche stralcio esemplificativo che, insieme ad altri precedentemente citati, ci pare riesca a dare un quadro sufficientemente completo dei risultati scolastici ottenuti dagli alunni e ... dalle maestre.

Il numero dei promossi è rilevante, ma sono arrivata a questo faticando ed inquietandomi assai: non sono stata aiutata dai miei alunni, né dalla loro intel-

ligenza che non avevano, e nemmeno da troppa buona volontà. Mi auguro di trovarli un po' più svegli l'anno venturo in terza (*Gainago*, II-IV, 1928-29).

Il profitto nelle nostre scuole uniche con 2a e 3a unite, è sempre molto inferiore al desiderio dell'insegnante la quale deve lavorare molto per ottenere poco (*Sant'Andrea*, I-II-III, 1928-29; *San Siro*, I-II-III, 1931-32).

L'elemento ingrato [con tale espressione la maestra intende riferirsi a tutta la classe] che mi diede tanto da fare in seconda, mi ha fatto doppiamente faticare in terza. Ed era naturale! La classe è difficile e la scarsa intelligenza e la poca buona voglia dei miei alunni, mi hanno costretto ad un lavoro così snervante che persino la mia salute ne ha risentito. Ho avuto un discreto numero di promossi, ma non uno, posso dire, fra questi che brilli per intelligenza e profitto lodevole. Tutti così mediocri e così uguali da esserne sconfortati (*Gainago*, I-III, 1929-30).

Ripenso al lavoro compiuto insieme: in seconda la tavola pitagorica e la trascrizione dei pensieri in lingua italiana, quanta fatica ci costò! Non si arrivò che in piccolissima parte alla lettura espressiva... In quarta rimase sempre un po' povero il pensiero della maggior parte degli alunni, stentata l'espressione di alcuni... (*Gainago*, II-IV, 1931-32).

Il profitto è stato soddisfacente. Ho trovato qualche difficoltà nel comporre, avrei voluto maggior correttezza nello scrivere; credo che la scorrettezza sia dovuta al parlare il dialetto (*San Polo*, II-IV, 1934-35).

Le stesse maestre, del resto, come si può rilevare dai vari errori ortografici, dalla punteggiatura casuale e dalla stessa *tournure* della frase, non pare che fossero completamente padrone della lingua italiana. Ma avremo occasione di puntualizzare meglio questo aspetto nel paragrafo seguente.

Insegnanti e vita di scuola

Dai 27 giornali di classe risulta che i 13 insegnanti che si sono avvicendati nelle quattro classi elementari del comune di Torrile negli anni 1928-35 sono tutte maestre. La loro media di età, per i sette anni considerati, si aggira sui 34 anni. Sei sono sposate e sette nubili. Il loro stipendio si aggira tra le cinquemila e le seimila lire annue lorde.

Nel periodo 1928-35, solo un'insegnante prende il congedo per maternità, ed è proprio una maestra di Gainago. Dai registri, del resto, risulta che è questa stessa insegnante ad accumulare il maggior periodo di assenze che, comunque, non appaiono numerose nel complesso. In tutti i sette anni considerati, soltanto due maestre, una di San Siro e una di Gainago, come ricordato, risultano assenti per congrui periodi. La prima sta assente un mese per malattia, mentre la seconda,

tra l'anno 1928-29 e l'anno 1932-33, sta assente per ben venti mesi tra malattia (15 mesi) e puerperio (5 mesi). Praticamente per tutto l'anno 1930-31, il giornale di classe è compilato dalla supplente, mentre, per l'anno 1932-33, anno della gravidanza dell'insegnante, la supplente figura la maestra che diverrà ordinaria due anni dopo.

Le prolungate assenze della maestra di Gainago pare che abbiano un'incidenza negativa nel rendimento della classe, e la stessa maestra – quasi lieta di trovare un capro espiatorio – lo annota, al suo rientro, nella relazione finale (*Gainago*, I-II, 1930-31). In effetti, la percentuale dei non approvati nelle classi rette dalla supplente per periodi lunghi, ma alternati, risulta ben più alta della media generale (20 per cento), raggiungendo punte del 33,5 per cento negli anni 1928-29, 1930-31, 1931-32 e, addirittura, del 39,6 per cento nel 1932-33. C'è da dire però che gli anni dal 1929 al 1932 sono proprio quelli che fanno registrare le percentuali più alte di bocciature, anche se sempre più basse di quelle ora ricordate, dato che vanno dal 25,2 per cento del 1928-29 al 33 per cento del 1930-31 e, infine, al 28,6 per cento del 1931-32.

Con il 1932 la percentuale dei bocciati si abbassa sensibilmente, collocandosi sull'8 per cento circa, giacchè si alza non quella dei promossi, ma dei rimandati a settembre (23,2) che poi, in gran parte, saranno bocciati a loro volta. Tuttavia, le due scolaresche, sotto la guida della supplente, raggiungono punte di rimandati (poi bocciati) del 39,6 per cento. Sembra dunque di dover concludere che una certa influenza negativa le prolungate assenze della titolare l'abbiano prodotta. E ciò deve forse più attribuirsi ad un effettivo ritardo nello svolgimento del programma, specie allorchè le supplenze erano "spezzettate" o addirittura non effettuate e la scuola restava chiusa anche per un mese di fila come nel febbraio del 1929 (*Gainago*, I-III, 1928-29), che non a difficoltà da parte dei ragazzi di trovarsi a loro agio con la supplente. In effetti gli alunni la supplente la conoscevano bene perchè o era l'insegnante della classe accanto – se la supplenza era di breve periodo – o, comunque, era sempre una maestra residente nel paese, come del resto tutte le maestre del comune di Torrile.

Esse, pertanto, conoscono bene i loro allievi e la situazione socio-culturale ed economica delle loro famiglie e, inoltre, essendo tutte parmensi, non hanno nessuna difficoltà nell'intendere e parlare il dialetto con i loro ragazzi. Caso mai maggiori difficoltà le hanno con la lingua italiana, nella quale, un po' tutte rivelano impacci sia di ordine

grammaticale che sintattico non senza alcuni strafalcioni dovuti alla loro scarsa cultura.

Può essere interessante rilevare come proprio l'insegnante che si dichiara anche scrittrice e che, tra l'altro, dimostra ampliamente le sue velleità in tal senso, nella compilazione delle cronache e nella ostentazione delle sue letture di cui dà ampi resoconti, è quella che più delle altre infioretta i suoi giornali di classe di errori ortografici e sintattici.

Spesso, comunque, tali forme scorrette sono da attribuirsi alla fretta con cui le maestre eseguono la compilazione del giornale di classe, intesa come una noiosa mansione di *routine*. Non a caso molte annotazioni delle cronache e delle relazioni finali sono ripetute o, meglio, ricopiate pari pari di anno in anno per classi diverse. In genere vengono ricopiati per esteso i brani che sembrano più di effetto e più "manierati", come già abbiamo avuto modo di rilevare, ma anche semplici annotazioni didattiche o di descrizione di cerimonie. E se si ricopiano anche gli errori — segno questo decisivo di ignoranza — con puntigliosa bella calligrafia, se ne aggiungono anche altri per la fretta di compilazione. Compaiono così accordi sbagliati come "al monumento dei caduto", o preposizioni al posto di congiunzioni ("a" per "e"), forme monche ("quali" per "i quali"), voci del verbo "avere" senza "h" o l'accento, cancellature e punteggiatura casuale.

D'altronde la ripetitività quasi ossessiva è certamente uno degli aspetti predominanti di queste cronache e relazioni finali. E per varie ragioni ciò è anche comprensibile. E' da notare infatti che, eccetto due, tutte le nostre insegnanti, compresa la supplente, sono in media al loro decimo anno di insegnamento nell'anno scolastico 1928-29. Ben undici di esse, diplomatesi mediamente al ventesimo anno di età, hanno terminato la Scuola normale da quattro a sette anni prima della riforma Gentile. Solo due risultano diplomate nell'Istituto magistrale. La maggior parte, dunque, ha frequentato, al massimo, dieci anni di scuola e, una volta terminati gli studi non ha mai avuto nessun tipo di aggiornamento culturale, a parte le letture "spontanee" che talune di esse segnalano e commentano sul diario di classe.

Queste letture cominciano a comparire dall'anno 1933-34. Per la verità le insegnanti "lettrici" non sono molte, due a San Polo e due a Gainago e i libri che leggono sono per lo più testi di propaganda fascista ([7]). A San Polo l'unica eccezione ai testi di agiografia fascista

([7]) I libri letti sono i seguenti: Gainago: 1. D. Alfieri - L. Freddi, *Mostra della*

sono le *Tragedie* e la *Autobiografia* dell'Alfieri, mentre a Gainago, grazie alla presenza della maestra con velleità di scrittrice, non mancano saggi storici, romanzi autobiografici, libri di poesia.

A prescindere dai commenti ai testi letti, alcuni dei quali indubbiamente interessanti per illuminare sul comportamento dell'insegnante e che più avanti riporteremo almeno per gli stralci più significativi, ciò che balza immediatamente all'attenzione è la completa assenza di letture specialistiche. Non un testo di letteratura pedagogica nella sua accezione più vasta compare tra le letture di queste insegnanti, come, del resto, esse non fanno mai un benchè minimo riferimento a qualche pedagogista o educatore. Ci troviamo di fronte, fin troppo apertamente, ad un ossequio puntiglioso verso le tendenze culturali e politiche dominanti. Da un lato l'ossequio alla "moda" idealistica che disdegna qualunque aggiornamento specificamente pedagogico, per non parlare di quello psicologico, e che incoraggia per contro, una formazione magistrale che si fondi più che sui testi di didattica e di pedagogia, su romanzi autobiografici e di riflessione generale sull'esistenza. Dall'altro, la smaccata piaggeria verso il regime, che nulla lascia supporre che non sia anche sincera, dato che non era ufficialmente richiesta e altre insegnanti se ne astengono senza subirne evidenti conseguenze negative. D'altronde dai commenti sembra di intendere che le quattro insegnanti in questione hanno dato al fascismo il loro consenso entusiasta. Eccone una breve rassegna antologica.

15 gennaio – Ho finito di leggere "I Discorsi del Duce" degli ultimi due anni. Mi sono piaciuti. Quale profondità di pensieri, quanta grandezza di idea e che grande amore per il popolo e per l'Italia. L'Italia ha trovato veramente il "Suo Duce" che la guiderà verso la grandezza la sapienza e la pace e saprà essere ancora una volta "Madre di civiltà alle genti". E a noi educatori il monito: – se sapremo guidare i piccoli che ci sono affidati, se sapremo formare la coscienza nazionale, avremo compiuto un grande dovere, e avremo cooperato alla grandezza della Patria che il Duce si è prefisso (*San Polo*, I-III, 1933-34).

Rivoluzione fascista; 2. A. Bevilacqua, *Fioretti di Padre Lino da Parma*; 3. F. Bonavita, *Il padre del Duce*; 4. C. Bondi, *Poemetti e rime varie*; 5. W. Goethe, *Verità e poesia. Confessioni poetiche*; 6. A. Mahan, *Marie Louise*; 7. F. Masson, *Napoleone*; 8. B. Mussolini, *Discorsi*; 9. B. Mussolini, *Scritti e discorsi*; 10. E. Muzj, *Saluto al Duce*; 11. A. Negri, *Vespertina*; 12. V. Paltronieri, *Parma*; San Polo: 1. V. Alfieri, *La Vita*; 2. V. Alfieri, *Le tragedie*; 3. F. Bonavita, *Il padre del Duce*; 4. F. Landogna, *Cultura fascista*; 5. B. Mussolini, *Vita di Arnaldo*; 6. A. Melchiori, *La rivoluzione Fascista*; 7. U. Vecchietti, *Cultura fascista*.

Giugno 1934 – Ho letto con molto interesse il libro "Cultura fascista" di Umberto Vecchietti. E', a mio parere, il più completo libro di cultura fascista... E' opera veramente preziosa e dalla quale si possono attingere norme e richiami alle leggi odierne dello Stato fascista (*ibidem*).

15 marzo – Ho letto con molto interesse il libro "Cultura Fascista" di Francesco Landogna. E' veramente un libro fascista, breve vivo, senza fronzoli. Le letture tratte dai "Discorsi del Duce" danno un'imagine viva e fedele di ciò che il Fascismo ha fatto per la Patria (*San Polo*, II-IV, 1933-34).

3 gennaio – Ho riletto [da notare!] in questi giorni il settimo volume degli "Scritti e Discorsi di Benito Mussolini" (Edizioni Hoepli) e ho potuto constatare il grande, immenso cammino compiuto in questi anni dal Fascismo sulla via della ricostruzione materiale e morale dell'Italia nostra (*Gainago*, II-IV, 1933-34).

8-9 dicembre – In questi giorni ho letto: "Il Padre del Duce" di Francesco Bonavita. La biografia, scritta con profonda conoscenza dei luoghi, dei tempi e delle circostanze in cui si è svolta la vita del modesto e grande Operaio e delle vicende ora liete, ora tristi, ora turbinose che l'hanno accompagnata, piace e interessa vivamente dandoci modo di conoscere meglio l'Uomo che con chiara preveggenza e con mano di ferro, guida la nostra Patria a destini sempre più alti... (*Gainago*, I-III, 1934-35).

1 febbraio – In questi giorni ho pure letto "Saluto al Duce" di E. Muzj, volume che mi sarà di grande aiuto per l'insegnamento della cultura fascista, poichè con racconti facili e piani, pieni di attualità, illustra i punti più salienti della legislatura fascista, dell'attività e delle iniziative del Governo Fascista (*Gainago*, I-III, 1934-35).

Ho letto i – Discorsi – di Benito Mussolini. Tutti ormai abbiamo capito che il Fascismo ha salvato l'Italia e ha restaurato l'ordine, perchè porta in sé il Valore di una grande idea e può convincersene facilmente anche l'uomo di poca fede, che pur non riesca a scorgere la profonda trasformazione che il fascismo ha compiuto nella coscienza della nazione, semplicemente volgendo uno sguardo indietro alle opere che il Regime ha compiuto in ogni campo, nei lavori pubblici come nell'organizzazione statale (*Gainago*, II-IV, 1934-35).

Oltre a queste "tirate fasciste", i commenti ci offrono anche, grazie all'insegnante "scrittrice" di Gainago, annotazioni su saggi storici con giudizi supponenti e un po' affrettati e non prive di mende grafiche ("Luise" per "Louise"):

27-28-29 dicembre – Ho letto: Marie Luise (ed. Payot, Paris, 1933, fr. 25). Sforzo nobile, generoso, cavalleresco quello dello scrittore tedesco Alessandro Mahan di riabilitare di fronte alla storia quella donna grande ed infelice che fu Maria Luisa d'Austria, imperatrice dei Francesi prima, e poi Duchessa di Parma [...] Con cavalleresca abilità, l'Autore scusa gli errori di questa donna e, pur dovendola ammettere colpevole e infelice, si deve riconoscere ch'ella fu ancora più infelice che colpevole (*Gainago*, I-III, 1934-35).

Non è dato sapere se i testi letti da queste insegnanti fossero della biblioteca magistrale o di proprietà delle stesse maestre, giacchè, come avanti rilevato, e dei libri e degli elenchi delle varie biblioteche non esiste ormai più traccia.

Comunque, ricordiamo, che ciò che risulta chiaramente da questa piccola "fiera della vanità" politica e letteraria delle nostre insegnanti, è la totale assenza di testi professionali tra quelli che esse pur riportano in un registro che riguarda esclusivamente la loro professione, ma che esse finiscono, in questo caso, per considerare una sorta di diario personale. Perlomeno dal versante negativo, il fatto può essere interpretato come indice di un perfetto allineamento ai comandamenti gentiliani.

Ora, quanto finora si è detto, induce ad alcune considerazioni degne di rilievo. Innanzitutto a quella riguardo la scarsa formazione culturale generale di queste insegnanti, poi a quella secondo cui esse appaiono sufficientemente scaltrite dalla loro già rispettabile esperienza di servizio per non dare che un'importanza relativa alla compilazione del registro. Riempire il giornale di classe è un'operazione avvertita sempre e comunque – anche quando si eccede nella piaggeria e negli svolazzi retorici – come un dovere d'ufficio dal quale non ci si può esimere, ma che riveste un ruolo esclusivamente burocratico, mai di utile strumento scolastico. Quindi che le insegnanti lo compilino va bene, ma non si può certo pretendere che nel farlo siano anche originali! E, del resto, non pare che tale pretesa sia avanzata dagli stessi superiori che, evidentemente, neppure leggevano tali giornali, visto che nel corso dei sette anni i plagi ritornano con insistenza; eppure la ... regia signorina direttrice è sempre la stessa!

Un'altra considerazione, infine, ci pare di dover fare, e cioè quella che riguarda l'atteggiamento di queste insegnanti nei confronti del regime. Eccetto un paio di casi, si può dire che si tratta di un atteggiamento di moderata adesione o, addirittura, specie fino al 1930-31, di cauta indifferenza. E tra le varie ragioni di ciò crediamo che occupi un posto non marginale proprio il fatto che le maestre del comune di Torrile sono state formate, per la stragrande maggioranza, in una scuola liberale e che, in generale, hanno cominciato la loro attività didattica prima dell'avvento del fascismo. Esse cioè hanno fatto i loro primi anni di tirocinio in una scuola elementare impostata secondo i canoni non certo efficienti, ma neppure eccessivamente opprimenti, dell'Italietta liberale.

Ebbene, queste insegnanti portano in pieno, e non possono fare a meno di farlo, la loro esperienza magistrale nella "nuova" scuola gentiliana e poi fascista. E probabilmente, tolto i casi delle maestre più giovani, non riescono ad adattarsi, se non "a parole", né all'una né all'altra, almeno per quanto riguarda gli aspetti che Gentile prima e il regime dopo vedono come più qualificanti della nuova scuola elementare.

Per quanto riguarda lo spirito innovatore gentiliano, non doveva essere certo quella delle maestre di Torrile una *défaillance* esclusiva, giacchè né i "vecchi" maestri, né quelli post-riforma, usciti cioè dall'Istituto magistrale, dovevano sentirsi a loro agio nel tradurre in pratica le troppo frequenti elucubrazioni intellettuali dell'idealismo. Tutti finivano perciò per regolarsi come meglio sapevano e potevano data anche la loro scarsa cultura e gli altrettanto scarsi sussidi didattici a loro disposizione, dando magari un "contentino a parole", nelle loro relazioni e programmi, su quei punti superficialmente più rilevanti, ma in effetti più banali e ormai luoghi comuni largamente usati anche dagli stessi idealisti, quali il cosiddetto "Calendario della Montesca".

Per quanto riguarda poi il regime c'è da dire che esso deve giocoforza accontentarsi degli insegnanti che ci sono già, visto che non può certo "fabbricarli" *ex novo*. E quelli che ci sono già possono certamente aderire alle manifestazioni più macroscopiche del regime stesso, non avere cioè grosse difficoltà a paludare esternamente la scuola delle lustre, talvolta ben misere, che il fascismo loro propone e impone, ma si rivelano ben presto troppo refrattari, anche perchè incapaci, a fare della scuola un luogo di mistica fascista. E questo, almeno ci pare d'intendere, non perchè il signor maestro o la signora maestra non possano essere divenuti dei convinti fascisti, ma soprattutto perchè essi, in quanto maestri, sono inseriti in una scuola che, sorta in clima liberale, è talmente permeata di tale clima da condizionare lo stesso operato dei singoli. Lo stesso *modus* in cui la scuola elementare italiana si è venuta strutturando dall'unità d'Italia finiva, bene o male, per limitare di fatto le velleità di propaganda dei più accesi insegnanti fascisti — come del resto limitava anche le iniziative didattiche degli insegnanti educativamente più impegnati — e, al contempo, permetteva ai tiepidi e ai frondisti di camuffarsi, di nascondersi e tutelarsi dentro le pieghe di un programma ricco di nozioni e tale da richiedere buona parte degli sforzi della classe magi-

strale come per anni, fino al 1934, resterà quello della riforma Gentile.

Del resto, sebbene il fascismo abbia ben presto cominciato a diffidare dell'efficienza propagandistica della scuola ([8]) e abbia, per contro, in tal senso potenziato i suoi sforzi per accentrare i giovani nell'ONB e nelle varie iniziative paramilitari extrascolastiche quali i campeggi "Dux" e capillarizzando con abbonamenti obbligatori delle sedi di partito la diffusione dei giornalini come "Il Balilla" e "Piccole Italiane", è costretto ad accontentarsi, specie nelle zone agricole, dell'opera precipua della scuola. Una scuola mascherata da fascista, con le sue insistenti quanto misere cerimonie retoriche che le insegnanti definiscono con sistematicità quasi ossessiva "semplici ma commoventi".

Non può essere certo un caso, bensì il sintomo preciso di una insormontabile difficoltà del regime a penetrare con la sua propaganda nelle zone rurali del paese, che nei registri delle scuole del comune di Torrile non si accenni che una volta, e di sfuggita, al giornale "Il Balilla" (*San Siro*, I-II-III, 1931-32) e che l'iscrizione all'ONB non raggiunga che il 41 per cento degli iscritti di tutte le scuole del comune (nel settennio) e il 40,3 per cento di quelle di Gainago (cfr. tav. 4).

Certo non si può affermare che la diserzione dall'ONB dipenda soprattutto dal boicottaggio delle famiglie contadine nei confronti del regime o dallo scarso impegno di propaganda delle insegnanti. Il motivo fondamentale sembra piuttosto rintracciabile nella endemica povertà delle famiglie stesse, le quali, d'altronde, proprio perchè con il fascismo avevano visto acuirsi i loro problemi economici ([9]), non

([8]) Cfr., per esempio, B. Giuliano, *La politica scolastica del Governo Nazionale*, Milano, 1934. Ma, al proposito, è particolarmente rivelatore il rapporto di Achille Starace a Mussolini del marzo 1935 in cui si denuncia apertamente l'insoddisfazione nei confronti della funzione politica ed educativa della scuola nel quadro degli scopi del regime (cfr. Archivio Centrale di Stato, Segreteria particolare del Duce, carte riservate, fascicolo "Starace", sottofascicolo 1, rapporto del marzo 1935).

([9]) "I contadini, soprattutto i contadini poveri, e l'esercito dei salariati agricoli, rappresentano i grandi vinti del regime fascista" (P. Milza - S. Berstein, *Storia del fascismo*, Milano, 1982, p. 333, ma si veda anche G. Carocci, *Storia del fascismo*, Milano, 1959, pp. 45-54). Per l'Emilia in particolare così scrive Dianella Gagliani: "Sotto il profilo occupazionale è il 1927 a segnare per l'Emilia l'anno d'inizio della crisi. La caduta dei prezzi dei prodotti agricoli, in conseguenza della rivalutazione della lira, provoca la rovina di migliaia di fittavoli in difficoltà nel pagamento dei fitti e dei piccoli e nuovi contadini, incapaci di pagare i debiti

dovevano essere bendisposte a dare il loro consenso e i loro soldi ad un regime che aveva impostato una rovinosa politica agraria (vedi la battaglia del grano) buona solo ad accattivarsi le simpatie di chi nella campagna non ci viveva ([10]).

Le due ragioni quindi, e cioè lo scarso consenso e la totale miseria, finiscono per intrecciarsi indissolubilmente, anche se, senza dubbio, quella che agisce in modo più diretto e consapevole è la miseria. Ne è riprova il fatto che, anche per quanto riguarda l'iscrizione ad una istituzione di marca non prettamente fascista e dalla quale, comunque, gli iscritti avrebbero potuto trarre benefici assistenziali ed economici, dato che gli anni di iscrizione erano computabili ai fini pensionistici, viene largamente disertata. Si tratta della mutualità scolastica ([11]) che, a Gainago, fa registrare una percentuale di iscritti solo

---

contratti per l'acquisto della terra permesso dalla congiuntura dell'immediato dopoguerra e aggrava la crisi di famiglie mezzadrili già in difficoltà per il peggioramento dei patti colonici e il riacquistato potere padronale... E' un processo di proletarizzazione che continuerà, intensificandosi, negli anni successivi" (D. Gagliani, *Comportamenti e atteggiamenti dei braccianti dell'Emilia Romagna negli anni del fascismo*, in "Annale" dell'Istituto regionale per la storia della resistenza e della guerra di liberazione in Emilia Romagna, II (1981-1982), p. 160).

([10]) Scrive Tannenbaum: "... La 'battaglia del grano' fu antieconomica. Gran parte del risparmio che essa provocò con la diminuzione di importazioni di grano venne annullata da un calo sulle esportazioni di altri prodotti agricoli italiani. L'incoraggiamento dato alla produzione del grano (che presentava le minori difficoltà e richiedeva il minimo capitale) mantenne sottoccupati, sia pure nelle campagne piuttosto che nelle strade delle città, milioni di piccoli agricoltori e di braccianti, ma in più ne scoraggiò altri dall'intraprendere più produttive e lucrative forme di agricoltura, come l'orticultura nel Nord e gli allevamenti nel Sud" (E.R. Tannenbaum, *L'esperienza fascista. Cultura e società in Italia dal 1922 al 1945*, Milano, 1974, pp. 108-109). Per giudizi più articolati si veda anche F. Catalano, *Fascismo e piccola borghesia. Crisi economica, cultura e dittatura in Italia (1923-1925)*, Milano, 1929, in specie in cap. II e T. Isenburg, *A proposito di battaglia del grano e di bonifica integrale*, in "Annale" dell'Istituto regionale per la storia della resistenza e della guerra di liberazione in Emilia Romagna, II (1981-1982), pp. 107-123.

([11]) "In ogni circolo di direzione didattica è creato un circolo di mutualità scolastica per l'educazione alla previdenza e alla reciproca assistenza degli scolari appartenenti alle scuole del circolo" (art. 207 del testo unico 22 gennaio 1925, n. 432, poi art. 226 del decreto 5 febbraio 1928, n. 577). "Per raggiungere i fini previsti dall'articolo precedente, ogni circolo di mutualità scolastica provvede:

a) a dare aiuto ai suoi malati e cure preventive ai soci gracili e predisposti;

del 29,5 (cfr. tav. 4).

Che il reclutamento all'ONB e alla mutualità procedesse in modo molto precario è confermato sia dalle reiterate insistenze dei superiori con le maestre affinchè si diano da fare per accrescere il numero degli iscritti (*San Siro*, I-II-III, 1928-29; *Gainago*, II-IV, 1931-32; *San Siro*, I-II-III, 1931-32; *Gainago*, I-III, 1932-33; *San Siro*, I-II-III, 1932-33), sia, soprattutto, dalle vivaci reazioni delle famiglie che le insegnanti riportano nei loro giornali quasi a discolparsi degli scarsi esiti ottenuti. Si riferisce addirittura che la raccolta delle quote per l'ONB e la mutualità suscita "le ire della popolazione, la quale non vuol saperne di mettere fuori denari. Sono però riuscita – aggiunge la maestra – ad iscrivere più di metà della scolaresca. Anche alla Mutualità sono molti gli iscritti, ma quante fatiche e quanto fiato costa persuadere le famiglie a pagare le L. 10 annue" (*Gainago*, I-III, 1931-32).

E così scrive, scorata, l'insegnante di San Polo: "Mutualità! Chi vuol essere mutualista, ossia chi vuol essere previdente? ... Tutti vorrebbero esserlo, ma pur troppo le famiglie smontano spesso l'entusiasmo dei figli. Lo stesso succede per le tessere dei Balilla e delle Piccole Italiane" (*San Polo*, I-III, 1932-33).

E pare che le famiglie smontino anche la volontà di propaganda dell'insegnante se così scrive a proposito delle iscrizioni alla mutualità: "Ho fatto qualcosa, ho insistito, ma mi sono lasciata anche persuadere, direi quasi impietosire delle [*sic*] madri che mi parlavano delle loro tristi condizioni finanziarie" (*San Polo*, I-III, 1934-35).

Purtroppo poi, quando i ragazzi si iscrivono, spesso non portano le quote settimanali previste:

> Continuo a far propaganda per la Mutualità Scolastica – annota ancora una maestra di San Polo –; tutti sono iscritti, ma pochi mi portano regolarmente le quote. Quest'anno due bambini hanno avuto l'olio di fegato di merluzzo gratuitamente. Cerco di far comprendere che le 10 L. della quota annuale non va [*sic*] perduta, che anzi dà un frutto grande e che tanti sono i benefici che si possono ottenere. I

---

b) a promuovere l'educazione fisica, l'assistenza intellettuale e le ricreazioni istruttive;

c) alla iscrizione dei soci alla Cassa nazionale per le assicurazioni sociali, ai sensi della legge 17 luglio 1910, numero 521, e del R. decreto 30 dicembre 1923, n. 3184" (art. 208 del testo unico 22 gennaio 1925, n. 432 poi art. 228 del decreto 5 febbraio 1928, n. 577).

bambini lo comprendono, forse anche i genitori, ma molti non possono spendere (*San Polo*, II-IV, 1934-35).

A Gainago le cose non vanno diversamente:

Da qualche giorno – annota il 14 ottobre la maestra di II e IV – abbiamo iniziato l'opera di propaganda per l'iscrizione degli alunni all'ONB e alla Mutualità scolastica. La nostra opera incontra difficoltà per il versamento delle quote poichè i Genitori quasi all'unanimità si dichiarano in gravi ristrettezze finanziarie. Tuttavia, procurando di avvicinare i Genitori e di compiere presso di loro opera di persuasione e di incoraggiamento, cerchiamo di persuaderli tutti della grande utilità di dette Associazioni e del dovere morale che i genitori hanno di iscrivervi i loro figliuoli (*Gainago*, II-IV, 1931-32).

Ma, evidentemente, contro la miseria non c'è sforzo di persuasione che valga! Finisce così che sono pochi coloro che hanno diritto alle cure salsoiodiche e marine, o più semplicemente all'olio di fegato di merluzzo e allo sciroppo "Ruspini", che rappresentano appunto i benefici più immediati dell'iscrizione alla mutualità scolastica.

Ma sono pochi anche i balilla e le piccole italiane, anche perchè troppo spesso l'esca più ghiotta per il ragazzo, ossia la divisa, è un sogno difficilmente realizzabile. Talvolta la passa il patronato, oppure si dà una mano con la lotteria pro dote scuola (*Gainago*, II-IV, 1928-29; *Sant'Andrea*, I-II-III, 1928-29), ma in genere coloro che non possono comprarsela, e sono la maggioranza, restano senza. E allora l'iscrizione all'ONB diviene un puro atto formale, giacchè i "senza-divisa" di questa piccola armata Brancaleone non vengono neppure fatti partecipare alle cerimonie del regime, quelle più importanti che si svolgono al capoluogo del comune o a Colorno presso la direzione didattica, alle quali presenziano solo le sparute rappresentanze scolastiche che possono esibirsi nelle loro complete divise di balilla e di piccole italiane.

Il patronato, del resto, può far ben poco, dato che già si trova in gravi difficoltà a passare ai suoi iscritti il necessario scolastico. In effetti, in sette anni, il materiale scolastico elargito agli assistiti dal patronato è costituito soprattutto da quaderni e da pennini; due volte si fa cenno alla donazione di due grembiuli neri.

A poco rimediano le famose provvidenze fasciste, come la Befana fascista o la vendita dei francobolli chiudi-lettera pro refezione organizzata dall'ONB nel 1934-35 (*Gainago*, II-IV).

Sebbene nei giornali di classe si trovi traccia della celebrazione della Befana fascista, è solo in due di San Polo che si fa menzione dei doni

elargiti ai bambini bisognosi: in prima e in terza si tratta di dieci paia di scarpe e di due sciarpette di lana, in seconda e in quarta di dodici paia di scarpe e ancora di due sciarpe di lana (*San Polo*, I-II-III-IV, 1933-34).

Il genere di doni, indipendentemente dalla loro quantità, lascia chiaramente intendere il decadimento a spuria beneficenza di una ricorrenza legata per tradizione al superfluo, al simbolico, al dono-giocattolo. Anche nelle "sue" cerimonie ritenute più significative del nuovo clima creato dal regime, il fascismo non riesce a nascondere la sua miseria inventiva ed economica e, soprattutto, la sua impotenza a far fronte ai gravi problemi sociali del paese. Anzi, da questo punto di vista della beneficenza, il regime consolida – come del resto per altri aspetti – una collaudata quanto perversa prassi di dare con una mano quanto toglie con l'altra, seppure ammantando l'operazione con la lustra della retorica. In effetti, sia i doni della Befana fascista, come l'incremento della refezione scolastica e gli stessi materiali del patronato fino ad arrivare al corredo librario della scuola, sono frutto, per buona parte, dei fondi raccolti tra gli scolari stessi o con la vendita di francobolli chiudi-lettera o di oggetti fatti dagli stessi allievi per la giornata pro dote scuola oppure per la giornata della madre e del fanciullo, ecc.

E tutto ciò, fra l'altro, contribuisce non poco a distrarre le insegnanti dai loro compiti specifici, istituzionali, già del resto in vario modo intralciati da tutto un lavoro di propaganda pro ONB e pro mutualità e dalla preparazione delle pur misere coreografie delle numerose cerimonie fasciste.

Queste ricorrenze tendono sempre più ad aumentare per scandire con ossessiva reiterazione la liturgia scolastica fascista. Ve ne sono essenzialmente di tre tipi. Vi sono quelle che si celebrano in classe, con una rivisitazione *sui generis* della storia nazionale, come la giornata dedicata a Giovan Battista Perasso (5 dicembre), vari episodi dell'epoca comunale, del risorgimento, il regicidio di Umberto I, il 24 maggio, oppure con una volontà di comporre, almeno a parole, la triarchia che di fatto governa l'Italia e cioè monarchia, fascismo e Chiesa, attraverso la celebrazione del genetliaco del re e della regina, dell'onomastico di Mussolini, della firma dei Patti Lateranensi.

Vi sono, poi, quelle che si celebrano al di fuori della classe, in raduni pubblici, come il 28 ottobre, il 4 novembre, il 23 marzo, il 21 aprile, la festa degli alberi, la riapertura dell'anno scolastico, la comme-

TAVOLA 14

Scadenzario scolastico tipo (attività e scadenze periodiche dell'anno scolastico desunte dalle cronache delle insegnanti)

MESE	GIORNO	ATTIVITA' E SCADENZE PERIODICHE
SETTEMBRE	1	ISCRIZIONI DEGLI ALUNNI E ESAMI DI RIPARAZIONE
	10	CERIMONIA DELLA RIAPERTURA DELL'ANNO SCOLASTICO
	→	ADUNANZA DELLE INSEGNANTI PRESSO IL CIRCOLO DIDATTICO
	20	COMMEMORAZIONE DELLA BRECCIA DI PORTA PIA
OTTOBRE	→	VISITA UFFICIALE SANITARIO
	→	ADUNANZA DELLE INSEGNANTI PRESSO IL CIRCOLO DIDATTICO
	→	VISITA DIRETTORE DIDATTICO
	28	CELEBRAZIONE DELL'ANNIVERSARIO DELLA MARCIA SU ROMA
	31	COMMEMORAZIONE DEI DEFUNTI
NOVEMBRE	4	CELEBRAZIONE DELL'ANNIVERSARIO DELLA VITTORIA
	11	GENETLIACO DEL RE
	→	LOTTERIA PRO-DOTE SCUOLA
	→	VISITA UFFICIALE SANITARIO
DICEMBRE	5	GIORNATA DELL' O.N.B. - COMMEMORAZIONE DI G.B. PERASSO
	→	ADUNANZA DELLE INSEGNANTI PRESSO IL CIRCOLO DIDATTICO
	→	VISITA DIRETTORE DIDATTICO
	→	FESTA DELLA MADRE E DEL FANCIULLO
	→	PREPARATIVI PER IL PRESEPE E LE RECITE NATALIZIE
GENNAIO	→	ADUNANZA DELLE INSEGNANTI PRESSO IL CIRCOLO DIDATTICO
	→	VISITA UFFICIALE SANITARIO
	→	VISITA DEL DIRETTORE DIDATTICO
	→	COMMEMORAZIONE DELLA REGINA MARGHERITA
	→	GENETLIACO DELLA REGINA ELENA
	→	COMMEMORAZIONE DI VITTORIO EMANUELE II
	→	BEFANA FASCISTA
	→	COMMEMORAZIONE DI ARNALDO MUSSOLINI
FEBBRAIO	11	CELEBRAZIONE DELL'ANNIVERSARIO DEI PATTI LATERANENSI
	→	VISITA DEL DIRETTORE DIDATTICO
	→	PREPARAZIONE DELLE RECITE PER IL CARNEVALE
	→	VISITA UFFICIALE SANITARIO
MARZO	→	ADUNANZA DELLE INSEGNANTI PRESSO IL CIRCOLO DIDATTICO
	12	COMMEMORAZIONE DI ARMANDO DIAZ
	→	FESTA DEGLI ALBERI
	18	CELEBRAZIONE DELL'ANNIVERSARIO DELLE CINQUE GIORNATE DI MILANO
	21	ONOMASTICO DI BENITO MUSSOLINI
	23	CELEBRAZIONE DELL'ANNIVERSARIO DELLA FONDAZIONE DEI FASCI
	→	VISITA DEL DIRETTORE DIDATTICO
	→	VISITA UFFICIALE SANITARIO
APRILE	14	FESTA DEL PANE
	21	NATALE DI ROMA E FESTA DEL LAVORO
	→	ADUNANZA DELLE INSEGNANTI PRESSO IL CIRCOLO DIDATTICO
	→	VISITA UFFICIALE SANITARIO
MAGGIO	→	GIORNATA DELLA LEVA FASCISTA
	→	VISITA DEL DELEGATO DI RELIGIONE
	24	CELEBRAZIONE DELL'ANNIVERSARIO DELL'ENTRATA IN GUERRA
	→	CAMPAGNA ANTITUBERCOLARE
	→	VISITA DELL'ISPETTORE SCOLASTICO
GIUGNO	→	VISITA DEL DIRETTORE DIDATTICO
	→	ADUNANZA DELLE INSEGNANTI PRESSO IL CIRCOLO DIDATTICO
	→	GIORNATA DELLA CROCE ROSSA
	→	SAGGIO GINNICO AL CAMPO SPORTIVO DI S. POLO
	15	SCRUTINII ED ESAMI

morazione di Arnaldo Mussolini, la leva fascista, e svolte anche esse all'insegna di un continuo dosaggio di messe e benedizioni, inni al re e saluti romani.

Infine, vi sono le cerimonie legate al mito guerriero, atletico e prolifico della nazione. Esse si risolvono in parate paramilitari, con moschetti di legno, e in gare sportive organizzate dall'ONB con la partecipazione attiva e passiva di tutta la scolaresca, oppure nelle adunate per la Giornata della madre e del fanciullo.

Evidentemente tutte queste cerimonie, passaggio obbligato dell'*iter* scolastico, se riuscivano a suscitare l'entusiasmo dei ragazzi — specie di quelli che vi potevano partecipare pavoneggiandosi nella divisa di balilla e di piccola italiana — e, magari, anche delle insegnanti, in particolare di quelle che sfoggiavano la loro sahariana fascista, dovevano intralciare non poco l'andamento scolastico verso il sicuro possesso degli strumenti fondamentali della cultura.

Certamente gli scarsi risultati conseguiti dagli alunni del comune di Torrile si debbono far risalire, oltre alle ragioni precedentemente esposte, anche a questo fattore propagandistico-celebrativo che cerca di ridurre la scuola a fonte di soggetti da parata, pronti a salutare romanamente al suono del nome di un eroe o di un inno, quasi a convincersi che una scuola siffatta potesse essere veramente una scuola fascistizzata. In effetti essa, per quanto assorbe di tale andazzo, finisce per non essere scuola; e quando cerca di esserlo, cioè si impegna a divenire luogo di insegnamento degli strumenti del sapere, finisce per non essere fascistizzata, giacchè deve accantonare giocoforza tutte le lustre coreografiche per dedicarsi ai suoi compiti fondamentali, anche se non esclusivi, del leggere, scrivere e far di conto.

Ed è qui, allora, che la scuola dimostra le sue deficienze più gravi, che una distraente e perversa prassi fascista accentua con l'illusione di fascistizzare la scuola stessa. Ma esse, comunque, sono deficienze che affondano le loro radici ben più in là nel tempo, fin dalla costituzione del regno anche se, per molti aspetti, sono state di recente rinverdite da una assoluta assenza di formazione didattica codificata dalla riforma Gentile.

E le deficienze didattiche delle insegnanti, appartenenti ad una classe professionalmente impreparata e culturalmente povera, appaiono con tutta evidenza dalle relazioni finali e dalle cronache dei vari giornali di classe. In essi non è mai dato di leggere un abbozzo di metodo nello svolgere un determinato contenuto. Se qualche accen-

no emerge, si riferisce all'occasionalità, all'uso del metodo fonico-sillabico per la lettura, oppure al ricorso di "esercizi graduali e pratici" per l'insegnamento dell'aritmetica e di dettati, diari e "riassunti collettivi" per quanto riguarda la lingua.

I programmi seguono pressochè in maniera pedissequa quelli ministeriali, anche se essi, verso il 1933-34, vengono da talune maestre complicati con l'intrusione della "cultura fascista". Eppure in questo quadro piuttosto squallido e monotono, dove la storia viene insegnata come "storia di eroi", ossia come una fiaba e perciò senza un costrutto positivo ([12]), la geografia come "arido elenco di nomi" (*Gainago*, II-IV, 1931-32), così come le scienze (*San Polo*, II-IV, 1931-32), l'educazione fisica come marcia tra i banchi o corse nel cortile della scuola e dove, infine, l'arma più sofisticata per rinvigorire o addirittura per offrire l'apprendimento sembra esclusivamente il ripasso, non mancano note degne di interesse per la loro apertura innovativa.

Si trovano, per esempio, degli accenni alla necessità dell'insegnamento globale della lettura (*San Siro*, I-II-III, 1932-33), come di un insegnamento religioso "senza bigotterie" (*San Polo*, II-IV, 1931-32). Oppure vi compaiono note sull'opportunità di unire il disegno dal vero alla scrittura, alla lettura espressiva e alla recitazione (*San Siro*, I-II-III, 1931-32). E non mancano neppure riferimenti espliciti ad un'impostazione attivistica dell'insegnamento dove il metodo ludico abbia un posto centrale (*San Polo*, I-III, 1932-33) e il nozionismo si collochi sullo sfondo per far posto ad un apprendimento attivo da parte dell'allievo stimolato dalla "scoperta personale" (*Gainago*, I-III, 1934-35) – giacchè "non s'impara solo a memoria" (*San Siro*, I-II-III, 1931-32) – e, aiutato dall'insegnante con un "programma svolto per centri di interesse" (*San Polo*, I-III, 1932-33).

D'altronde, di tali centri di interesse, raccomandati peraltro dalla stessa direttrice e dall'ispettore in sostituzione dei "gruppi d'azione" (*Gainago*, I-II, 1930-31; *San Siro*, I-II-III, 1931-32), non è dato constatare neppure l'applicazione; l'impostazione dei programmi rimane identica per tutto il settennio considerato.

([12]) Non a caso le insegnanti dichiarano di non trovare nessuna difficoltà nell'insegnare la storia (*San Polo*, I-III, 1931-32; *Gainago*, II-IV, 1931-32; *San Siro*, I-II-III, 1931-32; *San Polo*, II-IV, 1934-35) sostanzialmente perchè non insegnano la storia!

Anche per quanto riguarda gli altri aspetti sopra ricordati non è possibile trovare nei giornali di classe alcun riscontro della loro applicazione. Il frettoloso rapporto annuale in cui il delegato di religione si dichiara sempre soddisfatto della preparazione degli alunni, anche quando la stessa maestra commenta a parte che essi "non erano certo stati pronti nelle risposte", non permette certo di far luce se il metodo dell'insegnante era stato scevro da bigotterie. Anzi lascerebbe sospettare che la frase della maestra sia più da prendersi come un trascorso di lingua che come un vero e proprio proposito didattico.

Le insistenze con cui i programmi mensili presentano le varie lettere dell'alfabeto, nettamente distinte l'una dall'altra, fanno pensare che gli accenni al metodo globale siano pura velleità, così come la segnalata necessità di drammatizzare le scenette disegnate dal vero, dato che, allorchè si parla di recitazione, ci si riferisce sempre alle recite di occasione o davanti al presepe, o al monumento ai caduti, ecc., oppure agli spettacoli di burattini cui i ragazzi talvolta hanno assistito (*San Siro*, I-II-III, 1928-29; *Gainago*, I-III, 1932-33).

A queste recite sono talvolta invitati anche i genitori. E praticamente a questo si limita il ruolo "attivo" delle famiglie nei confronti della scuola e delle insegnanti.

Le altre occasioni in cui i genitori compaiono come interlocutori delle maestre sono costituite dagli sgraditi impatti per la propaganda pro ONB e mutualità. In tali frangenti è la maestra che convoca il genitore, oppure cerca di incontrarlo fuori dalla scuola per convincerlo dei benefici dei vari tesseramenti, peraltro, come si è visto, senza grossi risultati. Del resto, questi padri e queste madri, duramente occupati a tamponare le vistose falle della loro povertà, non pare cerchino molto il contatto con l'insegnante che, tutto sommato, finisce sempre per rimproverarli: o perchè "smorzano gli entusiasmi dei loro figli per l'ONB", o perchè li mandano a scuola troppo sudici, o perchè li fanno lavorare troppo nei campi, ecc. Per i genitori, un colloquio del genere, più che inutile, era umiliante, perchè in effetti era un continuo rimprovero della loro miseria.

Se il fascismo desiderava instaurare una osmosi tra l'opera di propaganda scolastica e la famiglia tramite il catalizzatore dei figli, non pare ci sia riuscito.

I troppi problemi sociali, acuitisi con la demagogica politica "rurale" del fascismo, non permettevano a questi genitori di prestare alcuna attenzione ai fatti della scuola se non per quel tanto che vi

erano costretti. La scuola, nonostante il suo apparente trasformarsi, restava per essi un "affare borghese", fosse esso definito fascista o liberale. Ma, poi, in effetti questa scuola era davvero diventata fascista, ossia si era davvero fascistizzata o "bonificata" – come allora si usava dire – durante quegli anni che rappresentano certamente il periodo d'oro del regime?

Non è certo questa una domanda cui sia facile rispondere, specie basandosi su quei pochi documenti e per giunta "ambigui" come sono appunto i giornali di classe. Stando ad essi, sembrerebbe che l'aspetto più qualificante per dare una risposta al quesito sopra formulato fossero i commenti di propaganda dei singoli insegnanti. In realtà questi commenti possono essere indicativi fino ad un certo punto, giacchè non possiamo certo trascurare che spesso l'adesione, anche smaccata, ma "a parole", è pur sempre un mezzo di legittima difesa e di mimetizzazione cui un regime totalitario costringe. Inoltre tale adesione, nei giornali esaminati, non risulta neppure così insistente e pesante come sembrerebbe lecito aspettarsi da insegnanti fascisti di una scuola fascistizzata. Certo le note di propaganda, sia come attività svolta per l'ONB o altre istituzioni fasciste sia come commento dell'insegnante alle opere del regime, non mancano, come già abbiamo avuto modo di vedere. Tuttavia, per buona parte, esse rientrano nella *routine* instaurata dal fascismo e alla quale nessun funzionario o impiegato dello stato, in specie se inserito nella scuola, poteva direttamente sottrarsi. Vogliamo dire, cioè, che il riporto delle varie cerimonie fasciste, così come dell'attività più o meno svolta a favore dell'iscrizione all'ONB, sono passaggi obbligati che con minore o maggiore insistenza, secondo l'atteggiamento del singolo insegnante, ricorrono puntualmente nei vari giornali. Ciò che semmai può servire da spia più consistente, pur sempre con le dovute cautele, sono i commenti e le "sviolinate non richieste", dalle quali cioè qualunque insegnante non convinto fascista avrebbe potuto benissimo esimersi senza gravi conseguenze. Ma tali commenti sono pochi, e fanno capo sempre a due o tre insegnanti che avevano assunto cariche nel partito, quali, per esempio, fiduciaria delle piccole italiane. E' ciò, in definitiva, che ci conforta anche nel sostenere l'ipotesi che tali adesioni e consensi, più che dimostrare la fascistizzazione della scuola come istituzione, o meglio del modo di insegnare a scuola, rivelano soltanto ciò che di per sé è del tutto intuitivo, e cioè che vi erano dei maestri fascisti. Questi però, almeno nel comune di Torrile e in parti-

colare a Gainago, non si esimevano certo dallo svolgimento di un programma che, per buona parte, finiva per imbrigliare di fatto le loro enfasi partitiche dato che richiedeva un duro impegno esclusivamente tecnico al livello del leggere, scrivere e far di conto.

Casomai l'aspetto più "fascistizzato", che accomuna i vari giornali, è dato dall'uso di una vuota retorica al di là del puro commento "politico" e ideologico. Ma questa tendenza alla retorica più o meno sciatta, che certamente il clima instaurato dal fascismo incoraggia, non è un male nuovo della classe magistrale (e non solo magistrale!). Essa fa parte di un repertorio collaudato da tempo e che si è venuto standardizzando in formule stereotipate ripescate pressochè uguali di anno in anno.

Nei registri si assiste così all'uso di un formulario fisso che si ripete in occasione delle altrettanto fisse scadenze dell'*iter* scolastico. Così le varie cerimonie sono sempre definite "semplici ma solenni e commoventi" e "lasciano un dolce ricordo nei presenti"; le parole dell'oratore di turno sono sempre "appropriate" ed "elevate"; i bimbi recitano "con sentimento alcune parole e poesie d'occasione" dopo aver posato fiori sul "sacro marmo"; i genitori ed il popolo sono sempre "commossi", mentre l'insegnante "ascolta i suoi allievi con vivo compiacimento".

Per quanto riguarda le adunanze di rito indette dalla "egregia signorina Direttrice", ci si sbriga sempre dicendo che "la signorina Direttrice ha parlato di cose inerenti alla scuola". Anche quando si tratta di adunanze, diciamo, straordinarie, come quelle indette per illustrare il nuovo programma di educazione fisica prescritto dall'ONB, da un qualche professore venuto da Parma, si è trovata la formula *ad hoc*: "L'illustre professore ha poi proceduto ad una esemplificazione pratica degli esercizi ginnici prima brillantemente trattati".

Il primo giorno di scuola "è carico di ansie e di speranze"; il lavoro dell'insegnante "è una missione intesa a salvare ogni intelligenza": pertanto bisogna che la maestra si impegni al massimo, senza scoramenti, anche se "deve lavorar molto per ottenere poco".

Nello stilare i programmi cade poi ogni ritegno: non solo formule e interi brani vengono ripetuti, ma tutto il programma è ricopiato di sana pianta dal registro degli anni passati sia nel preventivo che ... nel consuntivo mensili!

Nei commenti ai vari accadimenti scolastici, commenti peraltro che è dato ritrovare anch'essi usati più volte dalla stessa maestra, il ri-

corso ai luoghi comuni, alle esclamazioni ostentate è frequentissimo. Crediamo che una breve antologia di tali commenti sia illuminante e tale da esentarci da ogni ulteriore considerazione.

4-11 – Festa della vittoria ... Terminata la funzione religiosa, in Chiesa, il Signor Priore ha benedetto il monumento ai Caduti, letto il bollettino della Vittoria e commentato con brevi, ma eloquenti frasi. Belle le parole, dette con molto sentimento dall'alunno B. della terza classe. Quanta consolazione avranno provato gli animi che le avranno sentite come Me! ... (*Torrile*, II-IV, 1928-29).

10-12 – (Dopo aver assistito ad una cerimonia religiosa) ... La giornata di scuola è trascorsa serenamente. I miei alunni hanno espresso così il loro compiacimento. Come siamo contenti di essere stati a quella S. Messa! – E sono stati ancora più silenziosi e gentili del solito (*ibidem*).

24 maggio – Dopo aver commemorato, in classe, la grande data, la mia collega ed io abbiamo accompagnato gli alunni al monumento dei Caduti eretto a Torrile. Sul sacro marmo, i nostri bimbi e quelli di Torrile con la loro Maestra, hanno deposto i loro fiori, hanno innalzato ai valorosi scomparsi, canti di gloria, parole d'amore, di riconoscenza perenne. Possano davvero il ricordo dei grandi, gli insegnamenti dei buoni dare alla Patria figli che sappiano per essa nobilmente vivere e nobilmente morire (*ibidem*).

23-11 – Oggi la Sig. Direttrice è venuta a visitare la mia seconda classe. Ella è rimasta sodisfatta dell'opera da me svolta e del profitto della scolaresca. La riconferma di stima dei Superiori è cosa che torna sempre gradita e che incoraggia a continuare a dare, con amore, la propria attività a vantaggio della scuola (*ibidem*).

... Le guerre di Roma con Pirro, re dell'Epiro, le guerre puniche, le gesta di Giulio Cesare e di Ottaviano Augusto come fecero vibrare d'orgoglio e d'entusiasmo l'anima e il cuore dei miei scolaretti! Dalla grandezza romana fu pervaso il loro spirito, scossa la loro sensibilità, conquistata tutta la loro simpatia e persino penetrati i loro giochi (*Gainago*, II-IV, 1931-32).

E così un altro anno è passato. In questi mesi di lavoro sono veramente riuscita a educare, a creare a edificare uno spirito indagatore, una mente retta, un cuore forte, nei miei alunni? Non so! Fu questo il mio desiderio, è questa sempre la mia speranza! (*ibidem*).

19 settembre – ... Abbiamo iniziato il nostro lavoro con gioia e con serenità facendo il proposito di essere tutti promossi! Questa idea sorride ai bambini e lusinga anche me: sarebbe così bello se nessuna delle intelligenze umane che cammineranno in questi mesi con me, nei sentieri difficili, ma fioriti del sapere, si smarrisse per la via! ... Certo nessuna di esse deve restare estranea mai, neppure per un minuto solo, alle mie cure, alla mia fatica, al mio amore (*Gainago*, I-III, 1932-33).

Maestra e scolari, con profonda unione d'animo e di pensiero, abbiamo lavorato alacremente riportando ora vittorie, ora sconfitte; incontrando giornate lim-

pide di serenità e ore oscure d'amarezza e di tedio ... (*ibidem*).

16 aprile – Oggi, con la maggior solennità possibile abbiamo celebrato la "festa degli alberi". I giovani alberelli, messi a dimora nell'orto-giardino della scuola, furono quattro susini. La lieta cerimonia voluta e organizzata da noi insegnanti, si è svolta tra i canti dei nostri alunni, lo sventolare delle bandiere e il sorriso della primavera (*Gainago*, II-IV, 1933-34).

19 aprile – Gita scolastica: sciame di volti rosei che passa sulle nostre strade cantando canzoni serene; onda di camicette bianche, sottanine nere e camice nere che invade, con un ronzio d'alveare, le nostre piazze e le nostre contrade, palpito fremente di vita e di giovinezza che pulsa all'unissono col palpito della primavera tornata di recente. Così, come uno sciame d'api, passarono i nostri alunni il mattino del 19 corr. sulla strada provinciale che da Colorno va a Parma... Risaliti in corriera, dalla Pilotta, ci portiamo al campo d'aviazione "Natale Palli" dove i nostri ragazzi passarono momenti d'entusiasmo indicibile. Oh, quegli apparecchi ammirati tante volte da lontano, mentre passavano, maestosi e irraggiungibili nel cielo, oh quelle eliche intraviste alle volte, confusamente, nel loro movimento vorticoso, oh quei motori uditi rombare nell'azzurro visti ora così da vicino, tanto vicino da poter essere toccati, e docili e immobili sotto le loro mani che non finivano di posarvicisi sopra irrequiete e carezzevoli! ... Così, passati rapidamente in rassegna alcuni particolari delle nostre glorie nazionali: templi magnifici elevati dalla fede e dal genio degli avi, superbe opere d'arte, glorie e ardimenti dello spirito, del genio e dell'ala italiana, ricchezze del nostro sottosuolo, attrattive e incanti dei nostri paesi e delle nostre città, i ragazzi, fieri d'una storia, d'una tradizione, d'una Patria, d'un avvenire così grandi, tornano felici alle loro case. Oh, veramente, la nuova giovinezza italica, temprata dal Fascismo è una "primavera di bellezza" (*ibidem*).

... In questo simpatico ambiente di affezione famigliare, io riprendo quest'anno il mio lavoro, prometto di compiere sempre e in tutto il mio dovere, di sodisfare cioè il mio unico e grande desiderio di migliorare queste giovani anime, di crescerle veramente buone e brave (*San Polo*, I-III, 1933-34).

Ma ritorniamo ai commenti "fascisti". Tralasciando di rifarsi ai brevi cenni con cui si descrivono in breve le cerimonie di regime o l'opera di propaganda per l'ONB, ci limitiamo qui alle frasi di apprezzamento "spontaneo" del regime, ossia a quelle frasi che l'insegnante ha scritto senza che vi fosse "costretta" da imposizioni dirette o da obblighi d'ufficio. Naturalmente abbiamo messo l'aggettivo "spontaneo" tra virgolette perchè è indecidibile in senso assoluto (tolto forse il caso di un'insegnante di Gainago) quanto tali frasi siano frutto di una adesione convinta al fascismo oppure di calcolo, seppure ben misero, per attirarsi simpatia e meriti da parte dei superiori.

Come già accennato, le insegnanti che si segnalano per i loro commenti fascisti sono poche: cinque – anche se qua e là si trova qualche

frettoloso tributo di qualche altra insegnante ([13]) – due di San Polo, una di San Siro, due di Gainago. Ma indubbiamente è un'insegnante di Gainago che prevale, anche perchè, forse, è quella più propensa in assoluto a lasciarsi andare a velleità di scrittrice, come già notato. Gli stessi suoi programmi sono gli unici che riportano parti dedicate alla cultura fascista e una trattazione della storia d'Italia in chiave "romana e imperiale".

Ecco, dunque, anche di tali commenti una significativa antologia.

In due primi anni di scuola grande mia cura è di inculcare nei loro piccoli cuori affetto, venerazione, gratitudine per il Governo Fascista e specialmente al Duce che à saputo portare l'Italia a nuova gloria (*Torrile*, I, 1928-29; da notare la sciatteria della frase).

Ho procurato di legare la vita della scuola alla vita del Paese, partecipando alle manifestazioni civili e patriottiche e non ho mai trascurato di parlare (per meglio far sentire e comprendere) dell'Opera altamente umanitaria ed educativa del Governo Nazionale Fascista (*San Polo*, I-III, 1932-33).

28 ottobre ... La nostra Sig.na Direttrice..., con parola alta e fervida, inneggiò al Regime che trasforma il volto della Patria, lo arricchisce di nuove grandiose opere e di superbi edifici dimostrando quanto vere siano le parole del Duce: "Non passa giorno senza che il Regime Fascista si accresca di opere nuove"... I nostri alunni, nelle loro divise di "Balilla" e di "Piccole Italiane", con le loro bandiere, i loro fiori e i loro inni hanno dato alla cerimonia una nota luminosa di giovinezza e di poesia (*Gainago*, II-IV, 1933-34).

17 ottobre ... Il Sig. Ispettore ci invita a fare un minuzioso e accurato confronto fra i programmi vecchi [quelli del '23] e i programmi nuovi [quelli del '34] e a penetrarne lo spirito. Da questo esame risulta chiaramente [bontà sua!] come ai programmi scolastici si sia voluto dare un respiro più ampio e orizzonti più vasti. Tolto ogni carattere di regionalismo, ogni angustia di tempo e di spazio: il fanciullo deve vivere, in seno alla grande madre Patria, la vita della Patria (*Gainago*, I-III, 1934-35).

28 ottobre. La storica ricorrenza anche quest'anno ha visto la consacrazione delle innumerevoli opere pubbliche nelle quali si concreta la mirabile ascesa di tutte le attività nazionali per l'impulso vivificatore del Regime (*Gainago*, II-IV, 1934-35).

([13]) D'altronde ve ne sono anche di quelle che, per tutto il settennio, non fanno che sporadici accenni alle stesse cerimonie fasciste e tantomeno nessun commento entusiasta alle opere del regime. Caso mai si sbilanciano in frasi "monarchiche" e "religiose", quasi a testimoniare anche a livello scolastico dell'esistenza di quella triarchia, Re, Duce, Papa, che sempre caratterizzò il ventennio fascista.

Dicembre 24. E' la giornata della Madre e del Fanciullo, e si celebra oggi in tutti i Comuni d'Italia. E' un rito di amore e di orgoglio nazionale che la genialità del Duce ha voluto che si celebrasse alla Vigilia del Santo Natale. Le donne italiane dovranno ricordare sempre quanto il fascismo ha fatto per la madre e per il fanciullo. E' un'opera svolta sotto il segno della più luminosa civiltà (*ibidem*).

Febbraio. Con provvida e quanto mai eloquente iniziativa il Comitato provinciale dell'ONB ha disposto che sia effettuata la vendita del francobollo chiudilettera del valore di L. 0.50 pro refezione scolastica dei bimbi poveri. Questa iniziativa permetterà di raccogliere un cospicuo fondo per dare sempre maggior incremento all'opera di assistenza dei nostri piccoli che nella refezione scolastica trovano il necessario sostentamento atto a rinvigorire le fragili membra, dando loro maggiore possibilità di attendere con rinnovata e buona volontà allo studio. Noi insegnanti assolveremo questo compito di carità cristiana verso i piccoli che soffrono e che hanno il diritto di essere tolti alla miseria e alla fame per il bene della famiglia e della Patria (*ibidem*).

21 aprile. Natale di Roma! Il solo nome di Roma, la città eterna, la città dei Cesari ridonata al suo antico splendore per opera del nostro amato Duce e del Regime Fascista, basta a riempire la mente e il cuore di un santo orgoglio.

La festa del lavoro: voluta dal Duce ... Parlo della suggestività di tali ricorrenze (*San Polo*, I-III, 1934-35).

Pur nella sua brevità, che può però essere integrata dai brani riportati in precedenza, l'antologia dimostra chiaramente le forzature cui poteva essere soggetto l'insegnamento nel periodo fascista. Simili insegnanti non solo avevano mano libera, ma erano incoraggiati nei loro propositi di esaltazione della grandezza del fascismo. E certamente non è possibile minimizzare il danno che essi possono aver procurato nelle giovani menti. Tuttavia noi siamo propensi a credere che varie situazioni limitassero di molto tali possibili danni. Ad alcune di esse già abbiamo accennato, evidenziando in specie gli "impedimenti" professionali con cui ogni insegnante, fascista o meno, doveva fare i conti entrando in una scuola che non era certo nata come scuola del regime e che, pertanto, aveva già un suo stile consolidato, buono o cattivo che fosse (e comunque più cattivo che buono), non certo facile da cambiare *ex abrupto*.

Non a caso, per anni, almeno fino a quando potè interessarsi specificamente della scuola, e cioè fino alla Carta Bottai del 1939, il fascismo si lamentò di non avere una "sua" scuola. D'altronde, nel periodo di maggior fortuna, che per grossa parte coincide con i sette anni da noi considerati, il fascismo fu costretto, come accennato, a servirsi di insegnanti la maggior parte dei quali aveva avuto una formazione liberale. Allorchè avrebbe potuto contare su un plausibile massiccio

ricambio della classe magistrale, appunto cioè nel periodo della Carta Bottai, il fascismo non fu più in grado di attuare la "sua" scuola, che rimase appunto sulla ... carta.

Ma la situazione più decisiva, fra tutte quelle accennate, resta senza dubbio la scarsa efficienza di queste scuolette rurali. Esse erano poco efficienti come scuole e lo erano ancor meno come centri di propaganda fascista. L'alta frequenza dei ragazzi, come abbiamo visto, è solo un dato formale. Inoltre l'alta mortalità scolastica faceva sì che gli alunni in queste scuole vi restassero poco. Le loro continue ripetenze sono anche frutto, per buona parte, di grande assenteismo e non solo di scarsa intelligenza "scolastica". Data anche la notevole indifferenza dei genitori per i progressi scolastici, che tanto non avrebbero portato i loro figli a nessun tipo di ascesa sociale, i ripetenti si facevano vedere di rado dalle insegnanti che, alla fine, erano comunque "costrette" a promuoverli per "anzianità".

Inoltre bisogna considerare che in tali scuole, prive di qualsiasi sussidio didattico più aggiornato, la "bonifica" fascista doveva, al massimo, affidarsi all'opera esclusiva degli insegnanti che, anche volendo impegnarsi a fondo in tal senso – e questo era sempre difficile controllarlo puntualmente – non potevano certo raggiungere risultati molto più ampi di quelli raggiunti nell'insegnamento del leggere, scrivere e far di conto. Risultati che, come abbiamo visto, non erano certo esaltanti.

Infine, a supplire le eventuali deficienze fasciste di tali scuole, non c'era neppure una seria organizzazione dell'ONB che, tutto sommato, al contrario che nei centri cittadini, si limitava a "rubacchiare" qualche iscritto alla scuola e a vivere, di fatto, all'ombra di essa "organizzando" le cerimonie scolastiche.

In definitiva, ci pare di poter affermare, dopo un attento esame dei giornali di classe, che le scuole del comune di Torrile, e in specie quelle di Gainago, erano certamente inquinate dal clima fascista che contribuiva a fuorviarne non solo gli sforzi educativi, ma anche quelli prettamente didattici con un'invadenza ossessiva anche se spesso esteriore, ma non erano comunque scuole "fascistizzate" o "bonificate" che dir si voglia. D'altronde la vera "bonifica" il fascismo decide di intraprenderla con De Vecchi; e ciò è già una probante spia che la scuola, almeno sino al 1935, non corrispondeva in pieno alle esigenze del regime, ossia non era stata sufficientemente fascistizzata. E questo negli "anni ruggenti" del fascismo!

Eppure l'apparato fascista, come abbiamo visto, non era certo assente. ONB, piccole italiane, mutualità, commemorazioni di date e personaggi strettamente legati al fascismo, saggi ginnici, discorsi di podestà e di segretari di partito agli scolari, inneggiamenti all'Uomo della Provvidenza ecc. sono presenti in modo martellante, almeno in apparenza. Ma la scuola nel suo complesso non risponde all'appello del regime per espressa ammissione dei suoi gerarchi. Non è certo al coraggio della classe magistrale considerata *in toto* – coraggio che peraltro non sarebbe neppure lecito richiedere – o alle alte tradizioni democratiche – che la scuola non poteva certo vantare – che si deve un tale fallimento. Esso è piuttosto da imputare alla netta inefficienza della scuola stessa nell'essere luogo di apprendimento dei fondamentali strumenti culturali e quindi nell'essere centro propulsore della vita sociale e culturale del paese.

Una scuola inefficiente non può essere di grande aiuto a nessun disegno politico, sia esso democratico o totalitario. Una simile scuola, come in particolare mostra di essere quella delle campagne, al di là delle roboanti manifestazioni esteriori, non poteva essere né fascistizzata né tantomeno vivaio di opposizione al regime; essa restava molto più semplicemente una scuola che non funzionava.

E la più lampante testimonianza di ciò sta proprio nel fatto inequivocabile che essa era solo capace di sfornare ripetenti a getto continuo e degli approvati con dei voti di profitto che non si elevano mai al di sopra della rosicchiata sufficienza e, per gran parte, destinati all'analfabetismo di ritorno.

Considerazioni conclusive

Possiamo ormai tracciare una sintesi conclusiva dei vari punti emersi, mettendone in evidenza i più salienti. Inizieremo proprio dall'ultimo aspetto ricordato: quello dell'inefficienza, di cui le scuole del comune di Torrile danno larga prova.

Dalle cronache e dalle relazioni finali dei giornali appare senza riserve lo squallore del rendimento scolastico di queste scuolette rurali, talvolta pluriclassi, affollate da ragazzi socialmente e culturalmente diseredati, prive di adeguata attrezzatura didattica e rette da insegnanti troppo spesso animate da eccessivo spirito selettivo piuttosto che didattico e sempre più distratte nei loro compiti professio-

nali dalla retorica e dalle incombenze fasciste.

I programmi mensili, riportati ordinatamente nei giornali con trascrizione pressochè identica ogni anno e fedeli a un *cliché* ormai collaudato non tanto nella sua efficienza didattica quanto burocratica, non debbono trarre in inganno. Essi sono zeppi di contenuti nei preventivi, e tutti risultano regolarmente svolti, salvo casi eccezionali, nei consuntivi. Tuttavia le maestre si lamentano, o lasciano trasparire una soddisfazione molto relativa, del rendimento delle loro scolaresche.

Appena coperti da un velo di grezza retorica, i resoconti finali di queste maestre denunciano apertamente l'incapacità della scuola di dare un'effettiva base culturale a ragazzi di famiglia contadina e del basso bracciantato agricolo, che ancora non hanno completamente risolto il problema della pura sopravvivenza.

Come già denunciava Villari nel 1872, la scuola nulla può dove non è stata risolta la questione sociale ([14]). E l'allargamento, peraltro fittizio, della frequenza non riesce altro che a far sortire alla scuola effetti disastrosi di pura e semplice selezione che esclude proprio dagli strumenti del sapere coloro che più ne avrebbero bisogno e che mai più, specie dopo le infelici e frustranti esperienze scolastiche subite, avranno modo di farli propri.

Queste piccole scuole rurali, insufficienti in tutto a partire dall'orario, raccolgono una popolazione scolastica di estrazione prevalentemente agricola nelle sue varie articolazioni. Essa, in gran parte bisognosa dell'assistenza del patronato, ma in effetti assistita in numero esiguo e con interventi che è dir poco definire ridicoli, riflette largamente la sua immagine nell'andamento scolastico: dal dislocarsi delle assenze mensili, agli abbandoni e ai trasferimenti, dal disertare forzatamente la scuola nei periodi di freddo intenso e di scarsa viabilità all'essere spesso considerata poco pulita, poco curata nel vestire come era tipico dei ragazzi di tutte le campagne d'Italia dagli abiti rattoppati, le scarpe consunte e fangose, le unghie sporche e con quel persistente odore di stalla inesorabilmente appiccicato a tutta la persona.

Sono ragazzi che troppo spesso arrivano a scuola già stanchi perchè hanno alle spalle qualche ora di stalla e di cammino e non sempre una nutrizione sufficiente. A simili ragazzi una scuola come quella di

([14]) Ci riferiamo all'articolo *La scuola e la quistione sociale* comparso sulla "Nuova Antologia" nell'ottobre del 1872.

Gainago può offrire poco: dal lato materiale qualche quaderno e pennino passato dal patronato, dal lato culturale, generalmente, una bocciatura.

Non è un caso, infatti, che le bocciature siano più frequenti proprio nella fascia di coloro che sono assistiti dal patronato, anche se naturalmente colpiscono anche gli altri, giacchè il patronato è ben lungi da dare assistenza a tutti coloro che ne avrebbero bisogno.

Ci troviamo così di fronte ad una scuola che non può fare altro che selezionare, sancendo al suo interno le divisioni classiste della società.

Il fenomeno della massiccia ripetenza, sebbene talvolta non riesca a far desistere dal raggiungere l'ultima classe del plesso, la quarta, vuoi pure in sei o sette anni, è sempre comunque tale da scoraggiare qualsiasi proseguimento degli studi a livello elementare e postelementare. D'altronde già le possibilità di continuare gli studi erano di fatto così esigue che anche i pochi regolarmente promossi finivano, talvolta, per chiedere di essere ammessi alla frequenza della classe già superata come "ripetenti volontari".

Tutto ciò, ossia la scarsa o nulla agibilità di scuole postelementari sia la conseguente abitudine a ripetere le classi, doveva far sì che la bocciatura non fosse certo vissuta come dramma né dai ragazzi e dai loro genitori, né tantomeno dalle insegnanti. Perlomeno è quanto lasciano intendere le cronache e le relazioni finali degli stessi giornali di classe. Ma non bisogna mai dimenticare che questi giornali sono documenti "ambigui". Troppo spesso essi sono lacunosi perchè compilati in modo casuale e approssimativo e con il continuo ricorso a forme stereotipe, quasi con la piena consapevolezza che nessuno dei superiori li andrà a controllare o che, comunque, anche se lo farà e li troverà abborracciati e ripetitivi, non avrà nulla da eccepire.

Le stesse cronache di vita scolastica sono spesso scarne: nella maggior parte dei casi si attengono al minimo indispensabile per riempire qualche rigo: "fa freddo e la scuola resta chiusa per due giorni"; oppure: "Oggi l'Egregia Sig.na Regia Direttrice è venuta a visitare la mia classe", ecc.

Certo anche queste frasi possono fungere in qualche modo da spia, non foss'altro, di una certa mentalità, ma vanno prese con molta cautela. Guai se quell'ampollosa espressione "Egregia Sig.na Regia Direttrice" inducesse a dare giudizi perentori sull'animo ossequioso, quasi servile dell'insegnante. Caso mai ci può dire qualcosa sullo stile "untuoso" del periodo, con quella sua vuota retorica di titoli e di

maiuscole che, in definitiva, le insegnanti non facevano altro che mutuare – e perchè mai non avrebbero dovuto! – dalla roboante quanto tronfia aggettivazione di regime. Tanto più che si tratta di documenti ufficiali, destinati cioè (almeno di principio) ad essere conservati negli archivi. E se buona parte di essi è oggi introvabile è da attribuirsi a varie cause, già accennate per lo specifico, ma a cui vorremmo aggiungerne una di carattere più generale, e cioè quella mania tutta propria dell'istituzione scolastica di disdegnare il proprio passato, la propria storia – dovuto forse ad un senso di vergogna –, anzi di cercare addirittura di cancellarne il più possibile le tracce inviando sistematicamente al macero i propri documenti scolastici. Ma questo è un altro discorso!

Gli insegnanti che compilano un registro, ieri come oggi, non pensano di certo di scrivere per la storia; essi pensano piuttosto che stanno redigendo un documento che, in quanto ufficiale, è, in certa misura, pubblico: quanto meno può essere visto e letto dai loro superiori. E allora, ieri come oggi, anche se forse più ieri di oggi dato il clima poliziesco del regime fascista, qualsiasi tentazione di andare al di là del richiesto o comunque dello stereotipo e del "beneaccetto", è pensabile che sia accuratamente sorvegliata se non repressa dallo stesso insegnante.

E così anche le relazioni finali sono, salvo le rare eccezioni di coloro che hanno scelto apertamente la via del consenso e della compromissione totale con il regime, un insieme di considerazioni stereotipe dal punto di vista didattico condite con alcune frasi di prammatica tolte dalla retorica imperante, più che una vera e propria testimonianza dell'allineamento politico dell'insegnante al regime.

In definitiva ognuno si difende e si maschera come può, sacrificando al fascismo quel tanto che basta e che la propria coscienza gli permette per sentirsi in regola con se stesso e con gli altri. E così fa, in genere l'insegnante, e ci sembra comprensibile oltrechè naturale. Se da nessuno si può esigere che faccia l'eroe, l'aperto dissidente a scapito della sua vita e di quella dei suoi cari, non si vede bene perchè si dovrebbe esigerlo proprio dall'insegnante!

Pertanto, se nelle cronache e nelle relazioni dei giornali di classe, andiamo a cercare i segni di una fronda, di un'avversione al regime, commettiamo un grosso errore, e soprattutto una sciocchezza. In essi non c'è né fronda né boicottaggio, cosciente o meno, al fascismo, e non ci può essere. D'altronde un errore altrettanto grande lo com-

metteremmo se da questa palese quanto stereotipa accettazione del regime ne ricavassimo la conclusione che la scuola elementare era una scuola fascistizzata, allineata *in toto* con il regime.

Da quanto emerge dai registri da noi consultati, schedati e "anatomizzati" del comune di Torrile, di fascistizzato nella scuola elementare c'era una sorta di "scadenzario liturgico" del regime, c'era, dal 1930 in poi, il libro unico, c'era qualche insegnante, c'era, infine, un certo stile da "velina" staraciana nel compilare i registri e fare annotazioni a margine delle letture fatte dagli insegnanti in orbace.

Tutti aspetti esteriori e, in definitiva, abbastanza marginali che servono più che altro a creare del folklore e a dare così l'illusione che la scuola elementare fosse veramente "bonificata".

In effetti la scuola, e forse proprio quella elementare delle campagne, inserita in contesti sociali rassegnati e meno toccati dai cambiamenti di facciata della sedicente rivoluzione fascista, era rimasta sostanzialmente refrattaria alla fascistizzazione, un po' per abulia congenita al sistema scolastico elementare, un po' per l'effettiva difficoltà di controllare, al di là dei registri, dei libri di testo e delle sporadiche visite ispettive, i modi di insegnare dei singoli docenti.

Non a caso, del resto, nonostante la strombettata "bonifica" della scuola, il fascismo finì per puntare decisamente, per la formazione del cittadino fascista, su un capillare apparato extrascolastico imperniato sull'ONB, poi GIL, e sui campeggi "Dux" ([15]).

Certo, ritornando ai nostri registri, essi non ci possono dire neppure altrettanto chiaramente che la scuola non era fascistizzata. Essi

([15]) Rivelatore, al riguardo è quanto scriveva Starace nel 1939: "Le esigenze della vita nazionale mostrarono, infatti, che la scuola, così come nel 1923 il Gentile l'aveva riformata, non era ancora – per lo Stato – un efficace organo di collaborazione perchè se era mirabilmente ordinata, nella sua sostanza scientifica, rispetto al rendimento didattico in funzione dello sviluppo dello spirito, non era in alcun modo orientata verso una concreta conquista né, dello Stato, viveva in qualche maniera la vita... L'opera educativa della scuola per organizzarsi, dunque, con sicura efficacia di rendimento, alla religione posta come suo "fondamento e coronamento" doveva dare due nomi: "Patria e Dio" ... Ma a quest'esigenza non si potè tosto provvedere entro l'ambito strettamente scolastico... Parve, invece, migliore provvedimento quello di istituire un organismo nuovo, inteso ad integrare l'opera della scuola rispetto all'assistenza e all'educazione fisica e morale della Gioventù, quell'Opera Nazionale Balilla, cioè, ... istituita con la legge 3 aprile 1926" (A. Starace, *Gioventù italiana del Littorio*, Milano, 1939).

si dimostrano, ancora una volta, documenti "ambigui", anche se fino ad un certo punto. Essi, intanto, ci permettono di dire che i loro dati non sono consistenti per affermare che la scuola elementare era "bonificata". Inoltre ci permettono di dire che la scuola elementare era fascista nel senso che era, seppure in maniera più accentuata, come lo era sempre stata: classista, selettiva maramaldescamente verso il basso, scarsamente efficiente, negata di principio agli stimoli verso la mobilità sociale, incapace di arginare effettivamente i pericoli dell'analfabetismo, specie di quello di ritorno, e con impalcature burocratiche sproporzionate ai suoi risultati.

Da questi giornali di classe risulta indubbiamente che la popolazione frequentante la scuola elementare aveva raggiunto livelli tutt'altro che trascurabili. Ma che i risultati di questa frequenza fossero altrettanto reali e consistenti, specie per le classi sociali più basse delle zone rurali, pare proprio che non sia il caso di asserirlo con tutta tranquillità.

Sempre dai nostri registri risulta che ai maestri, a partire dal 1928-29, fu fatto obbligo di trascrivervi i programmi, le cronache, i giudizi trimestrali espressi in "lettere" anzichè in numeri, le relazioni finali.

E tutto ciò appare, oltre alla massiccia introduzione dell'insegnamento religioso, uno dei pochi cambiamenti che la riforma Gentile abbia di concreto apportato alla vita della scuola. In effetti non furono solo questi i cambiamenti che la legge Gentile aveva deciso e che forse vennero a verificarsi. Ma cosa resta, di effettivo, in mano per poterlo constatare? I registri, della cui fragilità di affidamento già si è detto, e le fonti orali, con tutte le cautele con cui anch'esse vanno usate e affrontate. Comunque quest'ultima ci pare senz'altro una strada degna di essere percorsa.

Stando ai dati della nostra ricerca, peraltro estremamente limitati, possiamo comunque ribadire che la riforma Gentile servì, specie a livello elementare, ad evidenziare ancora più gli antichi mali classisti e reazionari dell'istituzione scolastica, mali che furono sfruttati in pieno dal fascismo proprio nelle scuole rurali, perlomeno a livello negativo, per erigere una diga perentoria nei confronti di una emancipazione delle masse contadine. Ma ripetiamo, fu più un risultato al negativo, giacchè se il fascismo appagò le sue esigenze classiste realizzando all'interno del tessuto sociale l'emarginazione delle popolazioni rurali congelandole nella loro ignoranza, finì così per non poter soddisfare altrettanto la sua conclamata esigenza di fascistizzarle, almeno

tramite la scuola. Ma forse questo, tutto sommato, era un insuccesso calcolato, perchè fascistizzare le masse rurali, specie tramite un potenziamento della scuola, poteva essere un rischio ben maggiore di quello di lasciarle nell'ignoranza. Certo è che, al momento di difendere la sua ultima spiaggia, il fascismo non riuscì a radunare dalla sua né ignoranti né presunti fascistizzati, con tutto il *cursus* scolastico in regola, ma solo pochi fanatici.

Forse la scuola, rurale o urbana, elementare o media, fu meno fascistizzata di quanto siamo soliti superficialmente credere. Essa finì, con la sua abulica inefficienza, per diventare il più macroscopico insuccesso del fascismo e la causa non ultima della sua rovina.

Sono queste solo ipotesi, ma non azzardate. Varrebbe la pena di vagliarle e approfondirle ancora con ulteriori indagini di microstoria.

LORIS BORGHI

LA SCUOLA ELEMENTARE DI BAZZANO DAI SUOI REGISTRI - 1924-1942

Il materiale

Abbiamo esaminato complessivamente 125 registri relativi ad un arco di 18 anni scolastici, dal 1924-25 al 1941-42. Sono presumibilmente complete, con 14 o 13 registri, 4 annate: quelle degli anni 1924-25; 1925-26; 1938-39; 1939-40. Non ci sono registri per il 1927-28; 1928-29; 1930-31; 1932-33; gli altri anni presentano vuoti più o meno numerosi ma evidenti.

Solamente nel 1929-30 compaiono nel "Giornale della Classe" gli spazi per scrivere il "Programma didattico per gruppi di lezioni da svolgersi durante l'anno", per registrare lo "Svolgimento del programma didattico di ogni mese" e per redigere "Cronaca e osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola" (circ. min. n. 91 del 1° ottobre 1927). In altre pagine, iniziali e finali, trovano posto rubriche per la registrazione di dati statistici sugli alunni e di notizie sull'insegnante, la struttura e le dotazioni della scuola. In precedenza il registro riportava solo notizie relative agli alunni: dati anagrafici, valutazioni del profitto, assenze e poche righe, non sempre presenti, di osservazioni più articolate sul ragazzo.

La differenza di struttura rende praticamente impossibile qualsiasi confronto degli aspetti didattici (contenuti e metodi) o relativi alla vita della scuola fra i due periodi, iniziale e finale, dell'"era fascista". Però ulteriori e più seri problemi sorgono soprattutto dalla disomogeneità con cui i documenti sono compilati, non solo da maestri diversi, ma anche dallo stesso insegnante in momenti differenti. Le direttive, la severità e la sistematicità dei controlli variavano da un direttore all'altro; se a ciò si aggiunge il fatto che, a quanto ci è dato sapere, la "compilazione dei documenti" è sempre stata considerata

una grossa e complicata seccatura da parte degli insegnanti, si può avere un'idea dei problemi che presenta una ricerca condotta sui "giornali di classe". Poca diligenza e macroscopici errori si riscontrano nella raccolta dei dati statistici (condizione della famiglia, assenze durante l'anno, abbandoni o trasferimenti, ...), persino quelli relativi alla promozione degli alunni sono spesso incompleti: è pressochè impossibile, ad esempio, conoscere la sorte degli scolari rimandati ad ottobre in quanto i verbali d'esame delle sessioni autunnali risultano regolarmente bianchi, due registri (IC25 e OF42: la sigla indica l'insegnante e l'anno scolastico) riportano solo l'elenco degli iscritti; in altri (CA34, ...) all'elenco del prospetto non corrisponde l'elenco interno, e via trascurando.

E' importante ricordare, infine, che le pagine dei programmi e della cronaca sovente, più che personali strumenti di lavoro, per l'insegnante che le redige sono documenti ufficiali, destinati a superiori che, oltre a stilare le "note di qualifica", possono esercitare il loro potere quotidianamente, in modi differenziati ma efficaci, tanto più in un regime che vedeva nel rispetto della gerarchia e nell'obbedienza "pronta, cieca, assoluta" all'autorità un principio di fondo della sua ideologia e della sua prassi.

Per la somma dei motivi ricordati, il quadro che tenteremo di tracciare della scuola elementare di Bazzano non potrà avere i colori netti della certezza ricavabile da notizie sicure e obiettive, ma sarà ricco delle sfumature e dei margini di imprecisione e di problematicità derivanti dalla necessità di una lettura in filigrana, certamente influenzata, inoltre, dalla nostra formazione e dalla nostra esperienza.

Il paese e la scuola

Bazzano si trova nella zona pedecollinare, 35 chilometri a ovest di Bologna e a distanza pressappoco uguale da Modena, alla confluenza di numerose vie di transito fra la pianura e la montagna. Su un'estensione terrritoriale molto modesta (13 chilometri quadrati compreso l'ampio e improduttivo alveo del Samoggia) contava nel 1931 4.929 abitanti (353 ab./kmq), in fase di aumento (1), di cui il 47,5 per

(1) Consiglio Provinciale dell'Economia Corporativa in Bologna. Ufficio di statistica (a cura di), *La provincia di Bologna nell'anno X*, Monografia statistico-eco-

cento braccianti (provincia 62 per cento) (2), con una percentuale di analfabeti del 13,90 per cento, superiore a quella della provincia (11,4 per cento) ma nettamente inferiore a quella regionale (15,3 per cento) e italiana (20,9 per cento) (3).

L'edificio scolastico, tuttora funzionante, risale al 1911 e fu voluto imponente e solenne in un "quartiere" di case per operai, dalla amministrazione socialista del tempo, come segno evidente di una precisa scelta politica in favore dell'istruzione popolare. Due ali (maschile e femminile) su due piani, per complessive 16 aule, di m 6,95 x 5,20, alte m 5,25, capaci di 50-60 posti ciascuna, ospitavano circa 600-700 ragazzi. I termosifoni (quando il combustibile arrivava in tempo), i servizi igienici e l'acqua corrente offrivano un "comfort" senz'altro superiore a quello della quasi totalità delle abitazioni degli alunni. Un ampio salone al primo piano veniva utilizzato per le frequenti cerimonie che coinvolgevano scolaresche e insegnanti oppure le organizzazioni giovanili del regime.

Dall'anno scolastico 1929-30, quattro aule vennero occupate dalla scuola secondaria comunale di avviamento al lavoro agricolo che, su proposta del consorzio provinciale obbligatorio per l'istruzione tecnica, sostituì la scuola integrativa (4).

Di quest'ultima abbiamo trovato i registri relativi alla sesta classe degli anni 1924-25 e 1925-26: erano dirette rispettivamente dagli insegnanti di seconda (con orario di tre ore al mattino e tre al pomeriggio) e di quinta (pluriclasse?). Dei pochi alunni iscritti (15 e 8 maschi; 7 e 3 femmine), i frequentanti (risp. 13 e 11) furono tutti promossi ed erano tutti – esclusi tre – ancora soggetti all'obbligo. Dai diari di classe non è possibile ricavare altro.

All'edificio decoroso e funzionale corrispondeva una situazione degli arredi del tutto insoddisfacente, riconosciuta tale anche dal regio provveditore (CZ39), tanto che nella rubrica "Desideri dell'insegnante in relazione ai bisogni della scuola", si leggono numerose e reiterate richieste di pulizia delle aule, di banchi e cattedre nuovi o,

---

nomica, con appendice su Consiglio Provinciale dell'economia corporativa in Bologna e le Istituzioni che lo precedettero ed alcuni capitoli per una storia delle corporazioni, Bologna, 1932.

(2) A. Pagani, *I braccianti della valle Padana*, Roma-Milano, 1932.

(3) L. Bergonzini, *Analfabetismo e semianalfabetismo in Emilia Romagna all'inizio degli anni trenta*, in questo stesso annale.

(4) *La Provincia di Bologna nell'anno X*, cit.

quantomeno, di levigatura dei piani, incisi e scolpiti da coltellini, pennini o altro. Le risposte però non arrivano, tanto che ZU37, rassegnata e "maternalista", nota: "Poichè esprimere desideri sarebbe cosa vana, penso sia opera utile per la scuola provvedere, impiegando mezzi minimi, al fabbisogno quotidiano, in silenzio tra insegnanti e scolari così come si fa in famiglia tra mamma e figlioli", mentre GA41, piuttosto seccata, scrive: "[desideri] non ne esprimo, perchè l'esperienza mi ha insegnato, che ciò lascia il tempo che trova".

Materiali e sussidi didattici sono sempre definiti insufficienti e viene registrata la mancanza soprattutto di carte geografiche (dell'Italia e dell'Impero) e di alfabetieri mobili (TM37). Non sono richieste particolarmente esose ma neppure particolarmente qualificanti sul piano didattico; del resto, dati i tempi e la situazione, non si poteva pretendere o sperare molto di più.

Quasi patetica, con forti venature comiche, la vicenda dell'"acquisto della Radio Rurale a noi vivamente raccomandato dalle superiori autorità" (CA34) per "dare così ai nostri alunni un più vasto campo di cultura e di piacere intellettuale" (FI34).

"Il m.stro GU, presidente dell'ONB, ci ha adunati oggi dopo la scuola per trattare insieme per la Radio. Si è convenuto di acquistarla e si sono trattati i modi per fornire i fondi. Intanto si è pensato di fare il cinematografo ai bambini e dopo si farà anche una raccolta fra le persone abbienti del paese" (CA35) e la quota per assistere alla proiezione de "Lo scrivano fiorentino" viene fissata in "25 cent. per i meno abbienti e 50 cent. per gli altri" (RO35). L'anno successivo (1936) si ripetono le "cinematografie" (in omaggio alla purezza della lingua "film" non compare mai, esclusa una volta: "Bella sul serio la film" – VA38) per la raccolta di fondi per la radio e, finalmente, nel 1938 la radio funziona, con risultati che fanno scrivere: "Ho accompagnato qualche volta le mie alunne nel salone della scuola ad ascoltare la radio ma ogni volta mi sono promessa di non accompagnarvele più perchè esse non hanno mai capito nulla" (CZ39).

Gli alunni

Il dato che emerge immediatamente, fin dalla prima scorsa ai registri, è l'elevatissimo numero di alunni per classe e la forte percentuale di bocciature. Abbiamo trovato classi di 65 alunni (SP27, prima),

di 72 (CS32, quarta), di 57 (SI37, quinta), di 60 (RO26, seconda), di 53 (ZU40, terza), e persino di 90 (CA34, prima), in questo caso però la classe era sdoppiata e i due gruppi facevano tre ore ciascuno al mattino o al pomeriggio.

La tavola 1 riporta un'elaborazione dei dati che abbiamo raccolto da tutti i registri in cui erano segnati (ne mancano quindici: le due seste, due pluriclassi, le due classi citate all'inizio e altre nove di cui non era possibile conoscere il numero dei presenti a fine anno); la percentuale dei promossi sui presenti è stata ricavata confrontando il numero totale degli alunni; è opportuno ricordare che il numero dei presenti a fine anno non sempre corrisponde al numero degli scrutinati o esaminati: spesso i meno preparati venivano scoraggiati dal presentarsi alle "lezioni di scrutinio" o alle sedute d'esame.

TAVOLA 1

Alunni iscritti e promossi nelle cinque classi

Classi	N. classi	N. medio iscritti	N. medio promossi	% Promossi	% Presenti fine a.s.	% Promossi sui presenti
I	28	50	27	54	74	74
II	26	46	29	63	86	74
III	24	45	27	60	83	77
IV	20	43	27	63	79	85
V	12	36	27	75	90	87

La tavola evidenzia la diminuzione del numero medio degli alunni man mano che aumenta il livello della classe e come, in prima e in quinta, si registrino le percentuali massime rispettivamente di bocciature e di promozioni, assieme al minimo e al massimo di presenze a fine anno. Fra le classi intermedie le seconde hanno la percentuale maggiore di presenti a fine anno però dimostrano una elevata selettività con la bassa proporzione di promossi in rapporto agli scrutinati (pari a quella delle prime). Il massimo di selezione per il profitto si realizzava quindi nelle prime classi mentre nelle successive si faceva sentire, in misura gradualmente maggiore, la "mortalità naturale" dovuta principalmente al completamento dell'obbligo o al precoce avvio al lavoro oltre a probabili atteggiamenti di rifiuto della scuola.

Abbiamo seguito il percorso di una classe dalla prima alla quinta (è stato possibile solo per questa, quindi mancano dati per fare compa-

razioni significative) (5) e lo abbiamo sintetizzato nella figura 1 evidenziando nel totale degli iscritti alla classe, il numero dei promossi, gli alunni presenti fin dalla prima e i promossi fra questi.

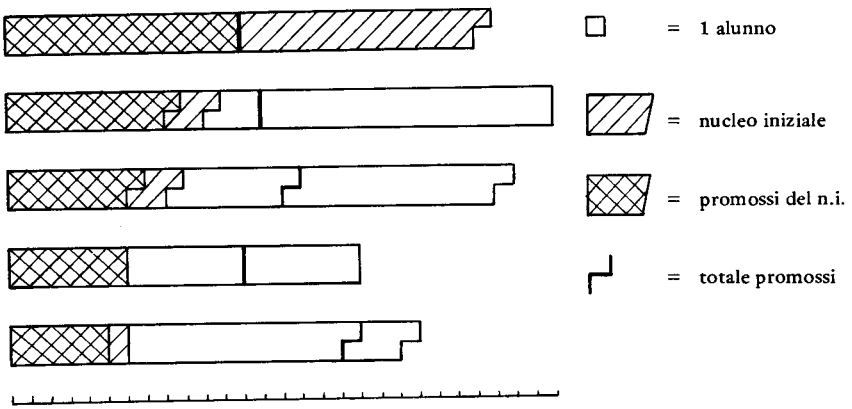


Figura 1 — Dalla prima alla quinta: il percorso di una classe.

L'insieme concorda, in linea di massima, con i dati generali (tav. 1), differenziandosi di poco dalle medie indicate, però si può notare che nelle prime classi non tutti si iscrivono alla classe successiva, che superando senza intoppi la prima e la seconda si hanno ottime probabilità di arrivare direttamente in quinta e che, comunque, solo 10 bambini, su 49 del nucleo iniziale, sono stati licenziati all'età giusta.

Nelle stesse cinque classi abbiamo rilevato gli anni di ritardo degli alunni. Riassumiamo i dati nella tavola 2 perchè ci sembra possano offrire un quadro efficace della situazione, evidenziando un fattore non trascurabile — la massiccia presenza di ripetenti e pluriripetenti — dei non soddisfacenti risultati didattici di cui spesso gli stessi insegnanti, nelle note di cronaca dei registri, si lamentano.

Abbiamo anche voluto analizzare i dati relativi a tre anni scolastici (1924-25; 1936-37; 1939-40) per rilevare una eventuale linea evolutiva dall'inizio alla fine dell'"era fascista". Ne è uscito un quadro che si discosta in direzioni diverse e contraddittorie da quello generale, senza evidenziare trasformazioni o linee di tendenza statisticamente significative e valide, data anche l'esiguità dei campioni su cui è stato

(5) Cfr.: FI36, FI37, FI38, PC39, SI40.

TAVOLA 2

Dalla prima alla quinta: ripetenti e pluriripetenti in una classe

Anni di ritardo	I	II	III	IV	V
	31	23	22	17	18
1	10	11	11	9	10
2	6	12	7	9	6
3	–	4	5	5	7
4	2	5	4	–	–
5	–	1	2	–	–
Totale	49	56	51	36	41

possibile lavorare, quindi la loro sensibilità a fattori casuali e contingenti.

Infatti, per le promozioni e le bocciature, è necessario tener conto che i criteri di valutazione erano diversi da un insegnante all'altro e, in genere, del tutto svincolati dalla realtà della classe, per cui una maestra "di passaggio" (un anno solo a Bazzano), in una prima poteva promuovere solo 18 bambini su 65, il 28 per cento (SP27), mentre un'altra (SA26), sempre in prima, ne promuoveva 40 su 56 (71 per cento), per scendere l'anno successivo, con 29 su 58 (SA27), abbondantemente sotto la media. Questo negli anni iniziali. Verso la fine, nello stesso anno scolastico, in due seconde si riscontrano percentuali di promossi dell'82 e del 42 per cento, rispettivamente in CA42 e ZA42, ed erano entrambe insegnanti da lungo tempo operanti a Bazzano. In quanto al numero degli alunni è possibile rilevare una tendenza alla diminuzione del totale degli iscritti e della media per classe ([6]) che lascerebbe pensare al fallimento della "battaglia demografica" visto che la popolazione del comune tendeva ad aumentare.

Per avere un quadro della composizione sociale della popolazione scolastica, abbiamo rilevato le "condizioni della famiglia" riportate su dieci registri (due per ciascuna classe) scelti sulla base della massima disponibilità di dati. Le sei categorie in cui abbiamo suddiviso le de-

([6]) Nel 1925 si registrano 13 classi, 631 alunni e una media di 48 alunni per classe; nel 1937, rispettivamente, 12; 563; 47 (è possibile che manchi un registro di prima che potrebbe portare il totale a 610 circa); nel 1940 ancora: 13; 525; 40.

cine di mestieri (7) indicati dagli insegnanti risultano rappresentate con queste proporzioni: operai/artigiani 37 per cento, contadini 27, commercianti 9, braccianti 6, possidenti 3, impiegati 2, non classificati 16. I risultati, pur tenendo presente la limitata rappresentatività del campione, non sembrano in contrasto con il quadro ipotizzabile sulla base della situazione ambientale, però risulta difficile avere una idea precisa di cosa significassero realmente i mestieri indicati in rapporto alle condizioni economiche della famiglia. Da questo punto di vista il livello generale non era certamente molto buono. Gli iscritti alla mutualità scolastica, che avevano quindi una disponibilità sicura, seppur minima – 10 lire annue –, erano in media 13 per classe, meno del 30 per cento, e non tutti pagavano la quota, evidentemente ratealizzata, per intero. Inoltre gli accenni alla miseria che compaiono nella "cronaca" sono frequenti e coprono tutto il periodo: "Purtroppo le sue condizioni finanziarie lo costringono talvolta a lasciare la scuola per il lavoro. Anche con questo alunno ho diviso quotidianamente la colazione, con piacere e con dolore..." (AG26); "La D. è poverissima. Spesso va all'elemosina, è pallida e patita. La C. spesso sta a casa per andare a vendere i radicchi che la madre va a raccogliere nei campi per avere di che provvedere un pezzo di pane" (CZ39); "... in classe una bimba povera è stata poco bene, da me interrogata mi ha risposto piangendo: sono digiuna. Io le ho provveduto un caffè e latte, i bimbi le han fatto dono del pane che avevano per la colazione" (BT34).

La disoccupazione, endemica tutto l'anno, nel periodo invernale si aggrava paurosamente, tanto che per due mesi circa, in genere gennaio e febbraio, il patronato scolastico fornisce ai più poveri "una minestra calda"; fornisce anche "libri e quaderni" in misura non quantificabile a circa 11 bambini per classe: troppo poco di fronte agli

(7) La suddivisione è stata fatta secondo una valutazione approssimativa del livello economico: fra gli operai abbiamo incluso dal cordaio al segantino, al maniscalco, al ferroviere, al guardia-dighe, ecc.; problematico è il significato da attribuire a contadino, colono, agricoltore in quanto non viene specificato se si tratta di coltivatori diretti, mezzadri, enfiteuti; per i commercianti il livello economico è senz'altro differenziato ad esempio fra il merciaio ambulante e il macellaio, ma non è stato possibile trovare altri criteri; fra i braccianti abbiamo incluso i facchini e i giornalieri; fra i possidenti, abbiamo inserito un industriale e fra gli impiegati abbiamo incluso un cascinaio (?), un fattore e un amanuense non meglio specificato; fra i non classificati gli orfani di padre e i figli di n.n.

effettivi bisogni di molti ragazzi. Li conosce, almeno in parte, anche la "benefica Befana Fascista" "... che nel suo passaggio non dimentica nessuno e fa lieta la ridente fanciullezza d'Italia!" (BT34) portando, nei momenti meno grami, "70 paia di scarpe, 100 maglie, 20 vestiti [tagli di camicie nere e grembiuli] ai bambini più poveri, e, a tutti, dolci e aranci e una cartolina con la foto del Duce" (BT34); in seguito si limiterà ai dolci, per cessare del tutto con lo scoppio della guerra.

Nonostante tale situazione le richieste di denaro e altre offerte sono continue e pressanti. Fin dall'inizio dell'anno, oltre all'acquisto dei libri ([8]) e del materiale di cancelleria, gli alunni debbono pagare, anche a rate, "la lira per la pagella", la tessera dell'ONB e la divisa. E queste erano spese praticamente obbligatorie: dal 1934-35, anno in cui fra i dati richiesti dalla relazione finale compare il numero degli iscritti all'ONB, 40 classi su 69 registrano l'iscrizione della totalità degli alunni, mentre le altre motivano le 7-8 iscrizioni in meno con la non-frequenza o con l'appartenenza dell'alunno a famiglie numerose e/o poverissime ([9]); di rifiuti non si trova traccia, però erano senz'altro segnalati nell'elenco che l'insegnante stilava per la direzione didattica. Le raccolte continuavano per la "Giornata della Madre e del

([8]) I libri di testo costavano complessivamente per le varie classi: nel 1924-25: I, 5,70; II, 8; III, 25,50; IV, 35,30; V, 38; nel 1939-40: I, 5,50; II, 6; III, 14; IV, 19,50; V, 26. Da rilevare che il costo del libro di stato era fisso e uguale per tutti, mentre i costi riportati per il 1924-25 sono quelli massimi riscontrati che non venivano raggiunti nelle numerose classi in cui era adottato un numero inferiore di libri. Fra l'altro la direzione didattica disponeva che "Gli alunni non devono comperare libri vecchi. Possono servirsi di libri usati, ma in buono stato, coloro che li hanno avuti dai fratelli" (CZ39).

Per avere un termine di confronto si tenga presente che un supplente guadagnava 520 lire al mese (GG38) e un ordinario 600 (NI40); i salari medi orari erano: manovale, 1,75 lire; muratore, 2,85-3; carpentiere, autista di autocarri, 3,10; braccianti: uomo 1,75 + 0,20 complemento in natura; donna e ragazzo, 1,20 + 0,15 (cfr. A. Pagani, *I braccianti della valle Padana*, cit.).

([9]) Perchè tali risultati fossero più generalizzati possibile il ministro Fedele ordinava: "Sia considerato dovere d'ufficio per gli Ispettori, i direttori e gli insegnanti promuovere e favorire [...] l'inscrizione degli alunni all'Opera Nazionale Balilla, coadiuvando i dirigenti locali dell'Istituzione a superare le difficoltà specialmente di ordine economico [...]. L'opera svolta in tal senso dovrà essere tenuta presente, in modo particolarissimo, nell'attribuzione delle qualifiche annuali" (circ. min. 27 dicembre 1927, cit. in G. Biondi e F. Imberciadori, *... Voi siete la primavera d'Italia... L'Ideologia fascista nel mondo della scuola 1925-1943*, Torino, 1982, p. 110).

Fanciullo", per la "Dote della Scuola", per la "Cassettina scolastica", per iscrivere la classe alla CRI, per la "Doppia Croce", per la "Dante Alighieri". Queste, salvo errori e omissioni, le richieste "normali" a cui vanno aggiunte le non infrequenti occasioni particolari: "Questa mattina [3 gennaio 1930] sono venuti a scuola il Podestà e il Ragioniere ed hanno pregato di avvisare i bambini perchè portino una piccola offerta. Essa è un omaggio che il Popolo Italiano farà al Principe in occasione delle sue nozze. Le offerte verranno poi distribuite a tutti i poveri del paese" (FI50); dopo le "inique sanzioni" "per vincere la battaglia autarchica sotto la guida illuminata del Duce" (RO39) si cominciò la raccolta di ferro e carta straccia che venivano consegnati alle autorità, "con solenne cerimonia nel salone della scuola"; quindi fu la volta di "somme da destinarsi per il rimpatrio delle salme dei nostri gloriosi caduti di Bligny" (CZ39) e di lana, pelli di coniglio e doni per i combattenti e, infine, fu chiesto ai bambini di portare cibo e generi di conforto per i feriti di guerra ricoverati negli ospedali di Bologna.

La situazione certamente non era facile da sostenere neppure per gli insegnanti: "Io, a nome dei colleghi, faccio presente al prof. B. [presidente dell'ONB] che qui s'incontrano grandi difficoltà all'iscrizione di cui sopra [all'ONB], non per una questione di partito, dirò così, ma perchè vi è molta miseria, disoccupazione, e spesso alcuni non hanno di che sfamarsi" (GA32) e non pochi finivano col pagare di persona la tessera di balilla a qualche ragazzo o l'iscrizione della classe a qualcuna delle varie associazioni nazionali, mentre altri notavano seccamente: "Non ho istituita la cassett.na scol.ca perchè molte raccolte si sono fatte fra gli alunni" (ZU41).

I maestri

Sono 36 gli insegnanti che hanno compilato i "giornali di classe" su cui abbiamo lavorato: 10 hanno riempito da 5 a 11 registri ciascuno per un totale di 79; 11 ne hanno firmati da 2 a 4 e i rimanenti 15, fra cui 4 supplenti o provvisori, uno solo. Il basso numero di supplenti è probabilmente in relazione al fatto che le supplenze temporanee venivano di solito affidate a insegnanti ordinari che non avevano classi tanto numerose da essere sdoppiate. In questo modo facevano tre ore al mattino con i loro alunni e tre al pomeriggio con gli altri,

per cinque giorni alla settimana (la vacanza del giovedì viene abolita nel gennaio 1938 anche nelle scuole a orario alternato: VA38), con un carico di lavoro abbastanza gravoso per loro ma certamente poco produttivo per i bambini.

Cinque maestri del primo gruppo risultano attivi quasi certamente – mancano alcuni loro registri di annate intermedie particolarmente lacunose – per tutto il periodo considerato, mentre gli altri cinque sono presenti l'ultimo decennio ([10]). Costituiscono quindi un nucleo molto consistente in rapporto al massimo di 13 insegnanti trovati in un anno scolastico, tale da garantire alla scuola di Bazzano una notevole stabilità contribuendo fortemente a definirne le caratteristiche.

Le loro date di nascita si collocano fra il 1873 e il 1906 e risulta che abbiano conseguito il loro titolo di studio fra il 1901 e il 1924. Rientrano pertanto in quella categoria di "vecchi maestri" che, secondo l'on. Geremicca, "spiritualmente, culturalmente e politicamente sono stati educati per una scuola democratica, anzi demagogica, anticlericale, anzi atea" ([11]) e quindi avrebbero dovuto essere sostituiti con insegnanti cresciuti e formati nel nuovo clima politico, perchè se è vero che "la scuola sta al fascismo come il mezzo sta al fine", "l'educatore che deve contribuire a formare la nuova scuola deve essere di fede fascista" ([12]).

E' difficile individuare con certezza le ragioni, senz'altro molteplici e differenziate ma intrecciate, della continuità della scuola bazzanese, in contrasto con l'"esigenza" di svecchiamento espressa dall'onorevole. Possono essere state ragioni di ordine banalmente pratico: non c'erano abbastanza maestri "nuovi" per sostituire i "vecchi" oppure la spesa per il pensionamento anticipato poteva risultare troppo forte. Possono essere derivate anche da un calcolo più sottile che consigliava, fatta eccezione naturalmente per i casi di opposizione aperta, di non rimuovere dalle comunità più ristrette personaggi che, tutto sommato, vi godevano di una certa influenza, specie quando erano indigeni o vi avevano messo radici stabili, per controllarli più strettamente tramite l'autorità del superiore diretto. Oppure la "formazione democratica"

([10]) Le sigle di questi insegnanti sono: RO CA BE GA ZU ZA VA FI TM SI: sono tutte maestre, 5 nubili e 4 sposate, escluso SI.

([11]) Dal discorso dell'on. Geremicca del 28 febbraio 1928 alla Camera dei deputati, cit. in G. Biondi e F. Imberciadori, ... *Voi siete la primavera d'Italia...*, cit., p. 103.

([12]) *Ibidem*, p. 100.

dei maestri elementari in realtà non era tale da giustificare provvedimenti generalizzati e gravosi. Per cui al maestro poteva bastare una adesione anche non troppo entusiasta e convinta al regime e alle sue direttive per mantenere il posto, tanto più che, trattandosi di scuola elementare, le forme di propaganda parallela — il libro di stato, "Il Balilla", la divisa, le cerimonie in piazza, la befana fascista ... — potevano risultare abbastanza efficaci nei confronti di bambini facili da entusiasmare e da coinvolgere in quanto fondamentalmente conformisti.

Per le ragioni esposte all'inizio, riesce abbastanza difficile misurare la caratura della "fede fascista" di un insegnante esaminando i programmi didattici e la cronaca scritti sul suo registro, per cui ci limiteremo a riprendere quegli aspetti che ci sono sembrati maggiormente significativi per ricostruire un quadro della scuola elementare di Bazzano nel "ventennio" riferendoci prevalentemente a quei 10 maestri che vi hanno operato con maggior continuità.

Di essi possiamo dire con certezza che uno si è iscritto al PNF nel 1927, cinque nel 1929, una nel 1932 e una nel 1933; delle altre due non lo sappiamo. Non sono quindi "fascisti della prima ora", però, se da una parte possono sorgere dubbi di iscrizioni richieste "Per Necessità Famigliari", dall'altra occorre ricordare che il regime non si sosteneva esclusivamente sul terrore, ma sapeva ottenere anche vaste ed eterogenee zone di consenso creando per ciascuna di esse "le giuste illusioni" ([13]).

A differenza di altri loro colleghi ([14]), non risulta che abbiano ricoperto cariche particolari nelle organizzazioni fasciste, è però senz'altro rilevante la cura che mettevano nel redigere ampi e particolareggiati programmi di "Cultura Fascista" o, più consapevolmente, di "Educazione Fascista" per "Far conoscere, apprezzare e amare la nostra Patria, i nostri Capi, i nostri Eroi. I bambini devono sentirsi fieri d'essere italiani, Figli della Lupa o Balilla" (GA39). Così, dalla prima alla quinta, ogni anno, i maestri parlavano di:

([13]) D. Mack Smith, *Mussolini terrorista*, in "La Stampa", 9 gennaio 1983.

([14]) GU34, vice commissario dell'ONB di Bazzano, proposto a presidente del comitato comunale ("La centuria del Balilla viene condotta, al mio comando, nel viale della stazione ove le autorità politiche del luogo la passa in rivista assieme alle altre organizzazioni"); MO37, fiduciaria comunale.

Date e avvenimenti principali del Fascismo – Le più importanti opere del Regime – Principali personaggi della Rivoluzione Fascista – La figura del Capo - cenni sulla sua vita – Commemorazioni patriottiche – Brevi cenni sulla valorizzazione dell'impero – Breve illustrazione sui principali fatti di cronaca che riguardano la vita della Nazione e dell'Impero man mano che si susseguono – Le nostre colonie – (TM37).

Ogni data era spunto per una commemorazione e una "lezione occasionale": un'insegnante (BE34) si propone nel piano annuale di ricordarne 26, fra cui, tralasciando quelle che da sempre ritmano il calendario scolastico italiano, segnaliamo: i "genetliaci" del re e della regina, la morte di Arnaldo Mussolini, Umberto I, Mazzini, Garibaldi e Cavour (di questi anche la nascita), la fondazione del "Popolo d'Italia" e dei fasci di combattimento e via commemorando.

La stessa (BE39), evidentemente non soddisfatta, il 29 febbraio commemora anche il "34° anniversario della morte della Santa Mamma del Duce alla quale deve tanto l'Italia", poi "Donna Francesca Starace spenta a 83 anni" e, *dulcis in fundo*, "Albina Mussolini zia fraterna del Duce". Fra le date da celebrare il 21 aprile "Natale di Roma e Festa del Lavoro" trova posto in tutte le cronache e di solito viene citata con qualche accenno alle cerimonie pubbliche o ad attività didattiche svolte per l'occasione. Quello che segue è un caso eccezionale e lo riportiamo per intero senza aggiungere o togliere nulla, a riprova che fra i maestri di Bazzano non sono mancate "zone di consenso". La pagina si trova in GA40 ed è stata scritta da una delle insegnanti di cui non conosciamo la data di iscrizione al PNF.

21 Aprile: *Natale di Roma*, e *Festa del Lavoro*. – Narro ai bimbi della Fondazione di Roma (secondo la versione data dal poeta Ovidio, perchè la più umana, non ammettendo Egli che sia stato Romolo ad uccidere il fratello). I miei scolaretti ascoltano con entusiasmo: come piace loro tutto ciò che ha del meraviglioso, del leggendario!... Ricordo agli scolaretti che è la festa del Lavoro, ma del lavoro come lo intende il Duce, lavoro proficuo per la Nazione, lavoro ordinato, disciplinato da savie leggi (la "Carta del Lavoro"), ricompensato equamente, e con tante "provvidenze" a vantaggio dei lavoratori. Che differenza, dico ai bimbi, dalla *festa del lavoro*, del 1° maggio, quando imperavano i rossi! Giornata burrascosa era quella, a base di scioperi, di risse, allora la gente per bene doveva stare rintanata in casa per evitare guai, mentre i vagabondi, i facinorosi (che si chiamavano lavoratori!!) schiamazzavano per le vie, spesso ubbriachi. Altro che "*Festa del Lavoro*": – "*Orgia dei vagabondi e dei malviventi*", si avrebbe dovuto chiamare!

Per meglio fissare nella mente dei bimbi quanto ho detto, li invito a scrivere, a casa, qualche pensierino, lodando poi quelli che hanno ricordato e scritto veramente qualcosa detto da me, e non copiato da qualche libro, o suggerito in casa.

Riteniamo superfluo qualunque commento di carattere sia ideologico che pedagogico.

"La vita della Nazione e dell'Impero man mano che si svolge", viene seguita con impegno dagli insegnanti occupando nelle loro cronache – forse anche nell'attività didattica – spazi tanto maggiori quanto più gravi sono gli avvenimenti in cui viene coinvolta "l'amata Patria". Si comincia con le guerre coloniali: "In questa annata fervida di attività politica e patriottica mi sono preoccupata che tutti gli alunni partecipassero alla vita della nostra Patria, seguendo giornalmente le operazioni dei nostri soldati in A.O. attraverso la lettura di giornali. E l'entusiasmo non è mai mancato!" (TM36); si continua con la "battaglia autarchica" e con gli echi della guerra civile spagnola: "E' venuto un legionario, reduce dalla Spagna, compagno d'armi e di gloria del figlio della maestra VA. E' rientrato in patria in seguito a grave ferita a una gamba, prodotta da una pallottola avvelenata. E' un valoroso e si è guadagnato la medaglia d'argento. Ha raccontato ai miei piccoli..." (RO38); si conclude con "la" guerra – questo brano di una relazione finale ci sembra concentri tutti gli aspetti del regime:

> L'educazione fascista e patriottica hanno avuto la sua pratica attuazione nello svolgersi degli episodi della n. guerra seguiti e vissuti col massimo interessamento. Non è mancata la corrispondenza epistolare con soldati (che parecchi di essi conoscono) i quali, appena 10 anni fa, sedevano sui loro banchini ed avevano avuto dalla I alla V classe la loro stessa maestra di oggi... (ZU41)

e la "Cronaca sulla vita della scuola" diventa "Cronaca politica e militare della guerra" (ZA42), per annotare:

> Il perfezionamento del patto tripartito [...]. L'Italia e la Germania hanno dichiarato guerra agli Stati Uniti [...]. Mussolini e Hitler hanno parlato nello stesso giorno per annunciare ai popoli l'intervento del Giappone e l'immancabile vittoria finale [...] le grandi perdite navali che il Giappone ha inflitto agli Stati Uniti e all'Inghilterra [...]. In Marmarica [...] in Russia [...] (ZU42, seconda, cronaca del dicembre 1941).

L'impegno dell'insegnante nell'opera di "Educazione Fascista" si evidenziava particolarmente nell'iscrivere il maggior numero di alunni all'ONB, nel far loro acquistare la divisa e, negli ultimi anni, nel diffondere "Il Balilla". Le difficoltà erano grandi e venivano regolarmente poste in evidenza non solo per giustificare risultati insoddisfacenti: "I 5 alunni mancanti al tesseramento totalitario, non hanno ritirato la tessera perchè assolutamente mancanti di mezzi" (FI37). "[...] a

quelli che avevano versato tre o quattro lire o [*sic*] completato io la quota, ma a tre alunni che non avevano versato nemmeno un soldo, io non ho voluto pagare interamente la tessera, perchè con un pò di buona volontà avrebbero potuto versarne l'importo almeno in parte" (GA39), ma anche per dare maggior rilievo a quelli buoni:

> Gli alunni si sono dimostrati spontaneamente orgogliosi di fare parte dell'Opera Balilla. Alcuni alunni poveri hanno portato a più riprese i loro piccoli risparmi fino al pagamento completo della tessera. Molti sono stati gli alunni che si sono forniti della divisa ed hanno partecipato alle adunate con perfetto spirito fascista (BE36).

> [...] mi sono adoperata costantemente per la diffusione del "Balilla" spesso leggendo io stessa, perchè meglio li gustassero, gli scritti più opportuni alla loro età e al loro sapere, per la loro formazione di piccoli italiani fascisti e loro spiegando le illustrazioni che più li interessavano (ZU41).

Stando a questi documenti si ha l'impressione che l'allineamento dei maestri di Bazzano al regime fosse abbastanza buono e che, pertanto, le preoccupazioni dell'on. Geremicca sulla loro formazione politica fossero, tutto sommato, immotivate. Più fondato, ma non risulta che ne abbia espressi, avrebbe potuto essere qualche dubbio, in certi casi, sulla preparazione culturale e, in particolare, sulla corretta conoscenza della lingua italiana. Alcune "perle" sono già state rilevate, altre sono equamente e generosamente distribuite in tutte le parti di numerosi registri: "Non è ancora sviluppato intellettualmente e spicologicamente" (AG25), "Ha sempre pronto delle originali obbiezioni che hanno, in fondo, qualcosa di filosofico" (VG26), "sufficente, insufficente" (CA32, valutazioni di merito, grafia corretta riportata in nota!), "(...) sopratutto camice nere (...)" (BE39), "E' un caso più eccezionale che raro!" (ZU40). Sono solo alcuni esempi che confermano però l'impressione ricevuta scorrendo quei lunghi elenchi di argomenti, monotonamente ripetuti anno per anno con le stesse scansioni temporali, che sono i piani di lavoro.

Del tutto ingiustificate – ci riferiamo sempre a Geremicca – sembrano anche le preoccupazioni di "anticlericalismo" o "ateismo". La materia che nei piani di lavoro viene sviluppata nel modo più ampio e articolato è "Religione". Si studia tutto: dall'Antico Testamento alle vite dei santi, dai comandamenti alle preghiere – in latino! –, dal Vangelo alle classiche domande del catechismo, dedicando i primi cinque minuti di ogni giorno alla preghiera e trenta minuti tre volte alla settimana all'insegnamento vero e proprio (CA26, orario setti-

manale). Verso la fine d'aprile il "Rev.mo Sig. Arciprete con l'Egregia Sig.ra Direttrice" faceva la "visita di religione" interrogando i ragazzi e, naturalmente, valutando l'insegnante, anche se in maniera indiretta.

L'impegno programmatorio e il controllo del religioso erano conseguenze della "Conciliazione che ha ridato l'Italia a Dio e Dio all'Italia" (GA39), però si innestavano certamente su una diffusa disponibilità a coltivare con convinzione il binomio Dio-patria: "Voglia il Signore benedire la mia attività per la loro formazione, perchè addivenga completa, e tutti i miei scolari (bimbi e fanciulle) educati alla virtù corrispondano al loro fine supremo in seno alle loro famiglie per la diletta e gloriosa Patria: l'Italia Imperiale Fascista!" (ZU37), e se la "Patria Fascista" è in guerra bisogna pregare perchè Dio sia con lei: "Le gloriose imprese dei nostri soldati in Africa O., sono seguite e ammirate con slancio ed entusiasmo, da tutti i miei scolari. Un alito di nuovo ardore patriottico, anima tutta la classe; – Ogni giorno eleviamo a Dio una speciale preghiera per la vittoria dei nostri soldati combattenti" (TM36). Non manca il confronto col passato, quando il paese aveva un'amministrazione socialista. Lo dobbiamo alla penna della solita maestra, l'unica in pratica che abbia riportato squarci, a modo loro autentici, del suo fare scuola; lo riproduciamo integralmente;

> Per far capire ai bimbi l'importanza della Conciliazione ho raccontato ai miei scolaretti fatti che dimostran come fosse prima tenuta in poco conto la religione, specialmente quando imperavano i rossi... Molti genitori non facevano più battezzare i bimbi... Per sposarsi bastava che il "sì" degli sposi fosse pronunciato davanti al Sindaco, o a chi per Lui. Gli sposi se volevano poi fare il matrimonio della Chiesa, bene, altrimenti era lo stesso non farlo, non aveva più l'importanza del Sacramento; e moltissimi, purtroppo, lo tralasciavano! A poco a poco parecchi perdevano la religione... non si mandavano i bimbi al catechismo, in casa non si parlava loro del Signore e così crescevano, poverini, senza conoscere Dio, come piccoli selvaggi... In iscuola non si recitava più la preghiera prima della lezione, specialmente al tempo dei "rossi" era proibito il segno della Croce, e molti bimbi venivano a scuola, con la medaglia di Lenin al polso! Io mi affrettai allora a proibire in iscuola qualsiasi distintivo; tutti buoni fratellini, tutti buoni italiani dovevano essere!... Ero allora insegnante a Crespellano: prima d'incominciare la lezione facevo osservare un minuto di silenzio, di raccoglimento... "per alzare la nostra mente a Dio, chè ci aiuti – dicevo ai bimbi – non posso farvi dire la preghiera, ma nel nostro pensiero nel nostro cuore Dio possiamo invocarlo lo stesso"... (E la Divina Provvidenza ha voluto che proprio tre miei alunni d'allora avessero la vocazione ecclesiastica! Figli di operai e di coloni, sono ora sacer-

doti fra i più dotti e più stimati nella nostra diocesi).

Queste cose che narro ai miei alunni fanno su di loro salutare impressione, tanto che uno esclama: "Come stavano male allora, oh è meglio adesso! E' stata una provvidenza che il Papa e il Duce si siano messi d'accordo, perchè adesso la religione è rispettata!" (GA40).

La didattica

L'impostazione didattica che si può intuire dai piani di lavoro e da qualche punto della cronaca, era, negli insegnanti bazzanesi, piuttosto uniforme. L'insegnamento della scrittura e della lettura seguiva un metodo rigidamente analitico: dal riconoscimento delle singole vocali i bambini passavano alla "lettura" e alla scrittura dei dittonghi, quindi, in dicembre-gennaio, veniva iniziato lo studio delle consonanti che portava a leggere e scrivere sillabe o qualche parola bisillaba, seguendo l'ordine del "sillabario" e sotto dettatura. Molta attenzione veniva dedicata all'ortoepia e alla "traduzione dal dialetto di parole e frasi di uso comune o di motti, sentenze e proverbi popolari" (FI30, RO34, GA38 ...). Simile era anche l'impostazione per l'insegnamento iniziale dell'aritmetica: dal "concetto di molto, poco, nulla" si partiva per presentare, uno alla volta, i numeri fino al 10 e "i segni + e −". Quindi si facevano "i segni x e :", la dozzina e, mentre si arrivava al 15, si presentavano l'orologio e "il metro con esercizi di misurazione pratica". Dopo il 18 era la volta del "litro, mezzo litro, quarto di litro" e, a fine anno, si completava il programma presentando il 19 e il 20.

La stessa meccanica e frammentata gradualità, consistente nell'affrontare i problemi isolatamente, staccandoli da un contesto significativo e da una visione complessiva della struttura logica interna alla singola disciplina, quindi privilegiando gli aspetti mnemonici dell'apprendimento anzichè quelli legati alla comprensione, caratterizzava lo sviluppo dell'insegnamento anche nelle classi successive. Si dava molto spazio alle conoscenze di immediata utilità pratica come: il valore delle monete di vario taglio, le misure più usuali di peso, capacità e superficie, i meccanismi della compravendita e le tecniche di calcolo e contabilità; oppure come la conoscenza e il rispetto delle principali norme di igiene relative sia alla pulizia della persona, degli abiti e della casa, che agli animali e ai posti di lavoro e di svago.

Anche per questi argomenti, come per le altre materie, l'insegnamento era esclusivamente condotto in maniera verbalistica col meccanismo spiegazione-studio-interrogazione staccato dall'esperienza personale e diretta, e mirava ad un apprendimento fondamentalmente ripetitivo che necessitava di tempi lunghi ("chi vuol ottenere qualcosa, non bisogna correre ma battere e ribattere" – CA37) anche per ottenere risultati mediocri e non sempre definitivi.

Senza dubbio le difficoltà erano enormi – classi numerose, orari ridotti... – ma anche l'impostazione metodologica complessiva era sostanzialmente inadeguata. Lo dimostrano, non solo l'elevato numero di bocciature, ma soprattutto i non rari apprezzamenti negativi sul livello di preparazione dei ragazzi anche nelle classi alte. Le difficoltà più grosse si riscontravano in lingua

Lettura: vi è ancora moltissimo da fare in questo campo. Per lo più gli allievi leggono male. Alcuni perfino sillabano (VE37, quarta).

Quasi tutti leggono male: strascicano le parole e le ripetono senza espressione (MO37, quarta).

In lingua sono prive di qualunque conoscenza ortografica (VA39, terza).

Gli alunni trovano difficoltà ad esprimere in forma corretta i loro pensieri, perchè l'italiano lo parlano solo in classe e leggono poco (BT34, quarta)...

Anche per la matematica non tutto andava bene:

Molte in aritmetica stentano ancora a capire le lezioni sulle unità e le decine. Non c'è male! (VA39, terza).

Alcuni risolvono stentatamente i problemi [...] (MO37, quarta).

In questa scuola le signore Maestre insegnano la divisione *abbreviata* contrariamente a quanto prescrivono le disposizioni in vigore ed il Sussidiario. Mi sono raccomandato tante volte, invano..., di cambiare metodo. Conclusione: i ragazzi arrivano in 5ª ed il 90% non sanno fare la divisione. Il maestro di 5ª così deve tornare ad insegnare le divisioni con perdita di tempo ed altro (SI37).

Qualche tentativo di innovazione metodologica compare ogni tanto, però senza attecchire, inducendo novità significative. In BT34 (terza) abbiamo trovato indicati i "centri di interesse" relativi ad alcuni mesi; in pratica però, anzichè una diversa organizzazione dei contenuti sostenuta da un impianto metodologico adeguato, finivano col diventare niente di più che titoli per il "comporre" mensile, in quanto gli stessi piani di lavoro riportavano argomenti del tutto diversi, simili a quelli di altre classi dello stesso livello.

Si può dire che i cambiamenti più significativi si notano con l'intensificazione della propaganda del regime, quando i maestri comin-

ciano a leggere i giornali, qualche classe si abbona a "Lo Scolaro" (TM38), al "Giornale dei Ragazzi", "buonissimo periodico raccomandato dal ministro dell'E.N. e dal Duce" (GA39) e, in tutte, si diffonde "Il Balilla". Sono, per lo meno, alternative al libro di stato che, pur essendo in pratica l'unico strumento didattico, accanto a iperbolici giudizi positivi – "Libro bellissimo, immensamente gustato dai ragazzi, compilato da anima di artista" (BE40) – non manca di suscitare rilievi critici – "Bello ma difficile" (CA39), "Troppo difficile" (BT38) – senz'altro più significativi, dati i tempi, specie se esposti anche al regio provveditore (cfr. FI39).

La novità più interessante si incontra in piena guerra: due insegnanti, OF42 e BE42, applicano per la prima volta "il metodo globale" in una prima classe: "Io ho cercato di svolgere il programma seguendo il metodo globale e mi sono valsa in parte dei consigli suggeriti in proposito dalla Rivista 'I Diritti della Scuola'. Nel primo periodo confesso che ho trovato una non lieve difficoltà, ma poi la maggioranza delle mie alunne mi ha seguita con facilità e profitto" (BE42, 28 promosse su 33 presenti e 47 iscritte). La staticità della situazione didattica era del resto inevitabile se le possibilità di aggiornamento si riducevano, come in questa scuola, alla conferenza del regio ispettore, alla adunanza della Egregia Direttrice e, forse, ma non ne abbiamo trovato traccia esclusa quest'ultima, alla lettura di qualche rivista didattica, infatti: "4 aprile: Una circolare avverte gli insegnanti che la prossima settimana comincerà a funzionare la biblioteca Magistrale. I volumi sono offerti in gran parte dalla Sig. Direttrice e dalla Sig. GA" (FI38).

Coerentemente con l'impianto metodologico-didattico, il problema della disciplina veniva risolto con metodi autoritariamente sbrigativi. Ci hanno raccontato, e non è una novità, che le punizioni corporali – ceffoni, bacchettate, grani sotto le ginocchia, ... – erano praticamente una consuetudine, però non mancavano forme punitive più sottili e più gravi, adottate con una certa facilità anche da insegnanti non aliene da esprimere sentimenti materni verso i loro alunni:

Alla Messa alcuni si sono comportati male e per far comprendere il rispetto che si deve alla Casa di Dio li ho castigati facendo far loro il giro delle classi" (BT34).

11 febbraio. Ho sospeso per un mese l'alunno B.P. causa la cattiva condotta (FI38; l'alunno non tornerà più a scuola).

21 giugno. Ho dato *l'insufficiente* in condotta a un mio alunno, che ripeteva già per questo stesso motivo. Egli non si è corretto per nulla, non solo riguardo

alla disciplina in iscuola, ma la riprovevole condotta anche fuori. Credo d'aver agito secondo coscienza per il bene del ragazzo. La famiglia, avvertita, invece di correggere il figlio, dava torto alla maestra. Allora mi sono sostituita alla famiglia, ho agito io, perchè vi sono seri motivi (GA40).

Da quanto la maestra scrive risulta evidente che la sua decisione, del tutto personale, è stata quantomeno facilitata, se non motivata, da questioni estranee alla scuola. Quindi, pur essendo lo scalino più basso della gerarchia, l'insegnante poteva esercitare nei confronti dei suoi alunni e, indirettamente, sui loro genitori, un potere effettivo, piuttosto rilevante e immediato, che oltre le potenzialità educative, comprendeva anche efficaci forme di ritorsione in caso di contrasti e/o resistenze. Ciò costituiva probabilmente, come abbiamo accennato, un valido motivo per un trattamento attento del regime nei confronti dei maestri.

Conclusioni

Il quadro complessivo della scuola elementare di Bazzano che abbiamo delineato dai registri dei suoi insegnanti, sembra sostanzialmente coerente con quello che abbiamo della nazione nel ventennio (poteva essere diverso?). Gli elementi più appariscenti compaiono tutti: un aspetto esteriore importante e solenne che nasconde una realtà interna molto più meschina, se non squallida; un'impostazione pedagogico-didattica autoritaria, spesso prepotente e "cattiva"; una struttura burocratica rigidamente gerarchica e condizionata dalla costante e vigile presenza dell'autorità politica e, infine, il continuo e pressante bombardamento propagandistico, teso a convincere ciascuno di essere parte attiva di un progetto comune, gli scopi e le linee del quale venivano però decisi ed elaborati dai capi a cui si poteva solo "credere e obbedire".

Più complesso e articolato, con ampi margini di incertezza e di dubbio, è il ritratto del corpo docente per il quale non si può non tener conto delle inevitabili differenze individuali. A livello generale pensiamo si possa rilevare che la formazione culturale e professionale (pedagogica) dei maestri, che abbiamo visto molto omogenea, anche se anteriore al fascismo, non fosse sostanzialmente in contrasto con esso. Eventuali spazi in questo senso appaiono, in molti di essi, del tutto eliminati dalle "giuste illusioni" che il regime seppe creare,

tanto forti da impedire la percezione delle pur evidenti contraddizioni fra la quotidiana realtà della miseria e dell'ignoranza della maggior parte della "gente", delle condizioni in cui si svolgeva il loro lavoro e i miti roboanti, dispendiosi e vuoti dell'impero e dell'Era Millenaria. Abbiamo detto "in molti di essi", non in tutti perchè qua e là sembra di poter avvertire livelli diversi e più bassi di entusiasmo e di partecipazione; sono solo impressioni, dovute più a sfumature di tono o ad assenze di apprezzamenti, che non all'espressione di perplessità o dubbi, che lasciano però aperta, e ci dispiacerebbe non lo fosse, qualche possibilità. Posizioni personali comunque, che difficilmente potevano incidere sulla struttura che manteneva la sua dipendenza organica dalla situazione politica e sociale del tempo ([15]).

([15]) A. Clausse, *La relatività educativa*, Firenze, 1980.

GIAN LUIGI ZUCCHINI

TRA GIURAMENTI, SFILATE E BANDIERE: LA CULTURA FASCISTA NEI COMPITI DELLE ALUNNE DI UNA SCUOLA ELEMENTARE BOLOGNESE (1931-1932)

I testi che commenteremo in questo contributo si riferiscono all'anno scolastico 1931-32 e sono stati rinvenuti nell'archivio della scuola elementare "L. Zamboni" di Bologna (1), una delle più antiche scuole della città, situata nel centro storico entro la cerchia delle mura del Mille. La loro conservazione si deve probabilmente al fatto che essi furono a suo tempo trascelti, raccolti e rilegati poi in una specie di consistente volumetto, con copertina cartonata, e collocati in un armadio della biblioteca insieme ad altri libri e pubblicazioni, alcune delle quali risalgono ai primi anni del secolo. Non si conoscono le ragioni di tale cura ed attenzione verso compiti di bambini che non presentano certo particolari pregi di originalità, ma si può pensare che ciò rispondesse ad un preciso progetto della scuola (probabilmente dietro suggerimento o indicazione della direzione didattica), poichè i lavori si riferiscono ad un unico anno scolastico e coprono l'arco di tutte e cinque le classi elementari. Essi sono stati svolti da classi femminili, commentano le principali ricorrenze dell'anno, riportano la cronaca di alcune manifestazioni, tentano inconsapevolmente un quadro comportamentale dell'epoca, disorganico e frammentario indubbiamente, ma importante per un primo accostamento ad un costume ed una mentalità che si volevano forzatamente unidimensionali.

L'ulteriore interesse tuttavia verso questi modesti elaborati di scuola elementare sta nel fatto che essi rispondono ad una comune temati-

---

(1) Si deve alla cortesia della attuale direttrice didattica della scuola, dott.ssa Elisa Bruzzi, se la raccolta dei compiti ha potuto essere consultata ed utilizzata per la presente pubblicazione. Pertanto si ringrazia per la disponibilità e la cordiale collaborazione.

ca, espressione di una tentata "omologazione culturale" (2) incentrata su alcuni elementari e primari comportamenti, che cercheremo di esaminare in dettaglio nel presente saggio, dopo qualche riflessione essenziale sulla condizione storica delle scuole elementari italiane in quel periodo.

Il "clima storico" nella scuola italiana

La raccolta è denominata "Compiti di cultura fascista", e la testimonianza è storicamente interessante, poichè tale voce non compare ufficialmente nei programmi scolastici che assai più tardi. Essa però consente di accertare che probabilmente già cominciava a tradursi in atto, mediante molteplici e variabili attività scolastiche di "assortito" contenuto, il tentativo di una più solida e sistematica fascistizzazione della scuola, da attuarsi in modo tale che ogni manifestazione, ogni momento della vita politica e civile del paese fosse oggetto di riflessione, attenzione, commento ed esaltazione da parte degli insegnanti e conseguentemente dei bambini.

Il problema cominciò ad essere posto fin dal marzo 1923 quando Mussolini, a Milano, tra l'altro affermò: "Il governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del fascismo ... esige che la scuola in tutti i suoi insegnamenti educhi la gioventù italiana a comprendere il fascismo, a rinnovarsi nel fascismo, ed a vivere il clima storico creato dalla rivoluzione fascista".

Tali concetti erano ribaditi nel marzo 1925 ancora dallo stesso Mussolini, il quale a Bologna, in occasione del convegno organizzato su iniziativa del deputato fascista Franco Ciarlantini (da cui uscirà il Manifesto degli intellettuali fascisti), convinse Gentile della necessità di una dottrina, fino ad allora non elaborata, che tentasse una conciliazione tra il movimento fascista, le sue istanze sociopoliti-

(2) L'espressione è di Pier Paolo Pasolini, che individuò nella attuale società un cambiamento di costume talmente profondo da indurlo a pensare ad una mutazione antropologica, insieme ad un comportamento privo sempre più di identità e di personale differenziazione. Tale uniformità di pensiero e di ideazione può indubbiamente essere raffrontato a quanto il fascismo si riprometteva di ottenere, senza peraltro riuscirci. Secondo Pasolini, molto più oggi di un tempo si può parlare di fascismo reale, proprio in ragione di tale omologazione indotta nel costume soprattutto dall'incidenza imperativa dei mass-media.

che e la cultura allora dominante, per buona parte di ascendenza gentiliana. In seguito a tale perentoria sollecitazione, Gentile pronunciò un discorso in cui sostanzialmente rifiutava la libertà degli umanisti, troppo impregnata di individualismo, e ribadiva l'importanza dell'apporto sociale e politico del fascismo, che doveva diventare la base di un nuovo processo culturale e storico. Su tali istanze di base venne sviluppandosi un'imponente manovra intesa ad ottenere il consenso guidato del paese ([3]) ed un'accettazione totale dell'ideologia fascista, appunto cominciando dalla scuola, da cui doveva iniziare l'opera quotidiana di indottrinamento.

Le prime misure autoritarie in campo scolastico, soprattutto nell'insegnamento primario, si annunciano pochi anni dopo, a partire dal 1929. Vengono individuati alcuni punti che il regime intende affrontare con decisione; essi sono la lotta all'analfabetismo, l'individuazione e la soluzione dei problemi derivanti dall'aumento della popolazione scolastica, il rinforzo della scuola pubblica, in vista poi della sua totale fascistizzazione.

In quegli anni, il governo rafforza anche le organizzazioni giovanili e si sforza di inserirle nella scuola, in appoggio a sostegno alla sua politica ([4]). Di questo si trova traccia anche nei compiti che abbiamo esaminato.

L'invito agli insegnanti di sviluppare istanze ed intenzioni proprie del movimento fascista si fa via via più perentorio e pressante, fino a diventare una vera e propria pressione, insistente e indistintamente ricattatoria. E' del febbraio 1930 la categorica asserzione del segretario del PNF Augusto Turati, il quale sosteneva, tra l'altro, che "l'animo degli insegnanti non deve essere vagamente simpatizzante, ma deve vibrare all'unisono con la coscienza fascista" ([5]). Non pochi insegnanti, alcuni per convinzione propria, la maggioranza per obbedire all'invito delle varie direzioni didattiche, iniziarono così un'opera di massiccio convincimento che peraltro, condotta in modo

([3]) D. Biondi, *La fabbrica del Duce*, Firenze, 1973; ed inoltre F. Antonicelli, *Trent'anni di storia italiana: 1915-1945*, Torino, 1961; A. Aquarone, *L'organizzazione dello Stato totalitario*, Torino, 1965; R. De Felice, *Mussolini il duce*, vol. I, *Gli anni del consenso*, Torino, 1974; P.V. Cannistraro, *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass-media*, Bari, 1976.

([4]) Cfr. R. De Felice, *Mussolini il duce*, cit.

([5]) Cfr. L. Salvatorelli e G. Mira, *Storia d'Italia nel periodo fascista*, Torino, 1964, p. 395.

pesantemente retorico, finiva per incidere assai poco sugli alunni soprattutto delle scuole elementari, alimentando piuttosto, nel caso, sentimenti di epidermica emotività che non – come si voleva – radicati costumi.

Che poi gli stessi insegnanti fossero del tutto persuasi di quanto andavano proponendo è questione che non trova d'accordo gli studiosi del problema e gli storici che hanno analizzato la questione scolastica, e quindi anche il ruolo e la funzione degli insegnanti nell'ambito del regime. Il Tannebaum (6), ad esempio, citando a conferma il parere di vari studiosi, sostiene che i maestri delle scuole elementari furono quelli che maggiormente favorirono la propaganda fascista, indugiando consapevolmente su di essa e propagandone le idee capillarmente tra gli alunni. Al contrario, fra gli altri, in un recente articolo, Giorgio Chiosso (7), fondandosi su convinzioni e pareri di studiosi e storici di provenienza diversa, si dice convinto del contrario, o almeno ipotizza un'accettazione non convinta e soltanto subita del messaggio ideologico fascista:

> Anche quando, dopo il 1930, la riforma e i programmi elaborati da Lombardo-Radice erano ridotti soltanto a un ricordo, la libertà dell'insegnante soffocata dall'istituzione del libro di testo unico e la vita della scuola trapuntata di parate, sfilate militaresche e 'sabati fascisti', i maestri italiani non si piegarono, se non in misura formale, alla fascistizzazione (8).

La lettura di alcuni giornali fascisti dell'epoca sembra dar ragione più all'ipotesi del Chiosso che ad altre, se si deve dar credito ai dibattiti assai polemici apparsi sulle colonne di "Critica fascista", la rivista di Bottai, ed agli attacchi assai duri pubblicati via via su alcuni organi di informazione più estremisti, come "Impero" e "Roma fascista". In tali articoli infatti si criticava aspramente la scarsa incidenza che l'opera di fascistizzazione intrapresa già da qualche tempo non avesse dato ancora i frutti ipotizzati e sperati, e si temeva un fallimento

---

(6) E.R. Tannenbaum, *L'esperienza fascista. Cultura e società in Italia dal 1922 al 1945*, Milano, 1974.

(7) G. Chiosso, *Scuola e pedagogia del fascismo*, in "Vita e Pensiero", 1981, n. 10.

(8) Cfr. inoltre, su questi problemi: G. Ricuperati, *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, 1977; T.M. Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda: 1935-1943*, Bologna, 1978; M. Ostenc, *L'educazione in Italia sotto il fascismo*, Bari, 1980.

dell'operazione, appunto a causa dello scarso impegno in cui era stata sviluppata ed esposta.

Assai probabilmente, entrambe le ipotesi sono accettabili, sia pure con varianti critiche, dal momento che analizzano comportamenti che si presumono indotti da sollecitazioni o da proposte da cui parrebbe logico dedurre risposte conseguenti. Al contrario, la gran parte dei maestri italiani era da tempo indotta al passivo ed impersonale ruolo di esecutore, in cui si era trovata a cominciare dal 1859, quando l'iniziativa politica passò ai liberali moderati e venne promulgata la legge Casati. In essa, tra l'altro, si prevedeva un pesante centralismo ed una struttura gerarchica fortemente verticale. Altrettanto centralistica e vincolante era la scansione dei tempi e delle attività scolastiche, indicate con pedantesca puntualità, fitte di indicazioni e di prescrizioni, in cui tutto era previsto: dall'orario all'organizzazione delle classi, ai piani didattico-pedagogici, ai contenuti disciplinari. Rigorosamente controllato da tale struttura burocratica e privo di reale autonomia, il maestro divenne un esecutore di programmi e circolari, modellandosi rigidamente entro un ruolo statico ed impersonale, in cui assillo prioritario era il programma da svolgere e le varie operazioni scolastiche da curare con diligente attenzione (compilazione del registro, controllo e stesura dei documenti scolastici, ordine nell'amministrazione della classe, conservazione scrupolosa delle pagelle degli alunni, ecc.).

Pare quindi di poter affermare che l'operazione di fascistizzazione, almeno nella scuola elementare e soprattutto nel suo periodo iniziale, sembra ricalcare nel costume e nella sostanza (se non nei contenuti) una situazione più di ascendenza e di estrazione borghese che non innovativa e rivoluzionaria, come era ambizione del fascismo. Anche nei compiti che abbiamo esaminato emerge infatti, dietro una facciata pesantemente decorata con i rituali e gli orpelli del fascismo, il sospetto di valori tradizionali propri della cultura dominante, il confortevole luogo sicuro costruito da precise e sostenute convinzioni, la retorica che da moderata diventa ridondante ma è pur sempre ammiccante con le sue simbologie di esaltazione militaresca, con i suoi stereotipi di sublimazioni guerresche, le categorie e le divisioni di classe ben definite, i ruoli assegnati nonostante i molti edificanti episodi con cui si intende rappresentare una storia politica e culturale impastata di ben altre situazioni e densa di ben diversi fermenti. Molte di queste categorie infatti — anche se riproposte con varianti

nell'ottica fascista – erano in certo modo alquanto consuete nella didascalica opera di formazione borghese in atto nella scuola italiana fin dagli inizi del regno unitario. La celebrazione di alcuni personaggi come simbolo di italianità e l'esaltazione nazionalistica che, attraverso essi, si cercava di imporre alle giovani generazioni era già da tempo in atto, e rappresentava una delle costanti dell'attività scolastica dell'ultimo ottocento e della prima metà del novecento. Figure come quella di Garibaldi, Mazzini, Colombo, ed altre minori, di modestissima incidenza storica ma retoricamente gonfiate fino ad assurgere a protagoniste di eventi nazionali ed internazionali, come Balilla o Pietro Micca, venivano proposte ogni anno dalla scuola, modello ed esempio di determinate virtù da inculcare nei giovani. Basti ricordare, a tale proposito, le pagine del libro *Cuore* in cui alcuni dei personaggi citati trovano ampia collocazione, giacchè – volendosi rappresentare nel volume un profilo reale della scuola italiana del tempo – non si escluse naturalmente quel capitolo sul quale già si insisteva secondo determinati criteri e con evidente – se pur moderata, in confronto a quella fascista – enfatizzazione.

La "cultura fascista"

Dalla lettura dei semplici elaborati dei bambini della scuola elementare, i cui compiti sono oggetto di analisi in questo saggio, emergono alcune linee di quella che veniva definita "cultura fascista". Servendosi di tutte le ideologie, fondendone insieme elementi disparati, diversi e perfino antitetici, recuperando istanze e processi che dai più primitivi arrivano fino all'epoca moderna passando tra i molti filtri della storia e subendo costanti e profondi aggiustamenti, il fascismo propone una sua cultura, che non sviluppa concetti né propone indagini intorno a talune situazioni, ma detta un modo di vita, un modello a cui ciascuno, senza discutere, deve adeguarsi. Imponendolo gradualmente ma insistentemente giorno per giorno ai bambini fin dai primissimi anni di età, era convinzione del regime che tale allevamento avrebbe giovato non soltanto alla diffusione del fascismo, ma innanzitutto ad un suo totale consolidamento nel costume italiano il quale avrebbe dovuto assumere i principi del fascismo, in senso globale, adeguandovi il modo di vivere, di pensare, di essere. Pertanto, la "cultura fascista" che già negli anni trenta cominciava,

come si è visto, a diffondersi nelle scuole, anche se non ancora entrata ufficialmente a far parte delle materie tradizionalmente curricolari, tendeva a connotarsi più come un aspetto antropologico da acquisire che come idee e cognizioni da diffondere, problemi da comprendere, situazioni da approfondire, convinzioni da accogliere.

I quaderni esaminati riportano infatti non soltanto la cronaca insistente di manifestazioni, che pure già segnalavano aspetti di un piano di partecipazione inteso a creare il consenso, ma soprattutto il tentativo di plasmare l'individuo formandolo secondo criteri univoci acriticamente accettati fino a farli sembrare espressione di un proprio modo di pensare. L'operazione, come si è accennato precedentemente, incontrò peraltro notevoli difficoltà nell'applicazione, poichè gli obiettivi previsti tardarono ad essere raggiunti nel modo rapido e totale con cui desiderava il regime. Tanto che, in un crescendo di convincimenti coatti e di catechizzazioni perentorie, si arrivò, tra il gennaio 1935 e il novembre 1936 alla "bonifica fascista" voluta dal ministro Carlo Maria de Vecchi di Val Cismon, uno dei più fanatici del gruppo dirigente fascista, quanto mai lontano dai problemi dell'educazione e della cultura, ma profondamente convinto della necessità di costituire una "pedagogia" fascista, sorretta da discipline che furono poi introdotte nella scuola, diventando oggetto di studio sistematico con prevista valutazione, insieme alle materie più tradizionalmente formative e culturali proprie della scuola di ogni tempo; e tra queste la dottrina fascista, che fu denominata appunto "cultura fascista" e con tale voce entrò nelle pagelle scolastiche e fu valutata sulla base di compiti che gli allievi dovevano svolgere, di interrogazioni, di studio del programma, del metodo, della storia del fascismo.

Tale insistenza per un'educazione unilaterale della gioventù, che già preoccupava il fascismo fin dai primi anni della sua ascesa al potere, si concretizzò appunto nella sollecitazione e nell'invito agli insegnanti ad operare, mediante attività e studio da proporre agli allievi, affinchè l'immagine del regime fosse colta dai ragazzi secondo una costante di trionfale e "solare" presenza dappertutto e dovunque, una rassicurante forza che governa pensiero ed attività, sotto la cui guida non può esservi incertezza, turbamento, disordine. Dall'esame dei lavori proposti ai ragazzi della scuola elementare bolognese, si possono infatti rilevare — sia pure limitatamente e senza pretese di generalizzazione, essendo troppo circoscritto il campione — alcuni parametri che tuttavia sono insistentemente ripetuti in ciascuna clas-

se, con una graduale dilatazione a seconda dell'età degli alunni e della loro capacità di affrontare, sia pure elementarmente, alcune situazioni e problemi. Ci pare, dall'attenta lettura dei testi, che essi possano essere i seguenti:

– una conoscenza, prima sommaria, poi gradualmente approfondita fino a diventare esaltazione enfatica, della figura di Benito Mussolini, dei simboli del fascismo e della nazione e, più in sordina e soltanto occasionalmente, dei reali d'Italia;
– un'informazione, sia pure generica e sommaria, delle feste, ricorrenze, celebrazioni varie, che hanno per protagonisti il fascismo, Mussolini, o la nazione (come ad esempio nella prima guerra mondiale);
– un'informazione, pure non approfondita, delle opere del regime: il prosciugamento della paludi pontine, la lotta alla tubercolosi, la battaglia del grano, ecc.;
– una presentazione, in chiave celebrativa e retoricamente esaltante, di alcuni personaggi storici italiani, come Cristoforo Colombo, Garibaldi, Guglielmo Marconi, Balilla, ecc.

Riteniamo qui conveniente esaminare alcuni elaborati scegliendoli secondo i parametri sopra citati, ed approfondirne criticamente, dove è possibile, alcuni aspetti emergenti o di possibile lettura interpretativa, dove i richiami a situazioni del tempo possono chiarire comportamenti e problematiche che un pertinente studio potrà più ampiamente esplorare ([9]), nei suoi complessi elementi confermandone eventualmente i tratti e le componenti.

Il duce, la bandiera, la famiglia reale

Fin dalla prima classe i bambini vengono indotti a fare esercizio di bella scrittura copiando o scrivendo sotto dettatura frasi come le seguenti:

([9]) Utile la consultazione e il confronto con un testo che riporta parecchi compiti di alunni delle scuole elementari nel periodo fascista: G. Bertone, *I figli d'Italia si chiaman Balilla. Come e cosa si insegnava nella scuola fascista*, Firenze, 1975.

Il Duce ama i bambini. Io amo il Duce. W il Duce.

Nella mia scuola c'è il ritratto del Re. Il nostro Re ha nome Vittorio Emanuele III. W il Re.

La mia Patria è l'Italia. Io sono superba di essere italiana. Farò sempre il mio dovere per onorare la Patria.

Anche l'iscrizione all'ONB è occasione per ribadire un comportamento che deve ispirarsi alle direttive del regime:

Sono piccola italiana; ho la tessera. Per questo voglio diventare sempre più buona e brava.

Nella tessera, di fuori, c'è scritto: Anno X — Opera Nazionale Balilla. Nella tessera c'è il fascio e il giuramento. Io ho giurato di seguire sempre gli ordini del Duce, Benito Mussolini. Di dentro c'è un numero, ci sono le mie generalità e le norme per l'assicurazione in caso di infortunio.

In seconda classe il discorso si allarga; i dettati riportano informazioni più dettagliate, esortazioni, suppliche, lodi.

Nella mia classe c'è un bel ritratto del nostro Re Vittorio Emanuele III. Egli indossa la divisa del soldato perchè durante la guerra fu soldato fra i soldati, soffrì disagi e fatiche come loro, li incoraggiò e li incitò fino alla vittoria. Il Re rappresenta la Patria, rappresenta l'Italia. Lo dobbiamo amare. Ha un figlio, il Principe Umberto, che un giorno sarà Re d'Italia.

Un altro bel ritratto c'è nella mia classe: quello di Benito Mussolini. Egli è il nostro Duce, colui che ha salvato l'Italia dai cattivi che non l'amavano e l'avrebbero condotta alla rovina. So che anche oggi tutta la sua attività e il suo amore sono per la Patria nostra che Egli vuole sempre più grande e gloriosa. Io l'amo molto, e prego Dio che lo protegga sempre e lo conservi per molti anni al bene dell'Italia.

In terza classe, e poi in quarta e quinta, scompaiono le presentazioni e gli omaggi al re e alla famiglia reale, mentre si allarga l'esaltazione della figura di Mussolini insieme all'enfasi per la bandiera.

La bandiera d'Italia è formata da tre bellissimi colori: verde, bianco, rosso. Sulla striscia bianca vi è lo stemma di Casa Savoia ... La nostra bandiera mi ricorda tutte le guerre che furono combattute per liberare la nostra cara Italia per poter piantare gloriosamente il tricolore sui confini della Patria e su tutta l'Italia. In tutte le riviste, i soldati portano la bandiera del reggimento; ma quelli che portano una bandiera a brandelli o con pochi resti, sono gloriosi di portarla perchè quella bandiera è stata sui campi di battaglia e molti valorosi soldati sono anche morti per difenderla. Com'è bella la nostra bandiera! (cl. III)

La data del 28 ottobre ci ricorda la fausta giornata della marcia su Roma, dopo cui il nostro Duce Benito Mussolini assunse il governo d'Italia. Quanto gli dobbiamo! Fu Lui che, col suo talento e col suo coraggio, alla testa delle balde cami-

cie nere, pose termine a quel periodo di tempo in cui uomini malvagi e che non sentivano l'amore di patria facevano di tutto per terrorizzare il popolo con le loro cattive azioni (cl. IV).

Infine, un tema di un'alunna di classe quinta, indubbiamente ispirato a precedenti informazioni avute a scuola, che illustra la figura di Benito Mussolini. Il titolo è "Mussolini fanciullo, interventista, combattente".

Fanciullo

Benito Mussolini fin da bambino dette molte prove di coraggio e di bontà ed il suo nome si fece conoscere ben presto nel piccolo paesello dove abitava. Era un fanciullo vivace, faceva spesso arrabbiare la maestra che era la sua buona mamma, ma di cuore era buono.

Una volta un vecchio zappava con fatica il suo campicello, allora Benito prese la zappa del vecchio e lavorò per risparmiare la fatica del vecchio.

Interventista

La giovinezza di Mussolini fu piena di sacrifici e di avventure; andò in Svizzera con pochi soldi, ma dovette ritornare in Italia perchè la mamma sua morì. Fu chiamato a Milano per dirigere l'Avanti ed i suoi articoli erano sempre letti avidamente, perchè erano sinceri e coraggiosi. Poi fondò il Popolo d'Italia, e con i suoi scritti infiammò il cuore degli Italiani. Su quel giornale scrisse le prime note di guerra.

Combattente

In Italia era scoppiata la guerra. Mussolini fu bersagliere e compì tanti atti di eroismo. Fu ferito, subì un'operazione dolorosissima, ma mai un gemito uscì dalla sua bocca. Soffrì, ma per la sua Patria.

Anche ammalato dette molte prove di coraggio.

Una volta fu bombardato l'ospedale dove egli era. Da tutte le parti non si udivano che gemiti, pianti, urli. Lui solo era calmo. Inchiodato al suo lettuccio guardava tutta quella confusione. E fu salvo per miracolo.

Forse, chissà quanti di quelli che erano fuggiti erano rimasti morti, ma lui no. E fu una grande fortuna anche per noi Italiani che egli vivesse perchè ci ha fatto tanto bene.

Ora egli è il nostro Duce e noi Italiani siamo orgogliosi di averlo per nostro capo.

Il magnifico apparato: feste e celebrazioni

Le feste, le ricorrenze e l'informazione circa le opere del fascismo sono tematiche che solitamente si intrecciano; assumono la stessa cadenza, lo stesso taglio di esaltazione e di retorica celebrativa, non si differenziano se non nel contenuto, ma tendono a raggiungere lo

stesso fine, cioè la glorificazione frequentemente eccessiva e comunque acritica delle manifestazioni attuate sotto il segno del regime, fossero esse le semplici ed abbastanza consuete cerimonie locali o le più ampie opere di riforma e di riorganizzazione della società italiana secondo l'ottica mussoliniana. I compiti raccolti nei quaderni della scuola bolognese segnano costantemente tali scansioni, che si ripetevano con una frequenza regolata da intervalli non lunghi al fine di consentire una partecipazione regolare ed assidua intesa ad offrire un graduale, crescente eccitamento ed a formare poi interessi e consensi successivi.

In terza le bambine entrano a far parte delle piccole italiane. Molti sono i lavori che commentano tale evento. Ne scegliamo alcuni:

La fiamma delle piccole italiane è bellissima. Essa è formata dall'asta, che sembra d'argento e finisce con lo stemma del Fascio, pure in metallo bianco. La stoffa è triangolare, di colore rosso. Dalla parte dell'asta vi sono i colori bianco e verde. Su due lati della stoffa c'è una frangia dorata. Nel drappo rosso si vedono ricamati lo stemma del Fascio e quello del Comune di Bologna, formato da due croci rosse in campo bianco e con la parola 'Libertas'. La fiamma porta pure ricamata in giallo le iniziali della nostra scuola. Noi siamo orgogliose di questa magnifica fiamma e tutte vorremmo avere l'onore di portarla, quando si va alle cerimonie.

"Andrò in corteo" (20 aprile 1931)

Domani le Piccole Italiane della scuola Zamboni e delle altre scuole andranno in Corteo in piazza Vittorio Emanuele II. Fra le Piccole Italiane ci sarò anch'io. La mia mamma mi ha fatto in fretta il vestito per accontentarmi; il babbo è andato a comperare lo stemma, e adesso a casa c'è il vestito pronto per essere indossato. Domani mattina i miei genitori mi permetteranno di andare in corteo, indosserò il vestito e penserò di fare il mio dovere per essere degna del nome di Piccola Italiana.

Sono una piccola italiana e lo dico proprio con molto piacere. E' stato il più bel regalo del babbo quello di iscrivermi nell'associazione. Mi hanno comperata una bella divisa e, quando lo merito, vado alla sfilata. Vi sono molte mie compagne di scuola, tutte agli ordini di una insegnante. Comanda la nostra squadra un'alunna di quinta classe, figlia di un ufficiale, poco più alta di me. Ma è brava come un soldatino. Ci fa marciare in gran silenzio e al passo. Lungo la strada tutti ci guardano e ci lodano. Anche i nostri superiori sono contenti di noi.

Stranamente non ci sono compiti di quarta o quinta classe che testimonino la presenza degli alunni della scuola a cerimonie, ricorrenze e celebrazioni varie. Si deduce, dalla lettura dei compiti, che le allieve più grandicelle, di quarta e di quinta, erano in gran parte impegnate nella guida e nel comando delle squadre dei più piccoli, con compiti

direttivi trasmessi loro dalle insegnanti o dalla fiduciaria del fascio, che solitamente era l'insegnante capo-scuola, informazione che si ricava da un compito e che ribadisce la prassi conosciuta, la quale appunto prevedeva la nomina di un insegnante ideologicamente fidato a capo della scuola, cioè a coordinatore degli altri insegnanti e delle attività collaterali alla scuola stessa, come appunto l'organizzazione delle cerimonie e delle parate a cui dovevano partecipare gli alunni, la soprintendenza della refezione scolastica, del doposcuola per gli alunni più bisognosi, ecc.

Terra di eroi, santi, navigatori: i personaggi della storia secondo la cultura fascista

L'ultimo filone che abbiamo individuato tratta tematiche inerenti noti personaggi italiani quali Garibaldi, Guglielmo Marconi, Cristoforo Colombo, ecc. nell'esaltazione dei quali si coglie la preoccupazione da parte del regime di un'appropriazione che non parrebbe lecita se non nell'ambito di un'operazione al limite dell'equivoco, in cui episodi storici o ricerche scientifiche vengono presentate come componenti di un processo nazionalistico teso alla glorificazione della patria ed all'esaltazione della grandezza dell'Italia e di quello che venne poi esibito come il "genio italiano".

I compiti di queste tematiche vengono svolti soprattutto in quarta e quinta. Si deduce che prima l'insegnante aveva largamente esposto i fatti, presentandoli in una luce che frequentemente svisava la realtà storica esaltando per taluni il sacrificio o il martirio, celebrando per altri conquiste o scoperte alla luce di una preoccupazione nazionalistica che era componente prioritaria dell'ideologia del regime.

Un tema su Cristoforo Colombo e la scoperta dell'America, datato 12 ottobre 1932, conclude così: "Anche noi salutiamo con venerazione la memoria di Cristoforo Colombo, orgogliose che la nostra Patria lo conti fra i suoi figli più illustri, e fieri che anche oggi la nostra Italia compia le opere più grandiose".

Alcuni lavori trattano di Giulio Giordani, della cui figura il fascismo si appropriò, anche se in realtà il Giordani non era fascista, bensì ex combattente (gli fu anche intitolata una scuola elementare a Bologna, tuttora esistente).

L'eroico mutilato Giulio Giordani fu ucciso il 21 novembre 1920. Egli era reduce dalla grande guerra, dove aveva combattuto e versato il suo sangue per la causa della Patria. Ma i traditori odiavano i martiri e tutti quelli che amavano l'Italia commettendo mostruosi delitti e fu dalle mani di quegl'infami che il nostro eroe trovò la morte. E chi sa quale sorte sarebbe toccata all'Italia se il buon Dio non ci avesse mandato un salvatore! Mussolini, anch'egli reduce dalla guerra, volle combattere ancora per liberare l'Italia da tanta infamia. Fondò il fascio, marciò su Roma scacciando tutti gli inetti e i falsi e fece un partito solo: quello degli uomini che vogliono la prosperità del popolo italiano. Benedetti tutti i martiri fascisti morti per salvare il nostro Paese. E primo fra questi Giulio Giordani.

Del 2 giugno 1932 è questo tema su Giuseppe Garibaldi, che insieme ad altri di classe quarta e quinta delinea, secondo la solita ottica celebrativa ed esortativa, la figura del generale:

E' il cinquantenario della morte dell'eroe dei due mondi: Garibaldi. La Signorina ci ha letto molti episodi di lui; che cuore! Che generosità! Io con grande orgoglio di italiano lo ricorderò sempre. Quando vogliamo dei nomi di martiri, dei nomi di grandi, noi Italiani ne possiamo pronunciare a centinaia, ma con quale entusiasmo, con quale amore diciamo: Garibaldi!

Altri compiti esaltano la figura di Balilla, il ragazzo genovese che, con il suo gesto, avviò la rivolta popolare contro gli austriaci. Un tema del 5 dicembre 1931 così commenta l'episodio:

Oggi, 5 dicembre, nella nostra scuola è stato commemorato il piccolo eroe genovese, il ragazzo che nell'anno 1746 con un atto coraggioso induceva la popolazione genovese alla rivolta, la quale determinava la cacciata degli Austriaci oppressori. L'eroe genovese chiamavasi Balilla, nome fatidico al quale risponde tutta la gioventù italiana. Terminata la commemorazione, la maestra ha consegnato a noi, Piccole Italiane, le tessere per l'anno X, ci ha fatto leggere il giuramento e ci ha parlato dei doveri che abbiamo, specialmente noi, iscritte all'Opera Nazionale Balilla.

Considerazione conclusive

L'esame degli elaborati che abbiamo in sintesi presentato ci consente di trarre alcune conclusioni, sia pure non esaustive ed assai contenute. In primo luogo il massiccio tentativo di condizionamento operato dalla scuola, e di modellamento compiuto mediante la martellante insistenza di tematiche che si intendeva proporre a modello culturale e comportamentale, pare sviluppato in modo maldestro, anche se assai compatto e capillare. Troppo totalizzante è la proposta,

troppo univoco ed esclusivista il messaggio, per di più ingiunto in modo passivo e totalmente ricettivo, tanto che non è difficile ipotizzare sui bambini una presa scarsamente efficace oppure apparente e superficiale di tale intensa opera di propaganda.

La metodologia della trasmissività e della non-partecipazione del soggetto all'evento educativo, già seguita ancor prima dell'avvento del fascismo, è assodata in seguito durante il regime, con una continuità di atteggiamenti che accentua esasperatamente un modello al quale vengono attribuite tutte le virtù e i pregi, ma in modo talmente perentorio, incalzante ed aggressivo che sembra essere perfino intollerabile. E non si riesce davvero a capire come una tale opera di ossessivo indottrinamento potesse essere attuata se non da insegnanti che, convinti o no, proponessero appunto acriticamente qualsiasi eccesso, per eseguire ciò che, pressantemente prima, minacciosamente poi, veniva loro chiesto di fare.

Anche in alcune costanti comportamentali proprie dell'ambiente scolastico troviamo ricalchi di situazioni esistenti, poi riproposte ed affermate con tassativa normatività. Ne sono esempio alcuni elaborati dei bambini, dove ci viene presentata la figura della bambina che comanda la squadra, descritta con ammirazione e sensi di sottomissione, oppure l'insegnante fiduciaria del fascio che assumeva anche compiti di coordinamento degli insegnanti e gestione della scuola, ecc. In sostanza, si delinea nettamente un rapporto gerarchico e autoritario che, già presente nella scuola, viene confermato ed esteso con rigorosa intraprendenza dal fascismo, il quale modellò figure e sistemi secondo la propria ottica ed i propri fini, operando – per quanto riguarda la scuola – su un terreno già, come si è detto, in qualche modo preparato a tali comportamenti.

La preoccupazione infine di coinvolgere totalmente la scuola alle proprie istanze e ragioni, trova il fascismo attento a sollecitudini che potrebbero anche assumere un pregio pedagogico, se le finalità fossero state – cosa certamente non possibile perchè in antitesi con la dottrina e la sostanza stessa del regime – correttamente orientate ad una promozione degli interessi e delle attività del giovane: si tratta del cospicuo, massiccio intervento delle organizzazioni giovanili fasciste (prima l'ONB poi, nel 1937, la GIL, con più rigido carattere militaristico) che si saldano con la scuola in legami sempre più saldi, inducono l'istituzione scolastica a tener conto delle ragioni e dei movimenti esterni alla scuola, la coinvolgono forzatamente ed obbli-

gatoriamente nei rituali e nelle manifestazioni di massa, mentre poi pretendono che anche all'interno della scuola stessa vengano celebrate feste, ricorrenze, opere del fascismo, con un'insistenza che gradualmente trasforma la scuola in una cassa di risonanza del regime.

Ora questa interazione tra istituzione e fascismo, questo mutuo scambio di esperienze e di convergenze, fu momento che descrisse una aggressione alla scuola da parte di realtà operanti nel sociale e di cui l'istituzione dové in qualche modo – seppur forzatamente – tener conto. Sono premesse che, a quel tempo finalizzate esclusivamente al trionfo di un'ideologia, potranno poi successivamente trovare più corretti canali democratici per un effettivo rapporto tra scuola e realtà sociale e politica, tra giovani e società, allora non possibili né certamente determinabili con quell'istanza pedagogica con cui li pensiamo oggi.

QUINTO CASADIO

EVASIONE DELL'OBBLIGO SCOLASTICO, ANALFABETISMO, MECCANISMI DI ESCLUSIONE NELLA SCUOLA ELEMENTARE SUL TERRITORIO IMOLESE DAL 1921 AL 1943

Oggi è praticamente impossibile determinare con buona approssimazione il tasso reale di evasione dall'obbligo scolastico nel periodo che va dal 1921 al 1945, anche se l'indagine, come nel caso nostro, si restringe a un territorio di modeste proporzioni, comprendente i comuni di Imola, Borgo Tossignano, Castel del Rio, Casalfiumanese, Fontanelice, Dozza, Castel Guelfo, Mordano.

Intanto perchè l'obbligo scolastico non è chiaramente definito sul piano legislativo e amministrativo anche se, prima con la legge Gentile del 1923, poi con la legge 5 dicembre 1929, n. 577 (Belluzzo), si stabilisce che "l'istruzione dei fanciulli dal sesto al quattordicesimo anno di età è obbligatoria". In effetti non fu poi prodotto nessun atto politico e amministrativo capace di dare un minimo di concretezza a tali enunciazioni. Anzi in concreto si operò per vanificare il contenuto coercitivo della norma, da un lato, contraddicendola con l'azione politica di ogni giorno e, dall'altro, prevedendo sul piano amministrativo e nei regolamenti attuativi della legge, una serie di eccezioni all'obbligo fissato, che finirono col renderlo inesistente e, comunque, facilmente eludibile. Fra le molte deroghe consentite all'obbligo, quella che ebbe maggior incidenza nella zona oggetto del nostro studio riguarda la decadenza dell'obbligatorietà quando la scuola fosse posta a oltre due chilometri di distanza dalla residenza del bambino obbligato. Infatti l'art. 101 del Regolamento Generale di attuazione della legge Belluzzo recita testualmente:

> Ogni scuola deve raccogliere i fanciulli obbligati che si trovino nel raggio di due chilometri di percorso, computato su strada ordinaria. Qualora manchino strade ordinarie o quelle esistenti siano malagevoli e se altre speciali condizioni di luoghi rendano difficile e precaria la frequenza alla scuola, questa si intende istituita solo per gli alunni che in un raggio ridotto siano nella possibilità di frequentarla.

Se si pensa che nel 1931 nel comune di Imola, che è il più grosso centro urbano esistente nel comprensorio, il 55 per cento della popolazione era costituito da contadini e braccianti (1), abitanti in piccoli agglomerati o in casolari sparsi nelle campagne, distanti non solo dai centri urbani ma anche dalle frazioni dove sorgevano le scuole, spesso però, soprattutto nei centri più piccoli, composte solo dalle classi prima, seconda e terza elementare, si ha subito chiara la difficoltà di stabilire quanti fossero i ragazzi veramente obbligati a frequentare la scuola. La considerazione assume ancor più rilevanza se si ha presente che in tutti gli altri comuni la stragrande maggioranza della popolazione viveva in casolari sparsi, molti dei quali non collegati al centro da "strade ordinarie" e quando queste esistevano potevano sempre configurarsi come "malagevoli", per cui erano ben pochi i ragazzi che in base alla legge dovevano considerarsi soggetti all'obbligo scolastico.

D'altra parte molti documenti di archivio dei comuni del comprensorio imolese e delle scuole operanti sul territorio sono stati distrutti durante la guerra ed è oggi impossibile confrontare i dati statistici riferiti ai ragazzi teoricamente in età d'obbligo scolastico con quelli dei frequentanti la scuola dei rispettivi comuni, proprio per mancanza dei documenti di base.

Alla luce di queste considerazioni più che esaminare i dati relativi all'evasione dall'obbligo scolastico sembra corretto e interessante indagare sui meccanismi di esclusione e di selezione messi in atto nella scuola elementare durante il fascismo per comprendere in che dimensioni si esprimevano, come e a danno di chi operavano.

Il primo dato eloquente, dal quale non si può prescindere per uno studio di questo genere, riguarda l'analfabetismo, perchè esso è il prodotto diretto e incontrovertibile dell'evasione e dell'esclusione.

Al di là delle enunciazioni di principio, delle leggi scritte, della retorica di regime, c'è il dato bruciante della realtà che è registrato con buone approssimazioni, forse per difetto, dai vari censimenti generali della popolazione del 1911, 1921, 1931, 1951 (per il 1901 sono stati reperiti solo i dati del comune di Imola, nel 1941 il censimento non si fece, per il 1931 i dati non furono pubblicati), nel corso dei quali ogni cittadino era chiamato a dichiarare il proprio grado di istruzione.

(1) Cfr. "Forum Cornelii. Rassegna dell'attività Comunale di Imola", 1931.

Il dato del 1951 è estremamente interessante anche se teoricamente è fuori dal periodo esaminato, perchè dimostra quale fosse il grado di alfabetizzazione e di scolarizzazione delle generazioni che avrebbero dovuto frequentare le scuole durante il fascismo. Si deve però tenere conto della vasta opera di alfabetizzazione svolta soprattutto dai Corsi "A" e "B" di scuola popolare, nel periodo che va dal 1946 al 1951. A tali corsi parteciparono complessivamente 1.138 allievi (2), la maggior parte dei quali conseguì la licenza di terza e di quinta elementare e quindi fu censita nel 1951 fra gli alfabeti. Di questo bisogna tenere conto nella successiva valutazione. I dati del censimento documentano meglio di qualunque altra considerazione il livello di scolarizzazione fornito dalla scuola fascista.

TAVOLA 1

Analfabeti per 100 sulla popolazione d'età superiore ai sei anni

	1901			1911			1921			1931			1951		
	M	F	Tot.	M	F	Tot.	M	F	Tot.	M	F	Tot.	M	F	Tot.
Casalfiumanese	–	–	–	46	45	45	39	37	38	26	27	27	14	15	15
Castel del Rio	–	–	–	49	50	49	37	38	38	24	25	25	9	13	12
Castel Guelfo	–	–	–	23	29	26	14	19	16	10	15	12	7	8	8
Castel San Pietro	–	–	–	30	32	31	19	23	21	16	19	18	–	–	–
Dozza	–	–	–	32	34	33	25	25	25	17	17	17	11	10	10
Fontanelice	–	–	–	56	55	55	25	19	22	27	29	28	18	21	20
Imola	46	49	47	29	31	30	22	22	22	15	17	16	8	9	9
Mordano	–	–	–	31	39	35	9	17	13	13	18	15	9	11	10
Tossignano	–	–	–	45	40	43	24	34	29	16	19	18	15	14	15

Dalla tavola 1, in cui sono indicati in percentuale sui residenti superiori ai sei anni di età coloro che non sapevano leggere alla data dei rispettivi censimenti, emergono alcuni elementi interessanti che vanno attentamente valutati. Intanto balza subito evidente che l'azione più incisiva di alfabetizzazione è stata svolta nel ventennio 1901-1921 e che nel primo decennio dell'"era fascista" non sempre si sono mantenuti i risultati raggiunti, che pure erano tutt'altro che soddisfacenti; mentre nel decennio successivo, quello della piena "fascistizzazione della scuola" per dirla con Bottai, le cose sono in parte peggiorate.

(2) I dati sono stati ricavati dai documenti dell'ex Ispettorato scolastico di Imola, conservati presso la Direzione didattica del Primo Circolo, Imola.

Sotto questo profilo è interessante soffermare l'attenzione in particolare sui comuni di Imola, Mordano, Castel Guelfo e Fontanelice.

A Imola nel 1901 il 49 per cento della popolazione femminile e il 46 per cento di quella maschile superiore ai sei anni non sapeva leggere; tale percentuale di analfabeti scendeva al 22 per cento nel 1921, calando rispettivamente di 27 e 25 punti, mentre nel decennio successivo scendeva di appena 6 punti, di cui 5 per le femmine e 7 per i maschi. Il censimento del 1951 (tav. 2) registra la presenza, fra la popolazione superiore ai sei anni di età, di circa il 9 per cento di analfabeti, l'8,3 per cento di maschi e il 9,1 per cento di femmine, con una diminuzione di 13 punti rispetto al 1921, vale a dire, nel corso del trentennio, meno di mezzo punto ogni anno. Si deve aggiungere che il 14,2 per cento della popolazione superiore ai sei anni (compresi i bambini frequentanti le scuole elementari) è priva di un titolo di studio, cioè non ha conseguito neppure la licenza di terza elementare.

TAVOLA 2

Incidenza percentuale delle persone prive di titolo di studio sulla popolazione d'età superiore ai sei anni nel 1951

	Alfabeti (*)	Analfabeti	Totale
Imola	14,2	8,7	22,9
Mordano	15,2	9,5	24,7
Castel Guelfo	13,7	7,6	21,2
Dozza	13,7	10,3	24,0
Casalfiumanese	18,2	14,6	32,8
Borgo Tossignano	17,9	14,7	32,6
Fontanelice	15,5	18,9	34,5
Castel del Rio	32,1	12,3	44,4
Totale comprensorio	15,4	10,0	25,4
Provincia di Bologna	13,1	5,7	18,9

(*) Fra gli alfabeti privi di titolo di studio sono compresi anche i bambini che frequentano le scuole elementari.

Da questi dati si evince che effettiva diminuzione dell'analfabetismo non c'è stata, perchè il calo percentualmente registrato è da attribuirsi essenzialmente alla naturale scomparsa delle vecchie classi non alfabetizzate; anzi la sostanziale stagnazione del tasso di scolarizzazione e la presenza di una fascia così larga di semianalfabeti,

nel corso di un trentennio che pure ha segnato nel mondo grandi trasformazioni economiche, scientifiche, culturali e profondi sconvolgimenti politici e sociali, segna nella sostanza un reale arretramento. Il fatto è che per combattere l'analfabetismo occorre una cultura politica ispirata al desiderio di emancipare le classi subalterne, che mancava, per ovvi motivi, completamente al fascismo, e che era stata invece alla base delle idee e delle lotte condotte dai socialisti fin dall'inizio del secolo. Fu proprio la tensione redentrice suscitata dagli ideali socialisti (e l'azione concreta che i socialisti seppero condurre alla guida dei comuni, in particolare di quello di Imola, conquistato fra i primi in Italia) che, concretandosi in una spinta verso la scolarizzazione, consentì una reale crescita culturale delle classi lavoratrici, costituite allora fondamentalmente da contadini, braccianti, piccoli artigiani e operai. Mandare i figli a scuola, perchè imparassero a leggere e a scrivere, significava sottrarli a quell'ignoranza che li rendeva succubi disarmati di fronte alla prepotenza padronale. Di qui la richiesta di scuole per i figli del popolo e l'impegno di fargliele frequentare, anche se ciò spesso costituiva un sacrificio pesante, perchè distoglieva braccia ai lavori dei campi. Tipica da questo punto di vista la situazione del piccolo comune di Castel Guelfo, posto nella bassa imolese, ai confini con quello di Medicina, dove è presente fin dall'inizio del secolo un vivace e combattivo gruppo di socialisti, fra cui un maestro. Qui già nel 1911 si registra la più bassa percentuale di analfabeti di tutto il comprensorio, 26 per cento, che arriverà al 16 nel 1921, al 12 nel 1931 per rimanere attestata al 7,6 ancora nel 1951 (tav. 2).

Ma i dati più eclatanti riguardano i comuni di Fontanelice e di Mordano, che si collocano, il primo sull'Appennino nella vallata del Santerno, e il secondo nella pianura ai confini con la provincia di Ravenna, ambedue ad economia agricola in cui prevale la mezzadria e il bracciantato e, solo marginalmente, la pastorizia. A Fontanelice nel 1911 il 55 per cento della popolazione superiore ai sei anni di età non sapeva leggere. In dieci anni la grande spinta emancipatrice socialista, guidata fra gli altri da Severino Ferri (che porterà nel 1921 alla conquista del comune), producendo opera di promozione culturale e di convinzione fra i braccianti, i contadini poveri e i pastori che erano soliti, indotti anche dalle loro misere condizioni di vita, avviare ai lavori dei campi, alla pastorizia o alla servitù i bambini fin dai sei-sette anni, riuscì ad ottenere che la quasi totalità dei bam-

bini frequentasse la scuola. Si ridusse in tal modo al 22 la percentuale degli analfabeti, presumibilmente quasi esclusivamente costituiti da persone anziane. Caduta la tensione emancipatrice prodotta dalle idee e dall'opera dei socialisti e dei democratici, cacciato dal comune il sindaco Severino Ferri, perseguitato e incarcerato, col fascismo e con la sua scuola indottrinatrice si invertì la tendenza e nel 1931 gli analfabeti risalirono al 28 per cento (cfr. tav. 1). Essi saranno ancora circa il 20 per cento nel 1951 (tav. 2).

Situazione per alcuni aspetti simile è quella del comune di Mordano, caratterizzato, però, da una economia più ricca, e governato fin dall'inizio del secolo da una coalizione democratica incalzata dalle lotte condotte dalla sezione socialista di Bubano, che è una delle prime a costituirsi nella zona imolese ([3]). Anche qui un colpo decisivo all'analfabetismo viene inferto nel decennio 1911-1921, tant'è che al censimento del 1921 si registra la percentuale più bassa di analfabeti di tutto il comprensorio, cioè il 13 per cento, costituita da un 9 per cento di maschi e un 17 per cento di femmine (tav. 1). Nel 1920 era stato eletto per la prima volta un sindaco socialista, che si impegnava, fra l'altro, a continuare e ad intensificare l'opera di alfabetizzazione e di crescita culturale della popolazione. Ma ben presto la nuova amministrazione comunale, guidata prima dal maestro muratore Bartolini socialista, poi dal maestro muratore Zini comunista, fu travolta dalla violenza fascista. All'inizio del 1923 si poteva insediare, alla presenza di Dino Grandi, che pronunciava un discorso intriso di disprezzo per l'"ignoranza" dei contadini, una giunta composta principalmente di agrari e facoltosi, fra i quali il conte Manzoni-Borghesi, i cui figli non avevano certo bisogno di frequentare le scuole del popolo, nel piccolo comune agricolo. Le conseguenze si vedono subito e sono provate dai dati del censimento del 1931, il quale registra l'esistenza del 15 per cento di analfabeti con un aumento del 2 per cento rispetto a dieci anni prima (tav. 1). Nel 1951 gli analfabeti saranno ancora circa il 10 per cento (tav. 2), con buona pace di Dino Grandi e del piccolo balilla che gli aveva offerto un mazzo di fiori nel corso della seduta, in cui era stato insediato il sindaco fascista Dosi, il quale aveva demagogicamente promesso di portare serenità e giustizia ai contadini di Mordano ([4]).

([3]) A. Marabini, *Prime lotte socialiste in Italia*, Imola, s.d.

([4]) Verbale di insediamento della giunta fascista di Mordano 7 gennaio 1923. Conservato da Ippolito Bulzamini, Mordano.

Questi dati sconfessano tutte le solenni proclamazioni circa l'obbligo scolastico per i fanciulli fino ai quattordici anni e smentiscono le affermazioni della propaganda fascista, secondo la quale il regime garantiva l'istruzione elementare anche ai figli dei contadini e dei braccianti.

Nella sostanza per tutto il periodo fascista, attraverso una serie di interventi e di comportamenti che cercheremo di esaminare più approfonditamente in seguito, anche la scuola elementare fu preclusa totalmente o parzialmente a una parte consistente dei figli delle classi subalterne in particolare ai figli dei contadini, dei braccianti e dei pastori.

Nelle città, negli agglomerati urbani e nelle zone agricole più ricche essa fu preclusa più alle femmine che ai maschi, per ragione di ordine pratico, di costume e di cultura; i maschi dovevano apprendere un mestiere, una professione o condurre il podere a mezzadria e quindi un minimo di istruzione era loro indispensabile; le femmine erano destinate al mestiere di mogli e di madri, che poteva svolgersi anche senza sapere leggere e scrivere.

Nelle zone collinari dell'Appennino la preclusione è identica, anzi in qualche caso (cfr. nella tav. 1 i comuni di Casalfiumanese e Castel del Rio) essa è più marcata per i maschi, forse perchè un maschio di sei-sette anni poteva essere in qualche modo produttivo come garzone pastore o contadino, invece le femmine destinate a fare le serve presso i signori non lo erano prima dei nove-dieci anni.

Le forme di esclusione sono varie e diversificate a seconda delle situazioni e dei momenti, ma mantengono delle loro costanti. Nelle scuole di città o dei più consistenti centri urbani si ha fin dal 1922-23 il ciclo elementare completo costituito da cinque classi, spesso diviso in due o più sezioni maschili e femminili. Si tratta delle così dette classi urbane, che in genere non sono eccessivamente pletoriche; a Imola, ad esempio, difficilmente superano le 40 unità, mentre nelle frazioni o nelle borgate ancora nel 1935-36 esistevano solo le classi del primo ciclo (prima, seconda e terza) e qualche volta la quarta, affidate per lo più ad un solo insegnante, o raggruppate in pluriclassi sempre molto numerose. Il caso più clamoroso riscontrato nel corso della ricerca è quello della scuola rurale di Balia, agglomerato della bassa imolese, nella quale nell'anno scolastico 1925-26 esisteva una

pluriclasse con 88 bambini, affidata ad una sola insegnante ([5]).

A partire dall'anno 1925-26 compaiono nei comuni di Dozza, Castel Guelfo, Tossignano, Mordano e nella frazione di Sesto Imolese corsi integrativi di sesta e settima classe previsti dalla riforma Gentile, affidati a maestri elementari, ma assai poco frequentati e di breve durata. Infatti scompaiono, senza lasciare traccia, nell'anno scolastico 1929-30, dopo la riforma Belluzzo del 1928 che istituisce scuole di avviamento professionale, quale struttura delegata a impartire l'istruzione postelementare a sfondo professionale a tutti i ragazzi fino ai quattordici anni di età, secondo quanto veniva sostenendo la propaganda del regime. Ma la realtà è ben diversa: se si esclude Imola, dove sono presenti tutti i tipi di scuola, gli altri comuni non solo restano privi di corsi postelementari, ma registreranno anche un decadimento della scuola elementare, che sarà caratterizzata dalle ripetenze prolungate dei ragazzi che la frequentano. E anche quando, a partire dall'anno scolastico 1936-37, sorgeranno nel solo comune di Mordano e nella frazione di Sesto Imolese scuole di avviamento professionale ad indirizzo agrario, con l'intento di professionalizzare i figli dei contadini conduttori a mezzadria di terreni fra i più fertili dell'Emilia Romagna, la stragrande maggioranza dei ragazzi brucerà la propria esperienza scolastica in ripetenze plurime nell'ambito, per lo più, del primo ciclo elementare. La ripetenza prolungata è un dato costante anche per le scuole di città, dove si giungerà addirittura alla creazione delle classi dei "ripetenti" e successivamente "differenziali", in cui finiscono generalmente i figli dei ceti economicamente più deboli.

Le considerazioni fin qui svolte legittimamente scaturiscono dai dati raccolti negli archivi delle diverse scuole e dei vari comuni, anche se, come si è detto all'inizio, gli eventi bellici hanno determinato dei vuoti consistenti, i quali però non impediscono una ricostruzione attendibile dei meccanismi di esclusione e selezione messi in atto nella scuola durante il fascismo. La ricerca si è incentrata sugli anni scolastici 1922-23, 1925-26, 1929-30, 1935-36, 1939-40 e 1942-43 perchè appaiono i più significativi in relazione alle varie tappe della politica scolastica fascista e ai vari interventi legislativi.

Il 1922-23 è l'anno scolastico che inizia sotto il segno della marcia su Roma e si svolge mentre è in corso l'assalto fascista alle organizza-

([5]) Archivio della scuola, Secondo Circolo, Imola.

zioni operaie e alle amministrazioni comunali guidate dai socialisti. Con vari espedienti, con violenze e soprusi di diversa natura vengono definitivamente esautorati i sindaci dei comuni di Imola, Fontanelice, Mordano, Casalfiumanese e Castel Guelfo. C'è sembrato interessante cogliere con qualche rapido cenno il clima culturale che si respirava nella scuola elementare in quel momento cruciale della storia del nostro paese.

Il 1925-26 avrebbe dovuto essere l'anno in cui la riforma Gentile cominciava a far sentire i suoi effetti, ma nella realtà cambiò assai poco.

Il 1929-30 segnò l'avvio della riforma Belluzzo.

L'anno scolastico 1935-36 si svolge mentre ci si appresta alla conquista dell'impero.

Nel 1939-40 abbiamo l'avvio della riforma Bottai e l'inizio della seconda guerra mondiale.

Il 1942-43 è l'ultimo anno scolastico che si conclude sotto "l'era fascista".

La ricerca ha dovuto essere limitata ai comuni di Imola, Mordano e Castel Guelfo, perchè per gli altri non esistono dati.

Per Imola è stata fatta la distinzione fra scuole urbane e scuole di frazione, che ha fornito utili elementi di confronto e di valutazione.

E' opportuno ricordare che, riprendendo una distinzione già implicita nella riforma Gentile, la legge 577 del 1928 raggruppa le scuole in "classificate" e "non classificate". Quelle classificate erano gestite dallo stato o dai comuni, in genere operavano nelle città o nei centri più consistenti, erano normalmente costituite dal corso completo (inferiore e superiore), non potevano avere classi con più di sessanta alunni, avevano spesso corsi maschili e femminili. Le scuole "non classificate" istituite dallo stato, ma gestite da enti di cultura o dai comuni, sorgevano nelle frazioni o nelle borgate e avevano solo il ciclo inferiore, cioè fino alla terza elementare. Erano le scuole tipiche dei contadini e quindi potevano tranquillamente essere di second'ordine. Coerenti e funzionali ad una simile logica, le successive leggi del 1935 e del 1938 faranno una più esplicita distinzione fra scuole urbane e scuole rurali. Saranno definite urbane quelle operanti in centri con più di 250 fanciulli obbligati; rurali tutte le altre, per le quali sono previsti programmi e libri particolari e perfino apposite direzioni didattiche.

La divaricazione sociale e culturale, che il fascismo vuole consoli-

dare fra le stesse classi lavoratrici, fra gli operai, gli artigiani, i ceti medi impiegatizi, ambientati in città, e le grandi masse contadine e bracciantili, viventi nelle campagne, trova in queste norme una precisa codificazione e nella realtà che ne consegue una piena attuazione.

Nelle scuole urbane fino verso l'anno scolastico 1939-40 la più consistente selezione avviene al livello del primo ciclo elementare, in particolare della terza classe.

I dati riprodotti nelle tavole che seguono sono eloquenti a questo proposito. Nell'anno scolastico 1922-23 su 76 alunni iscritti alla terza classe, tutti ripetenti, anzi più volte ripetenti, 12 addirittura con quattro o più anni di ripetenza, solo 34, pari al 44 per cento, è promosso. Si notino pure i 14 abbandoni nel corso dell'anno; mentre nello stesso anno su 64 alunni di quarta (59 i frequentanti) 39, pari al 60 per cento, ottengono la promozione; e 48 alunni di quinta, su 77, pari al 62 per cento, sono pure promossi (tav. 3).

Il clima culturale dominante nell'anno scolastico 1922-23 ci sembra pienamente sintetizzato e rispecchiato dai brani che seguono, stralciati dalle prove d'esame proposte ad una terza classe. Ecco il pezzo forte di una dettatura:

TAVOLA 3

Dati relativi agli alunni di due classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1922-23

Classe		Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi
					1	2	3	4			
III	M	38	30	38	10	9	9	10	8	19	50
	F	38	32	38	12	14	10	2	6	15	61
	Totale	76	62	76	22	23	19	12	14	34	56
IV	M	32	29	8			2	6	3	23	21
	F	32	30	7	1	2	1	4	2	14	56
	Totale	64	59	15	1	2	3	10	5	39	40
V	M	39		5					3	26	33
	F	38		4					4	22	42
	Totale	77		9					7	48	38

Volendo evidenziare gli anni di ripetenza, diventa estremamente oneroso riportare i dati relativi a tutte le classi. Si sono considerate perciò due classi campione, una maschile e una femminile, scegliendo le più tipiche tra le venti mediamente funzionanti nella scuola.

Imparate a non dir male del vostro paese, di questa nostra carissima Italia, che à tante bellezze, tante ricchezze di natura, che à tante glorie, che ha tanti uomini di ingegno sveglio e di cuore buono. Non seguite l'esempio di taluni che trovano buono tutto quello che fanno i Francesi, gli Inglesi, i Tedeschi, e *che trovano cattivo quello che si fa nel nostro paese*. Vergogna! (6)

Nel nostro meraviglioso paese qualcuno stava devastando e incendiando le case del popolo, le leghe operaie, sciogliendo amministrazioni comunali democraticamente elette; si picchiavano, imprigionavano, uccidevano cittadini rei solo di opporsi alla dilagante violenza fascista, che si apprestava a strangolare la democrazia, calpestando le norme dell'ordinamento costituzionale esistente, ma la cultura prevalente nelle regie scuole elementari di stato esortava i fanciulli a vergognarsi di trovare tutto ciò piuttosto cattivo!

Non meno edificante è un compito di calligrafia nel quale si legge: "La scuola è una madre. Essa ti levò dalle braccia della mamma, che parlavi appena, ed ora ti rende a lei grande, forte, studiosa. Sia benedetta" (7).

A parte ogni altra considerazione, pare assai dubbio che i 42 alunni più volte ripetenti e non promossi neppure a conclusione di quell'esame avessero motivo e voglia di benedire la scuola.

Da questo punto di vista la situazione non cambia sostanzialmente negli anni successivi. Il 1925-26 non porta alcun segno di cambiamento, anzi sul piano culturale la retorica, il nozionismo, l'insulsaggine, la propaganda indiretta per il fascismo si accentuano. La selezione mantiene lo stesso ritmo. Le bocciature in prima sono pari al 21 per cento; in seconda al 26; in terza al 38; in quarta al 27 e in quinta al 9 (tavv. 4 e 5). Nel 1928-29 le bocciature in prima sono pari al 24 per cento, in seconda al 17; in terza al 30; in quarta al 31 e in quinta al 17 (tavv. 6 e 7). In quell'anno compaiono le classi dei "ripetenti". In una quarta femminile "ripetenti" sono presenti 24 alunne, di cui 5 con quattro anni e più di ripetenza, tutte di estrazione popolare, tranne una che è figlia di un impiegato. In una terza maschile "ripetenti" sono iscritti 30 alunni, di cui solo 17 saranno approvati alla fine dell'anno. Anche in questo caso si tratta di fanciulli di estrazione popolare (8).

(6) Castel Guelfo, Archivio della scuola, classe terza.

(7) Imola, Archivo scuola "Carducci", registro di terza.

(8) Dati attinti dai registri di classe esistenti nell'archivio della scuola "Carducci", Imola.

TAVOLA 4

Dati relativi agli alunni di tutte le classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1925-26

Classe		Iscritti	Frequentanti	Abbandoni	Promossi	% Non promossi
	M	126	118	8	99	21
I	F	98	94	4	79	20
	Totale	224	212	12	178	21
	M	130	120	10	85	34
II	F	96	90	6	74	23
	Totale	226	210	16	169	26

Per le classi prima e seconda non è stato possibile determinare gli anni di ripetenza per mancanza di dati omogenei e attendibili sui registri consultati.
Da notare lo scarto che esiste fra il numero dei maschi frequentanti e quello delle femmine, il quale potrebbe testimoniare di una minore scolarizzazione delle femmine rispetto ai maschi. Non è convincente supporre che ci fosse una così marcata differenza numerica fra maschi e femmine obbligati. La stessa situazione si ripropone per tutti gli anni presi in esame, tranne che per la prima classe del 1929-30 e la seconda classe del 1939-40.

TAVOLA 5

Dati relativi agli alunni di due classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1925-26

Classe		Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi
					1	2	3	4			
	M	35	35	7	1	2	4			26	25
III	F	29	26	13	10		3		3	14	51
	Totale	64	61	20	11	2	7		3	40	38
	M	31	29	13	7	3	2	1	2	22	29
IV	F	33	31	11	5	4	2		2	25	24
	Totale	64	60	24	12	7	4	1	4	47	27
	M	40	39	10	4	5	1			38	5
V	F	35	32	6	6				3	30	14
	Totale	75	71	16	10	5	1		3	68	9

Volendo evidenziare gli anni di ripetenza, diventa estremamente oneroso riportare i dati relativi a tutte le classi. Si sono considerate perciò due classi campione, una maschile e una femminile, scegliendo le più tipiche tra le venti mediamente funzionanti nella scuola.

TAVOLA 6

Dati relativi agli alunni di tutte le classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1929-30

Classe		Iscritti	Frequentanti	Abbandoni	Promossi	% Non promossi
I	M	163	163	21	137	16
	F	217	217	17	153	30
	Totale	380	380	38	290	24
II	M	216	215	1	185	14
	F	201	201	6	163	19
	Totale	417	416	7	348	17

Per le classi prima e seconda non è stato possibile determinare gli anni di ripetenza per mancanza di dati omogenei e attendibili sui registri consultati.

TAVOLA 7

Dati relativi agli alunni di due classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1929-30

Classe		Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi
					1	2	3	4			
III	M	37	37	17	13	2	1	1	2	18	51
	F	41	41	1	1				1	37	10
	Totale	78	78	18	14	2	1	1	3	55	30
IV	M	40	39	9	4	2	2	1	1	34	15
	F	36	36	17	6	7	2	2		19	47
	Totale	76	75	26	10	9	4	3	1	53	31
V	M	38	38	24	10	8	6		2	28	26
	F	30	30	25	10	9	5	1		28	6
	Totale	68	68	49	20	17	11	1	2	56	17

Volendo evidenziare gli anni di ripetenza, diventa estremamente oneroso riportare i dati relativi a tutte le classi. Si sono considerate perciò due classi campione, una maschile e una femminile, scegliendo le più tipiche tra le venti mediamente funzionanti nella scuola.

Non tutti gli alunni ripetenti sono raggruppati in apposite classi; infatti si riscontra che nelle classi terza e quarta prese in esame sono presenti ancora ripetenti nella misura rispettivamente del 24 e del 25 per cento. Mentre nelle quinte classi i ripetenti rappresentano addirittura il 73 per cento degli iscritti. Va però precisato che si tratta di ripetenze accumulate prevalentemente nel primo ciclo, in parti-

colare nella terza e quindi non riferite alla classe di appartenenza. Ciò vuol dire che nelle calssi dei "ripetenti" vengono segregati solo i più volte ripetenti, più facilmente emarginabili.

Nel 1935-36 scompaiono le classi dei "ripetenti" a seguito evidentemente degli insuccessi registrati, che le hanno rese quasi ingovernabili. Con la conquista dell'impero il regime si è consolidato; si sente forte e tranquillo e può chiedere e pretendere che nella scuola si faccia apertamente mistica fascista. Ne sono intrisi tutti gli elaborati, esistenti agli atti, pochi per la verità; ne erano zeppi i libri dell'epoca, per cui non vale la pena insistere, riproducendo qualche cosa.

Si ripresenta ulteriormente accentuata la selezione nelle varie classi soprattutto del primo ciclo. Nelle prime classi le bocciature rappresentano il 22 per cento; nelle seconde il 21; nelle terze il 51; nelle quarte il 20 e nelle quinte il 22 (tavv. 8 e 9). La terza classe si presenta come lo scoglio maggiore da superare, per la qualità e la quantità delle nozioni previste nel corso degli studi, che si concludeva con l'esame; ma anche perchè il secondo ciclo della scuola elementare veniva vissuto nella pratica scolastica ed educativa dell'epoca come il primo gradino della scala che dava accesso alla carriera scolastica, su cui non potevano mettere piede, a dispetto delle leggi e della propaganda di moda, la maggior parte dei figli dei lavoratori, anche quando vivevano in città come Imola, nella quale pure stava germinando un tessuto economico che avrebbe presto richiesto un minimo di professionalità, difficilmente acquistabile senza una scolarizzazione di base.

L'osservazione trova conferma anche nei dati del censimento del 1951 da cui risulta che il 22,9 per cento della popolazione in età superiore ai sei anni (compresi i bambini frequentanti le elementari) aveva una istruzione inferiore alla terza elementare o era analfabeta; il 64,5 per cento possedeva la licenza elementare, ma prevalentemente di terza (tavv. 2 e 10), mentre nell'intera provincia di Bologna si registra rispettivamente il 18,8 e il 68,3 per cento. La situazione si modificò solo verso gli anni quaranta in concomitanza o come conseguenza della campagna condotta attorno alla "carta della scuola", con la quale Bottai tentò di dare una parvenza popolare e democratica ad una scuola che restò sostanzialmente classista. La ribadita obbligatorietà delle classi quarta e quinta elementare, intesa come "scuola di lavoro", che avrebbe dovuto stimolare il gusto per la manualità e spingere i figli del popolo a scegliere poi la scuola professionale o artigiana attenuò la selezione nell'ambito della scuola ele-

TAVOLA 8

Dati relativi agli alunni di tutte le classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1935-36

Classe		Iscritti	Frequentanti	Abbandoni	Promossi	% Non promossi
I	M	185	185		144	22
	F	151	151	3	117	22
	Totale	336	336	3	261	22
II	M	160	160	4	122	23
	F	146	146		118	19
	Totale	306	306	4	240	22

Per le classi prima e seconda non è stato possibile determinare gli anni di ripetenza per mancanza di dati omogenei e attendibili sui registri consultati.

TAVOLA 9

Dati relativi agli alunni di due classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1935-36

Classe		Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi
					1	2	3	4			
III	M	42	41	17	5	5	5	2	1	20	52
	F	33	33	31	10	10	5	6		17	48
	Totale	75	74	48	15	15	10	8	1	37	51
IV	M	40	40	40	12	10	10	8	1	33	17
	F	41	39	40	9	10	10	11	2	32	22
	Totale	81	79	80	21	20	20	19	3	65	20
V	M	33	32	26	2	4	2	12	1	26	21
	F	31	27	30	15	5	6	4	4	24	22
	Totale	64	59	56	17	9	8	16	5	50	22

Volendo evidenziare gli anni di ripetenza, diventa estremamente oneroso riportare i dati relativi a tutte le classi. Si sono considerate perciò due classi campione, una maschile e una femminile, scegliendo le più tipiche tra le venti mediamente funzionanti nella scuola.

mentare. D'altra parte la introduzione dell'esame di ammissione per accedere alla scuola media, l'unica che consentisse la prosecuzione degli studi superiori, era elemento sufficiente per impedire che le classi popolari potessero essere distolte dal lavoro manuale, a cui erano destinate, e nutrire la illusione di accedere alla cultura. Ormai fino alla quinta elementare ci si può arrivare senza pericolo per il

TAVOLA 10

Incidenza percentuale delle persone fornite di titolo di studio sulla popolazione d'età superiore ai sei anni nel 1951

	Laureati e diplomati	Licenza media inferiore	Licenza elementare
Imola	5,1	7,5	64,5
Mordano	1,6	2,8	70,9
Castel Guelfo	1,2	2,6	74,9
Dozza	2,1	2,7	71,2
Casalfiumanese	1,4	2,0	63,8
Borgo Tossignano	1,8	1,5	64,1
Fontanelice	1,8	1,4	62,4
Castel del Rio	2,1	1,7	51,8
Totale comprensorio	3,8	5,8	65,0
Provincia di Bologna	5,5	7,4	68,3

sistema. Le ripetenze non raggiungono più le punte registrate negli anni precedenti, anche se restano consistenti, soprattutto nelle campagne.

Nell'anno scolastico 1939-40 nelle scuole urbane di Imola registriamo ancora il 17 per cento dei ripetenti in prima classe; il 16 in seconda; il 21 in terza; il 19 in quarta e il 21 in quinta, con una presenza massiccia di ripetenza soprattutto nelle classi quarte (tavv. 11 e 12). Un certo interesse ha suscitato la situazione di due quinte, definite normali, composte rispettivamente di 36 e 38 alunni, i quali erano tutti ripetenti di almeno un anno; la maggioranza però aveva ripetuto due, tre, quattro e anche cinque anni.

Si tratta di classi costituite da bambini provenienti da ceti popolari o ospiti di istituti (compaiono le dizioni riferite ai padri: bracciante, muratore, falegname, fornaciaio) (9).

Nello stesso anno in una quinta classe femminile, in cui erano iscritte 33 alunne, 22 delle quali definite sul registro di classe di "condizioni agiate" (come professioni dei genitori compaiono: direttore di banca, ingegnere, impiegato, ecc.), ottengono la promozione a giugno ben 30 alunne, tre sole vengono rinviate a ottobre e nessuna è respinta (tav. 12). Il meccanismo della selezione, come si vede,

(9) In queste classi le bocciature raggiungono il 34 per cento (i dati sono stati attinti dai registri conservati presso la scuola "Carducci", Imola, Primo Circolo).

TAVOLA 11

Dati relativi agli alunni di tutte le classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1939-40

Classe		Iscritti	Frequentanti	Abbandoni	Promossi	% Non promossi
I	M	175	174	5	133	24
	F	163	163	1	145	11
	Totale	338	337	6	278	17
II	M	135	135		111	17
	F	160	160		139	13
	Totale	295	295		250	16

Per le classi prima e seconda non è stato possibile determinare gli anni di ripetenza per mancanza di dati omogenei e attendibili sui registri consultati.

TAVOLA 12

Dati relativi agli alunni di due classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1939-40

Classe		Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi
					1	2	3	4			
III	M	38	37	11	5	2	3	1	2	28	26
	F	39	39	4	3	1			4	33	15
	Totale	77	76	15	8	3	3	1	6	61	21
IV	M	36	36	4	1	3			2	24	33
	F	29	29	28	20	4	3	1		29	
	Totale	65	65	32	21	7	3	1	2	53	19
V	M	36	36	3	1	2			1	25	30
	F	33	33	5	2	3				30	9
	Totale	69	69	8	3	5			1	55	21

Volendo evidenziare gli anni di ripetenza, diventa estremamente oneroso riportare i dati relativi a tutte le classi. Si sono considerate perciò due classi campione, una maschile e una femminile, scegliendo le più tipiche tra le venti mediamente funzionanti nella scuola.

è raffinato, ma trasparente. In questo caso le classi vengono costituite con riguardo alle condizioni sociali delle famiglie.

Esso non muta neppure quando si passa all'istituzione delle "classi differenziali", che avrebbero dovuto essere la struttura per mezzo della quale, con l'adozione di una didattica specifica, si doveva consentire ai bambini più lenti, più "stupidi", più irrequieti, di portare

a termine gli studi elementari. In effetti, come era capitato con le classi dei "ripetenti" e dei "deboli", finirono segregati nelle classi differenziali quei bambini che, per i loro vissuti culturali modesti, per le carenze delle stimolazioni che ricevevano nell'ambiente sociale e familiare, non erano in grado di seguire un ritmo di apprendimento ritagliato a misura di chi già sapeva o poteva apprendere fuori dalla scuola. I bambini inseriti nelle classi differenziali difficilmente ebbero accesso ad un altro ordine scolastico e, nei rari casi in cui quell'accesso vi fu, non potè che rivolgersi alla scuola d'arte o a quella professionale ([10]).

Ritroviamo nell'anno scolastico 1939-40 una quarta classe femminile differenziale composta di 29 alunne, che tutte vengono promosse alla classe successiva, ma di cui la maggior parte aveva già accumulato un ritardo scolastico che non consentiva certamente di poter continuare gli studi oltre la quinta elementare.

L'idea della differenziazione didattica che, in quanto fondata sulla esigenza di riconoscere e accettare la diversità di ogni essere umano, la difformità dei ritmi, dei tempi, delle modalità di apprendimento, poteva avere una sua validità, si scontrò da noi con una cultura e una struttura scolastica e politica totalizzante e uniformante, che esaltavano un modello rigido di intelligenza astratta e convergente. Fra l'altro la nostra classe magistrale ignorava quasi del tutto la ricerca psicologica e la sua applicazione alla pedagogia, largamente conosciute e utilizzate, già in quegli anni, in altri paesi europei e soprattutto in America. Essa possedeva una formazione prevalentemente "umanistica-letteraria", largamente influenzata dall'idealismo e dallo spiritualismo, poco inclini ad accettare la "diversità" come dato caratterizzante della persona.

Ne conseguirono una didattica e una docimologia che, anche quando volevano essere "differenziali", contribuirono ad escludere dalla carriera scolastica non solo gli ipodotati, ma anche e soprattutto i deprivati culturali, i divergenti, i creativi, i socialmente deboli.

Scorrendo i registri del tempo ([11]) si ha la conferma che la ten-

([10]) Archivio scuola "Carducci", Imola.

([11]) Si tratta di giudizi espressi al termine dell'anno scolastico 1922-23 e riportati sui registri delle scuole urbane e rurali. I registri sono conservati negli archivi dei Circoli primo, secondo e quinto di Imola. Negli anni successivi i giudizi scompaiono per lasciare posto alla valutazione in decimi.

denza tipica della nostra scuola, non ancora del tutto superata, a giudicare e a selezionare sulla base di parametri astratti, i quali non consentono di valutare gli apprendimenti che la scuola stessa riesce ad impartire, ha radici lontane e profonde. Alcuni giudizi espressi sugli alunni a fine anno sono particolarmente significativi e meritano di essere riportati. Si legge, fra l'altro, "deficiente"; "non troppo intelligente"; "ottuso"; "intelligente, ma di carattere frivolo"; "è un deficiente"; "la volontà e l'amore allo studio, non suppliscono la mancanza di intelligenza"; "svogliato"; "indolente"; "natura fu matrigna con lei negandole le doti dell'ingegno e del cuore"; "più volte ebbi a chiedere a me stessa se di certe facoltà intellettuali mancasse in lei il germe"; "è un piccolo ipocrita che deve essere richiamato continuamente a sentimenti di dignità professionale"; e via di questo passo. Con quale metro si misurasse l'intelligenza e in che cosa consistesse realmente non è detto. Certo è che la cultura pedagogica, dalla quale scaturivano quei giudizi, non può dirsi molto raffinata, per cui bisogna legittimamente supporre che un bambino fosse considerato tanto più intelligente quanto più per abitudini, per conoscenze acquisite e per provenienza culturale si avvicinava all'idea di bambino ideale posseduta dal maestro e viceversa. In ogni caso una volta che il giudizio era tranciato, il gioco era fatto: gli "intelligenti", pochi per la verità, potevano continuare gli studi fino ai gradi più alti, candidandosi a un ruolo dirigente della società; gli altri i "non intelligenti", i "deficienti", gli "svogliati", gli "indolenti", ecc., che erano la grande maggioranza, dovevano concludere la loro carriera scolastica con la terza o al massimo (verso gli anni quaranta) con la quinta elementare.

L'anno scolastico 1942-43 si chiude mentre l'avventura fascista sta avviandosi al suo tragico epilogo; gli alleati stanno per sbarcare in Sicilia e le loro fortezze volanti, dopo aver sventrato le grandi città, prendono di mira i piccoli centri, seminando spavento e morte dovunque. All'università spesso basta andare con sahariana, fez e grinta cattiva per assicurarsi una promozione, ma nella scuola elementare dove molti, troppi maestri erano divenuti cassa di risonanza della propaganda del regime, si inveisce contro la perfida Albione, che ha osato violare il sacro suolo italiano, e si continua a bocciare. Anzi, in alcune classi, le bocciature raggiungono i livelli degli anni trenta, invertendo la tendenza che si era manifestata negli ultimi tempi.

In prima classe i respinti rappresentano il 22 per cento; in terza

TAVOLA 13

Dati relativi agli alunni di tutte le classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1942-43

Classe		Iscritti	Frequentanti	Abbandoni	Promossi	% Non promossi
I	M	170	170	7	128	24
	F	162	162	6	130	20
	Totale	332	332	13	258	22
II	M	187	187	3	148	21
	F	134	134		115	14
	Totale	321	321	3	263	15

Per le classi prima e seconda non è stato possibile determinare gli anni di ripetenza per mancanza di dati omogenei e attendibili sui registri consultati.

TAVOLA 14

Dati relativi agli alunni di tutte le classi urbane di Imola nell'anno scolastico 1942-43

Classe		Iscritti	Frequentanti	Abbandoni	Promossi	% Non promossi
III	M	35	34	1	27	23
	F	39	38		30	23
	Totale	74	72	1	57	23
IV	M	34	33	1	19	44
	F	38	38		27	29
	Totale	72	71	1	46	36
V	M	31	31		26	16
	F	33	33		31	6
	Totale	64	64		57	11

Volendo evidenziare gli anni di ripetenza, diventa estremamente oneroso riportare i dati relativi a tutte le classi. Si sono considerate perciò due classi campione, una maschile e una femminile, scegliendo le più tipiche tra le venti mediamente funzionanti nella scuola. Non è stato possibile appurare gli anni di ripetenza, perchè dall'anno scolastico 1940-41 sui registri di classe non sono più riportati i dati.

il 23 e in quarta addirittura il 36 (tavv. 13 e 14).

Selezionare per mezzo delle bocciature, anzichè sviluppare con una didattica appropriata l'intelligenza e le capacità del bambino, fa parte appunto della cultura dominante, che illumina la prassi docimologica di tutto il periodo preso in esame e si proietta anche oltre. Comparando le percentuali dei respinti relative agli anni oggetto di questo studio, si evince che nelle scuole urbane di Imola nell'anno 1942-43 le bocciature, dopo la lieve flessione registrata nell'anno scolastico 1939-40, si riportano ai livelli degli anni venti (tav. 15).

TAVOLA 15

Percentuali dei respinti sugli isctitti nelle scuole urbane di Imola negli anni presi in esame

Classe	1922-23	1925-26	1929-30	1935-36	1939-40	1942-43
I	–	21	24	22	17	22
II	–	26	17	22	16	15
III	56	38	30	51	21	23
IV	40	27	31	20	19	36
V	38	9	17	22	21	11

Nel corso della ricerca si è tentato di appurare se questo tipo di cultura e di pratica scolastica selezionatrice all'interno della scuola avesse incontrato delle resistenze o per lo meno vi fossero state delle differenziazioni.

Nelle scuole urbane di Imola insegnarono negli anni oggetto di questo studio alcuni maestri di chiara matrice antifascista, ma nessun elemento è stato raccolto che possa in qualche modo provare una sia pur labile opposizione al costume e alla cultura prevalenti su questa questione. Ciò lascia spazio a due supposizioni: 1) i pochi insegnanti che avevano fatto scelte avanzate sul piano politico-culturale non riuscivano poi a tradurre conseguentemente in termini didattici e pedagogici quelle loro scelte; 2) il fascismo, presente con i suoi uomini di fiducia nelle strutture centralizzate della scuola, non lasciava ai singoli insegnanti margini di autonomia sufficienti per potersi differenziare sul piano della selezione. Ambedue le ipotesi potrebbero avere una loro validità e meriterebbero un approfondimento non possibile in questa sede.

Se la selezione e l'esclusione erano dure nelle scuole urbane, più

marcate ancora diventavano nelle scuole rurali, frequentate per lo più dai figli dei contadini e dei braccianti. Intanto, come già si è accennato, le scuole rurali, per le classi numerose, per le pluriclassi, per la mancanza dei cicli completi, per la carenza di sussidi, di attrezzature e di strutture, erano in una condizione di forte degrado rispetto a quelle urbane. Di conseguenza le bocciature erano più consistenti, la qualità e la quantità dell'insegnamento più misere. Superare la terza classe nelle scuole rurali è ancora più difficile che in città. A Ponticelli, frazione di Imola verso la collina, nell'anno scolastico 1925-26, in una terza di 50 bambini quasi tutti pluripetenti, il 56 per cento è bocciato all'esame conclusivo ([12]). La media dei bocciati nelle terze classi urbane fu, nello stesso anno, del 37 per cento. A Casola Canina, frazione di Imola posta nella pianura, nell'anno scolastico 1929-30, in una pluriclasse, su 34 alunni di terza il 50 per cento è bocciato. La media dei bocciati nelle terze classi urbane nelo stesso anno fu del 30 per cento. Sempre a Casola Canina in una pluriclasse (quarta e quinta) composta di 58 alunni, tutti, tranne una, figli di braccianti e contadini, molti pluripetenti, il 30 per cento non ottenne la promozione (nello stesso anno in città la media dei bocciati per le classi quarta e quinta fu del 21 per cento). La povera maestra doveva aver faticato non poco nel corso dell'anno con quei 58 bambini, tenuto conto che si era prefissa, come si legge nel piano di lavoro del mese di ottobre, trascritto sul registro ([13]), di insegnare loro, oltre "all'inno del Balilla", a "Noi tireremo diritto", al "significato della marcia su Roma, anche "l'esatta pronuncia, e il preciso rilievo fonico della parola", nonchè di "estirpare l'errore" assai frequente negli alunni di "mettere il verbo al plurale col nome collettivo". E' difficile poter stabilire ora se alla fine si sentisse gratificata o mortificata da quell'alto tasso di respinti. Sta di fatto che, forse inconsapevolmente, anche con la sua didattica tutta improntata al formalismo, soprattutto nel campo linguistico, creava le condizioni perchè tanta parte di quei figli di contadini e braccianti, abituati a parlare solo il dialetto e costretti invece a cimentarsi con la fonetica, fosse esclusa dalla successiva carriera scolastica che restava appannaggio dei pochi fortunati ai quali l'idioma nazionale era stato trasmesso col latte materno. Diversamente da quelle urbane, nelle scuo-

([12]) Archivio della scuola, Direzione didattica Secondo Circolo, Imola.
([13]) *Ibidem*.

le rurali anche con la riforma Bottai la selezione non si sposta in avanti, verso la fine del ciclo elementare, ma mantiene la sua accentuazione nel primo ciclo, segnatamente nella terza classe. Nella scuola di Pontesanto, frazione di Imola, in una terza classe mista di 39 alunni, nell'anno scolastico 1939-40, i non approvati rappresentavano il 26 per cento, mentre in quinta i respinti sono solo il 10 per cento. Nelle classi urbane, come si è visto, si ebbe invece rispettivamente il 21 e il 24 per cento. I dati dell'anno scolastico 1942-43, raccolti nelle altre scuole rurali del comune di Imola ([14]) confermano questa tendenza e non forniscono spunti per considerazioni diverse da quelle già svolte.

Un esame a parte meritano i comuni di Mordano e Castel Guelfo, gli unici in tutto il comprensorio, oltre a Imola, in cui sia stato possibile rintracciare registri od altri reperti. A Mordano, in verità, è stato trovato assai poco, non più di una trentina di registri per tutto il periodo, relativi quasi tutti agli stessi anni, quindi esistono dei vuoti notevoli. Tuttavia i dati raccolti consentono di capire come sia potuto accadere che nel 1931 gli analfabeti erano aumentati del tre per cento rispetto al 1921. Dal registro di seconda classe nell'anno scolastico 1922-23 ([15]) emerge che su 33 alunni iscritti e quindi presumibilmente obbligati, 8 non frequentano più per "giustificato motivo", dei 25 frequentanti 16 sono respinti ed è pensabile che almeno una parte di essi, l'anno successivo, abbia trovato "giustificati motivi" per non subire ulteriori umiliazioni, tanto più che le autorità del tempo non sembrano molto preoccupate di appurare le vere ragioni che sottendono l'abbandono della scuola.

Nel 1925-26 la situazione è ancora più pesante. In una prima classe di 70 alunni, ce ne sono 13 che non frequentano per "giustificati motivi", fra i frequentanti 42 sono ripetenti. Non sono indicati i non promossi. Ma ce n'è abbastanza per capire l'interesse che il nuovo regime dedicava alla scolarizzazione e alla formazione culturale dei bambini dei piccoli comuni rurali.

Nel 1935-36 in una terza classe composta di 62 bambini, di cui 7 non frequentano per "giustificati motivi", solo 39 ottengono la promozione, pari al 64 per cento. In compenso, però, in sede di esame quei piccoli furono costretti a cimentarsi con una prova che dovette

([14]) *Ibidem*.
([15]) Archivio della scuola, Mordano.

riempirli di orgoglio! Fu loro assegnato il tema dal titolo: "La mia tessera di Balilla e il giuramento" ([16]).

Ai meccanismi di esclusione che impedivano a molti di superare il primo ciclo elementare, si univa per tutti la mistica fascista. Ancora negli anni quaranta, contrariamente a quanto si verificava nelle scuole del centro urbano di Imola, in questo piccolo comune, la terza era la classe in cui si esercitava la più pesante selezione.

Nell'anno scolastico 1939-40 nella terza mista di Mordano il 35 per cento degli alunni è respinto. I pochi che arrivano alla quinta ricevono un trattamento diverso; ormai lo "sgrossamento" era stato fatto. Infatti nel 1942-43 su 22 bambini di quinta ammessi agli esami ben 20 sono promossi.

Questo rapido *excursus* all'interno dei documenti, che ci provano il modo di essere della scuola del tempo, ci spiega perchè il comune di Mordano, che nel 1921 aveva il più basso tasso di analfabetismo di tutto il comprensorio con ben 9 punti in meno rispetto a quello di Imola, nel 1951 registra circa il 10 per cento di analfabeti rispetto al 9 del comune di Imola e un 15,2 per cento di alfabeti privi di titolo di studio rispetto al 14,2 di Imola.

Abbiamo, dunque, la conferma che durante il fascismo l'esclusione e la selezione scolastica, pesanti per tutti i figli del popolo, sono particolarmente accentuate a danno soprattutto di coloro che vivono nelle campagne e nei piccoli centri.

Questa affermazione è suffragata anche dagli elementi raccolti per il comune di Castel Guelfo. E' interessante notare che, in una realtà sensibile alla scolarizzazione a tal punto che nel 1911 registrava, come si è visto, il più basso tasso di analfabetismo di tutto il comprensorio, già nell'anno scolastico 1922-23 si riscontra un massiccio abbandono della scuola nel corso della terza classe. Infatti, su 85 alunni iscritti, ben 34 abbandonano la scuola prima della fine dell'anno. Solo il 47 per cento degli iscritti ottiene la promozione. In quarta i respinti rappresentano addirittura il 61 per cento, mentre coloro che abbandonano nel corso dell'anno sono 14 su 36 iscritti (tav. 16). In quinta classe, su 19 iscritti, 9 non arrivano alla fine e dei rimanenti solo 6 ottengono la promozione. Nell'anno scolastico 1925-26 ritroviamo la stessa situazione di abbandoni massicci, ripetenze plurime, bocciature sistematiche: 55 per cento in terza e

([16]) Registro di terza datato Mordano 23 giugno 1936 (Archivio della scuola).

TAVOLA 16

Dati relativi agli alunni della scuola di Castel Guelfo negli anni scolastici 1922-23, 1925-26 e 1929-30

Classe		1922-23										1925-26										1929-30									
		Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi	Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi	Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi
					1	2	3	4							1	2	3	4							1	2	3	4			
III	M	39	36	22	7	9	1	5	18	18	54	32	23	28	5	10	5	9	9	10	68	25	25	21	13	6	1	1	5	15	40
	F	46	37	30	3	15	12		16	22	52	31	23	26	10	10	1	5	8	18	42	31	31	20	10	6	3	1	2	21	32
	Totale	85	73	52	10	24	13	5	34	40	53	62	46	55	15	20	6	14	17	28	55	56	56	41	23	12	4	2	7	36	35
IV	M	20	18	16	2	9	3	2	10	6	70	28	24	25	10	8	4	3	4	15	46	4	4							2	56
	F	16	14	13	7	5	1		4	8	50	21	19	15	9	6			2	12	42	10	9							6	40
	Totale	36	32	29	9	14	4	2	14	14	61	49	43	40	19	14	4	3	6	27	45	14	13							8	43
V	M	14	11	9	4	5			6	4	71	17	15	16	8	4	3	1	2	13	23	12	9	10	7	3				9	25
	F	5	4	1	1				3	2	60	10	9	2	1	1			1	6	40	10	10	3	3					10	25
	Totale	19	15	10	5	5			9	6	68	27	24	18	9	5	3	1	3	19	30	22	19	13	10	3			3	19	13

TAVOLA 17

Dati relativi agli alunni della scuola di Castel Guelfo negli anni scolastici 1935-36, 1939-40 e 1942-43

Classe		1935-36										1939-40										1942-43									
		Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi	Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi	Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Anni di ripetenza				Abbandoni	Promossi	% Non promossi
					1	2	3	4							1	2	3	4							1	2	3	4			
III	M	15	15	9	4	4	1			12	20	25	25	18	8	8	2			16	36	26	26	14	6	6	2			12	54
	F	12	12	9	6	1	2			9	25	28	28	18	10	3	5			22	21	26	25	12	9	3			1	18	31
	Totale	27	27	18	10	5	3			21	23	53	53	36	18	11	7			38	28	52	51	26	15	9	2		1	30	42
IV	M	45	41	29	11	10	5	3	7	25	45	29	29	24	14	4	6	1		22	24	35	34	21	12	6	3		1	21	40
	F	41	40	32	13	9	10		4	23	44	31	31	18	11	4	3			26	16										
	Totale	86	81	61	24	19	15	3	11	48	41	60	60	42	25	8	9	1		48	20	35	34	21	12	6	3		1	21	
V	M	19	18	17	9	3	5		1	11	42	17	17	12	6	5	1			16	6	20	20	16	11	5				15	25
	F	14	14	7	5	1	1		2	12	14	17	17	11	9	2				17		24	23	10	7	3				18	25
	Totale	33	32	24	14	4	6		3	23	30	34	34	23	15	7	1			33	3	44	43	26	18	8				33	25

45 in quarta, che trova conferma anche negli elementi relativi all'anno scolastico 1929-30. Per quanto i dati, in questo caso, siano da prendersi con prudenza, essendo l'universo esaminato piuttosto modesto anche se comprende tutta la realtà comunale, si può dire che per gli anni successivi risultano confermate le tendenze già colte nelle altre scuole rurali o dei piccoli centri. Anche qui in quinta giungono in pochi, il "catenaccio" è rappresentato dalla terza e dalla quarta nelle quali ancora nell'anno 1942-43 i non promossi rappresentano rispettivamente il 42 e il 40 per cento (tav. 17).

Una certa curiosità desta il fatto che le bocciature colpiscano più i maschi che le femmine, mentre nelle scuole di città la tendenza è piuttosto inversa. Poichè la situazione si ripete in quasi tutti gli anni presi in considerazione, è difficile pensare che si tratti di pura casualità, né si può ipotizzare che i maschi di Castel Guelfo fossero più tonti di quelli che frequentavano le scuole urbane di Imola. Probabilmente una ragione c'è. Forse i contadini di Castel Guelfo, dotati di molto spirito pratico, reputavano che i loro figli maschi imparassero meglio ad affrontare la vita seguendoli nei lavori dei campi, nei quali, in qualche misura, erano già produttivi, e li stimolavano a marinare la scuola, nella quale spesso le maestre facevano cultura fascista, insegnando che in un lontano 1921

> ... i sovversivi divennero i veri padroni d'Italia. Spingevano operai e contadini a scioperare, a devastare le officine e i campi, ad insultare e a percuotere i reduci della grande guerra, gli ufficiali, i sacerdoti, a bruciare ed abbattere il nostro bel tricolore. L'Italia era sull'orlo di un terribile baratro. Ma per la sua salvezza vigilava Benito Mussolini, il quale, entrato con ottantamila fascisti nella città eterna, intraprese la titanica fatica di rinnovare la patria ([17]).

Non è azzardato supporre che, l'indottrinamento e la mistica fascista in auge in molte scuole fosse una delle tante cause che, in certe zone di campagna particolarmente ostili al regime, spingevano molti ragazzi alla frequenza irregolare o all'abbandono della scuola.

([17]) Castel Guelfo, Archivio della scuola, Registro di terza elementare, anno scolastico 1935-36, dettatura d'esame.

FRANCESCA CIAMPI - CESARE MALSERVISI

PECORAIE SERVE GARZONI. TESTIMONIANZE E DOCUMENTI SULLA SCUOLA NELL'APPENNINO BOLOGNESE FRA LE DUE GUERRE

1. "Noi siamo sulla terra per lavorare; tutti, poveri e ricchi, dobbiamo lavorare. Io non mi stancherò mai di ricordarvi che il lavoro è la sorgente della prosperità..." (1). Che fossero sulla terra per lavorare gli abitanti di Monterenzio l'avevano sempre saputo. Forse avevano dei dubbi sul fatto che il lavoro fosse sorgente di prosperità. Una pesante situazione di sottosviluppo e di isolamento caratterizzò la media e l'alta valle dell'Idice nella prima metà di questo secolo. Le testimonianze e i documenti raccolti lasciano intravvedere una comunità che prosegue una parabola discendente fin verso gli anni cinquanta con una impressionante continuità: miseria, carenze alimentari e sanitarie, mancanza di servizi, sottoccupazione della manodopera adulta sono lo sfondo permanente ai fenomeni della vendita della manodopera minorile, allo sfruttamento del lavoro infantile, all'analfabetismo e all'abbandono scolastico (2).

Questo tentativo di analisi delle cause dell'abbandono scolastico e dei reali modi di formazione di gran parte dei giovani della zona di Monterenzio durante il ventennio, si basa su una serie di testimonianze raccolte fra il 1977 e il 1982, e sui documenti scolastici conservati presso la direzione didattica di Loiano. Si tratta, per quanto riguarda questi ultimi, di alcuni registri di classe e d'esame, di relazioni finali, di tre registri di scuole rurali gestite a partire dal 1925/26 dall'Ente Nazionale di Cultura e in seguito dall'ONB; di tutto quanto, cioè, è rimasto dopo la lunga sosta del fronte nell'inverno del 1944. Il materiale, disomogeneo e lacunoso si riferisce per la maggior parte a territori contigui a quelli di Monterenzio, con condizioni socioeconomiche molto simili, anche se relativamente meno arretrate.

(1) Prova di dettato all'esame di terza elementare, scuola di San Benedetto del Querceto, 1923.

(2) Sparsa su un territorio dei più vasti fra quelli dei comuni della provincia di Bologna, la popolazione di Monterenzio ha visto, nel periodo in esame, un progressivo immiserimento delle proprie risorse basate sull'agricoltura, sull'allevamento

Io ero la più grande e sono nata nel 1901. Prima di me ne sono nate altre due, ma sono morte. Nate e morte. So che una è campata delle ore e l'altra tre giorni. So che avevano un male che non le potevano muovere, se le muovevano morivano. Io sono la prima fra quelli rimasti al mondo. Fra me e l'ultimo vi sono 14 anni. Eravamo vivi in sette e framezzo ne sono morti due: uno con la difterite e uno con le convulsioni... ([3])

Per i ragazzi che provenivano da queste famiglie, negli anni immediatamente precedenti l'avvento del fascismo, gli amministratori del tempo gestivano ([4]):

3 scuole obbligatorie fuori classe (Sassonero, Rignano, Cassano);
1 scuola rurale di I classe (Bisano);
2 scuole rurali di II classe (Savazza e Pizzano);
1 scuola ruale di III classe (Sassuno).

Indipendentemente dal numero degli alunni le scuole vedevano la presenza di un unico insegnante. In tutto il territorio del comune non esisteva una scuola in cui si potesse frequentare la quinta ([5]).

Lo stato delle scuole, almeno a giudicare dalle relazioni finali degli insegnanti e dalle testimonianze, non doveva essere molto dissimile da quello descritto da G. Lombardo Radice, e tale dovette rimanere ancora per parecchi anni.

Alla scuola ... tocca il peggior tugurio, come accade in montagna nell'Italia settentrionale. Maestro e scolari sono esposti durante le ore di lezione a gravi sofferenze fisiche. Quelle che fanno più pena sono le maestre costrette per necessità ... a lasciare il modesto conforto della casa paterna per insegnare e abitare in catapecchie cadenti ... Le aule attuali contengono pochi alunni: gli orari dimezzati trasformano la scuola in una fabbrica a getto continuo di semi-analfabeti... ([6])

---

dei bovini e degli ovini, sulle attività collegate alla presenza del bosco e sull'artigianato. "Decadimento economico e culturale del castagneto, boschi in fase regressiva, territori ricoperti da argille scagliose e da costoni calanchivi, situazione idrica in via di peggioramento, decadenza delle attività artigianali locali, emigrazione..." (*L'opera dei Consorzi di Bonifica nell'Appennino Emiliano-Romagnolo*, Monte Faggiola, 1967, pp. 121 ss.). Insomma il destino comune a tante zone dell'Appennino.

([3]) Testimonianza di Mariolina, di Monghidoro, n. 1901.

([4]) Anche a Monterenzio, come in tanti altri paesi dell'Appennino, le stesse famiglie dei più grossi proprietari terrieri si ritrovano come assessori e sindaci nelle amministrazioni prefasciste, poi come podestà, segretari del fascio...

([5]) Stato (numero, qualità, distribuzione, classificazione) al 1° marzo 1913 delle scuole del comune di Monterenzio, (Archivio di Stato, Bologna).

([6]) G. Lombardo Radice, in "Cultura Popolare", 1922, n. 9, pp. 11-14. Nono-

Ho fatto le mie tre classi come si usava allora; la quarta e la quinta erano a Loiano e non si poteva neanche pensarci ... Se si imparava? Si imparava il giusto. Io per esempio ho fatto fino alla terza; leggo, però certe cose non le riesco a capire. Anche alla televisione capisco se c'è poca gente, ma se ci sono molti personaggi mi confondo... ([7])

L'insegnante R.C. maestra a Barbarolo nel 1922-23 scrive: "Mediante un lavoro improbo e snervante da parte della maestra, dato i moltissimi alunni che frequentano la scuola, si è riuscito a svolgere il programma...". A Barbarolo, quell'anno c'erano 114 obbligati e fra prima, seconda e terza si erano iscritti in 98. I frequentanti erano 88 di cui 67 promossi. C'erano due turni di lezione, dalle 9 alle 12 e dalle 13 alle 16. Esisteva una biblioteca scolastica con sedici volumi, procurati dalla maestra. La scuola era sprovvista di altro materiale didattico e si richiedeva che l'aula, alla fine dell'anno scolastico, fosse almeno "riattata" o "disinfettata" ([8]).

La frequenza tenuta dagli alunni – scrive nello stesso anno il maestro E.N., che lavora a Quinzano – lascia come al solito un po' a desiderare, d'inverno per il maltempo e la cattiva viabilità, di primavera e d'estate per il bisogno di manodopera che hanno le famiglie e, in generale, per la poca cooperazione dei genitori alla scuola, incuranti o quasi dell'educazione e dell'istruzione dei loro figli. Quindi a casa lo scolaro è poco diligente trascurando facilmente i suoi compiti scritti e le sue lezioni a memoria... ([9])

Nello stesso anno nel comune di Loiano, confinante con quello di Monterenzio, c'erano 8 insegnanti per 554 alunni obbligati, con una media di 69 alunni per insegnante; il 5 per cento degli obbligati non si iscriveva neppure, il 13 per cento non frequentava, il 42 per cento non veniva promosso (cfr. tav. 1).

---

stante l'alta percentuale di analfabeti la zona di Monterenzio come quella dell'Appennino romagnolo era in quegli anni esclusa dagli interventi dell'Opera contro l'Analfabetismo che agiva in altre zone attraverso le Scuole per i Contadini dell'Agro romano, il Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro, la Società Umanitaria e l'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno. A partire dal 1928, nell'ambito del comune compaiono due scuole gestite dall'Ente Nazionale di Cultura. Nei comuni limitrofi tali scuole, rivolte anche agli adulti, cominciano a funzionare dal 1925.

([7]) Testimonianza di Mariolina.

([8]) Scuola di Barbarolo, Relazione annuale, 1922-23.

([9]) Scuola di Quinzano, Relazione annuale, 1922-23.

TAVOLA 1

Le scuole del comune di Loiano

Scuole	Abitanti	Classi	Obbl.	Iscr.	Frequent.	Promossi	Insegnanti
Barbarolo	1.004	I - II - III	114	98	88	67	1
Roncastalda	732	I	34	34	22	20	1
Loiano cap.	938	I - III	?	98	92	59	1
Loiano cap.	938	II - VI	61	?	61	42	1
Scanello	655	I - II - III	64	64	44	27	1
Anconella	?	I - II - III	79	77	74	41	1
Quinzano	200	I - III	48	48	48	32	1
Quinzano	200	II - IV	56	56	50	32	1
Totale			554	526	479	320	8

Dopo qualche anno che ero nata siamo andati ad abitare vicino alla chiesa di Monterenzio ... ma lassù la scuola non c'era. Era giù al Fiumetto. Così dei miei undici fratelli nessuno è andato a scuola. Soltanto io e mia sorella, le due più piccole, abbiamo cominciato ad andarci quando hanno fatto la scuola a Scaruglio... ([10])

Quando cominciai la scuola a San Benedetto, c'era solo fino alla terza, con una maestra, la signorina Caselli, che è rimasta lì per più di quarant'anni. Saremo stati una quarantina di scolari; assieme a me, in prima c'erano tanti bambini più grandi di noi, che avevamo 6/7 anni.

Ce n'era uno che avrà avuto 15 anni. Era uno di quelli che abitava nelle zone più disagiate, frequentavano pochi giorni all'anno: d'inverno stavano a casa per la neve ... in primavera e in estate non venivano a scuola perchè dovevano lavorare; ma non è che fossero dei testoni! Così continuavano a ripetere la prima. Poi più tardi, un po' perchè si vergognavano un po' per anzianità, la maestra, se venivano ancora, li faceva arrivare fino alla terza... ([11])

2. Il materiale presentato può dare un'idea della situazione scolastica nella vallata dell'Idice negli anni attorno alla presa del potere da parte del movimento fascista. Esaminando i documenti di epoca successiva si può tentare di capire se anche della scuola, come degli altri apparati dello Stato, si riuscì a "foggiare un'arma più lucida e tagliente e più agile, per aprire all'Italia la via di questo destino che

([10]) Testimonianza di E.P., Monterenzio, 1916.

([11]) Testimonianza di R.L., San Benedetto del Q.

non le può mancare" ([12]). Gli scarsi documenti rimasti mostrano un mutamento assai lento, una situazione di sovraffollamento e di ripetenze molto simile a quella degli anni precedenti, un aumento delle frequenze, mentre non mostrano il rapporto fra obbligati e iscritti, forse dando per scontata la totale iscrizione degli obbligati.

TAVOLA 2

Le scuole dell'alta valle dell'Idice

Località	Anno scol.	Classe	Iscritti	Frequentanti	Promossi	% Rimandati
Barbarolo	1931-32	I - II	53	50	34	35
Campeggio	1931-32	II - IV	64	62	39	23
Piamaggio	1931-32	II - IV	55	49	40	27
Scascoli	1931-32	I - II - III	44	38	27	38
Piamaggio	1933-34	III - I	52	52	32	38
Loiano cap.	1933-34	III	45	45	27	40
Loiano cap.	1933-34	I	37	33	23	37
Monghidoro	1935-36	I	61	52	37	39
Monghidoro	1936-37	I	31	21	17	45
Monghidoro	1936-37	II	62	65	41	33
Piamaggio	1936-37	I - II	50	43	25	50
Totale			554	501	342	38,5

Nelle classi considerate dalla tavola 2, ogni insegnante seguiva in media una cinquantina di scolari; il tasso di assenteismo si aggirava sul 10 per cento e la percentuale dei bocciati era intorno al 38 per cento.

La diligente maestra di prima della scuola di Monghidoro, nell'anno 1935-36 annota le date di abbandono dei suoi alunni, segnando, in margine al registro: "dal ... non ha più frequentato". Ecco il prospetto degli abbandoni:

Maschi	
Età	Data di abbandono
10	1 febbraio
7	9 febbraio
7	2 marzo

Femmine	
Età	Data di abbandono
10	13 marzo
7	13 marzo
7	17 marzo
7	22 marzo
10	25 marzo
7	27 marzo
7	1 aprile

([12]) G. Calò, *Per la concessione dei pieni poteri, discorso pronunciato alla Camera...*, Roma, 1922.

Se le cifre sono già abbastanza indicative, le testimonianze precisano meglio:

Il 25 marzo c'era la festa dei garzoni, la Madona di Garzon. In quel giorno scadevano i contratti vecchi, per quelli che erano già a lavorare, oppure cominciavano i contratti nuovi. Allora nelle zone della pianura, a Prunaio, Budrio, Ponte Rizzoli, Colunga, Castenaso (i ragazzi di Monterenzio andavano soprattutto da quelle parti) e lungo la strada dell'Idice si vedevano passare tutti quei bimbi coi loro fagottini: chi partiva da casa, chi tornava, chi cambiava il podere. Io a dir la verità non ho mai capito cosa ci fosse per chiamarla festa. Forse perchè quel giorno non si lavorava, c'era solo da andare in giro camminando... era proprio giusto quel proverbio:

il pane dei garzoni
ha sette croste! ([13])

Tutti i contratti che aveva fatto mio padre, quando mi dava come garzone, erano sulla parola. La più grande occasione per questi "interessi" era la festa del garzone. A Castel San Pietro (non ricordo che festa parrocchiale fosse) arrivavano i padri con i bambini, chi sul cannone della bicicletta, chi a piedi, e si incontravano con quelli della bassa che avevano bisogno di manodopera.

Si faceva un po' di contrattazione, poi i bimbi partivano col padrone. Lì a Castello erano in maggioranza ragazzi poveri della montagna, ma c'erano anche figli di braccianti della pianura... ([14])

In marzo passò di qui un bambino, che abitava alle Poggiole, col suo fagottino attaccato al bastone. Mia madre lo fermò e gli chiese dove andava.

– A Osteria Grande a fare il garzone.

Il fagottino era fatto col fazzoletto da testa di sua madre. Dentro c'era un camicino, un paio di scarpe rotte, una maglietta e un pezzo di pane per il viaggio di venticinque chilometri. Quel bimbo avrà avuto sette otto anni... Le bambine invece da piccole le tenevano qui vicine a fare le "pigrarine", che allora quasi tutti i contadini avevano delle pecore, poi, quando avevano più di dieci anni, andavano a fare le serve a Bologna... ([15])

Finchè i bimbi erano piccoli preferivano darli a famiglie del posto, almeno a San Benedetto, perchè la pianura era molto lontana... se potevano facevano anche un contratto che comprendeva l'obbligo, da parte del padrone, di mandare i piccoli a scuola. Ma non tutti ci riuscivano... e poi appena erano un po' più grandini andavano giù in pianura i maschi e a servizio le bambine in città ([16]).

Mio padre era cantoniere a Loiano. I miei due fratelli più grandi erano già a fare i garzoni, poi c'ero io, che avevo cominciato la prima e due sorelle più

([13]) Testimonianza di L.M., Monterenzio, 1922.
([14]) Testimonianza di C.M., Loiano, 1920.
([15]) Testimonianza di C.M., Monterenzio.
([16]) Testimonianza di R.L., cit.

piccole. Una sera passò lì da noi un birocciaio e disse a mio padre che una famiglia alla Croara cercava una serva. Alle due di mattina, il giorno dopo, ero già per strada. Quando arrivai là, chiesi cosa c'era da fare.

– Un po' di tutto! C'è da fare la spesa, pulire in casa, far da mangiare, aiutare in campagna, zappare, ma vedrai che ti abitui. Io pensavo di non resistere a quella vita e, quando lo dicevo a mio padre, mi faceva coraggio.

– Siamo in tanti in famiglia, come vuoi che faccia a dare da mangiare a tutti...

Rimasi lì finchè non riuscii a trovare un posto come serva a Bologna. Mi venne anche la flebite e me la tirai dietro per due anni. Quando lo dicevo alla padrona, mi rispondeva che ero giovane e sarei guarita. Quando non ce la feci più tornai a casa e intanto era scoppiata anche la guerra... ([17])

Anche se non è possibile quantificare esattamente il fenomeno della vendita della manodopera minorile (una delle cause principali dell'abbandono scolastico), la facilità estrema con cui è possibile raccogliere testimonianze su esperienze personali fa ritenere che, anche durante l'intero periodo fascista, si trattasse di un passaggio quasi obbligato per i ragazzi delle numerose famiglie povere del comune e delle zone circostanti.

3. L'attivazione delle scuole rurali dell'Ente Nazionale di Cultura, l'istituzione di una quinta classe nel territorio del comune, una certa attività assistenziale, sembrano avere in qualche modo attenuato il fenomeno dell'analfabetismo, ma le testimonianze sul funzionamento della scuola lasciano dubbi sulle sue reali capacità di mutare profondamente la situazione culturale di una zona in cui sostanzialmente immutate rimanevano le condizioni socioeconomiche.

L'obbligo credo che fosse fino alla terza, ma era un obbligo per modo di dire. Durante la stagione dei lavori in campagna c'erano dei miei compagni che venivano a scuola due giorni e rimanevano a casa dieci; molti ripetevano un anno o due poi i genitori non li mandavano più a scuola... ([18])

Avevano fatto un posticino per la scuola e ci abitava anche la maestra. Avevano aggiustato una stalletta. E così ho fatto fino alla terza, ma alla meglio... c'era da lavorare, da andare dietro alle bestie. Quando andavamo a scuola al pomeriggio, andavamo a pascolare tutta la mattina, poi si riportavano a casa le pecore e si partiva per la nostra scuoletta. Oppure facevamo i turni io e mia sorella. Andavamo a scuola un poco per una.

([17]) Testimonianza di M.N., Loiano.
([18]) Testimonianza di L.M., cit.

Chi rimaneva a pascolare prendeva il libro da leggere, ma si faceva poco. I compiti li facevamo poi alla sera, a casa ([19]).

Quando venne il momento di andare in quinta, avrei dovuto cambiare scuola. Io che ero una di quelle che stavano meglio, perchè mio padre faceva il calzolaio ed era molto conosciuto nella zona (ero l'unica dalle mie parti ad avere il cappotto), cominciai a frequentare la scuola di Loiano. Ma c'erano sette chilometri di salita da fare ogni giorno, per arrivare lassù, e poi da tornare a casa. Così frequentai un poco, poi smisi.

Per fortuna veniva in villeggiatura alla Pozza di San Benedetto il professor Filippini, una persona molto influente allora. Riuscì a fare delle pressioni in Provveditorato e nel 1931-32, per la prima volta, anche il comune di Monterenzio ebbe la quinta elementare ([20]).

Questa quinta, unica nel comune, era frequentata da sei ragazzi; si trattava di una scuola d'*élite* seguita da figli di artigiani e commercianti locali, almeno nei primi anni di funzionamento. Non vedeva però la presenza dei figli dei grossi proprietari terrieri che, pur costituendo il nucleo più solido del potere locale, risiedevano spesso in città, e comunque facevano frequentare ai propri figli scuole diverse da quelle seguite dalla popolazione della montagna.

In queste, insegnanti culturalmente isolati, provati da un lavoro "improbo e snervante", con alunni che mostravano una "intelligenza svogliata e non certo dotati" cercavano di svolgere il proprio lavoro, alcuni con dignità, altri ricorrendo a punizioni corporali:

> Un giorno, per esempio, un bambino, mentre leggevamo, stava a 'sfrugulare' la figura di un rospo che c'era sul libro con la sua penna. Alla maestra venne la rabbia perchè non stava attento. Insomma gli dette un colpo di righello sull'orecchio che fece sangue... ([21])

> Io poi avevo una testa di capelli così, lunghi e crespi e ogni tanto me li tirava [la maestra]. Poi faceva mettere le mani sul banco e con la bacchetta picchiava le dita. Ma c'erano dei bimbi così cattivi!
>
> Una volta venne a scuola una maestra piccolina. Non so perchè, ma un ragazzo la prese e voleva gettarla giù per la finestra. La teneva così, fuori dal davanzale e la scuola era in alto. C'era sotto una vecchia che chiamava:
>
> – Aiuto, aiuto, curì, curì [correte, correte] voglion gettare giù la maestra! ([22])

([19]) Testimonianza di E.P., cit.
([20]) Testimonianza di R.L., cit.
([21]) Testimonianza di E.P., cit.
([22]) Testimonianza di M.U., Monterenzio.

Una realtà ben diversa da quella che ufficialmente si auspicava: "E' necessario avere educatori anelanti alle conquiste della scienza e dell'arte e che si preparino con animo vigile all'aspra e pur dolce fatica di promuovere e guidare..." le giovani anime che, ad essi affidate, li avrebbero seguiti "con gioia nella via del sapere e della virtù" e sarebbero cresciute "liete, belle, radiose sotto i raggi dell'amore" ([23]).

La maestra era una signora anziana... era d'animo buono anche se un po' fanatica per il fascio. Era lei che faceva le tessere e ci dava le divise. Non era cattiva e raramente ci dava qualche scappellotto, solo che aveva il vizio del bere e spesso si ubriacava. Facevamo scuola dalle 9 alle 12 e la cucina era di fianco all'aula. Ogni tanto ci faceva una scappatina, come per preparare da mangiare e tornava pulendosi la bocca.

Quando era così imbevuta diventava felice, buona. Allora ci facevamo leggere Pinocchio, poi ci davamo i voti da soli: dieci, undici... ([24])

La testimonianza si riferisce al periodo in cui le scuole rurali dell'Ente Nazionale di Cultura venivano passando all'ONB, delegata dal Ministero dell'Educazione Nazionale.

Dalle testimonianze parrebbe che la prima gestione delle scuole uniche rurali avesse un carattere meno politicizzato:

Nella nostra scuola ci andavamo col grembiulino nero e non ci hanno mai fatto mettere divise da balilla o piccole italiane; eravamo così lontani che non sapevano neanche se eravamo al mondo, non era come giù al Fiumetto o a Pizzano... ([25]).

Ma a parte la progressiva politicizzazione in senso fascista della scuola e l'introduzione dei rituali littori, la scuola dovette conservare, almeno nella zona di Monterenzio, quel "fastidioso senso di estraneità dalla vita, causa della fiacchezza dell'istruzione pubblica in Italia" ([26]): ulteriore spinta demotivante, da aggiungere a quelle originate dalle condizioni socioeconomiche degli utenti.

4. Alcune annotazioni sulle prove d'esame nelle scuole della vallata possono permettere di seguire i probabili contenuti e le ideo-

([23]) Giovanni Modugno, *La nuova Scuola Elementare*, Firenze, 1937, pp. 56 e 242.

([24]) Testimonianza di C.M., cit.

([25]) Testimonianza di E.P., cit.

([26]) G. Lombardo Radice in "La Cultura Popolare", 1927, n. 9, p. 7.

logie che la scuola si proponeva di trasmettere e i mutamenti in essi avvenuti durante l'arco del ventennio e, soprattutto, il sostanziale distacco della scuola dalla realtà vissuta dai ragazzi.

A voi, uomini nati in Italia, Dio assegnava, quasi prediligendovi, la Patria meglio definita d'Europa. In altre terre, segnate da limiti più incerti e più interrotti possono insorgere questioni, che il voto pacifico di tutti scioglierà un giorno, ma che hanno costato e costeranno lacrime e sangue. Sulla vostra, no ([27]).

Il testo (per altro scarsamente profetico) proposto come prova di dettato quando il primo governo fascista era stato insediato da un anno mostra ancora un nazionalismo venato da un pacifismo, che verrà poi attenuandosi e scomparendo con gli sviluppi del regime fascista. Patria e re sono ancora alla base dei testi "impegnati". "T'amo, Patria sacra. E ti giuro che onorerò tutti i figli tuoi, come fratelli. Onorerò" ecc... ([28]); "Vittorio Emanuele è il Re d'Italia" ([29]).

Ancora intorno al 1930 il re rappresenta uno degli argomenti fondamentali (pure con qualche maldestra osservazione sulla sua altezza):

Il Re è il più alto simbolo, e il più degno, della Patria. Ricordalo fanciullo e salutando la bandiera che passa inchinati allo stemma dei Savoia. La bella croce bianca che passa, ricorda la fede invitta di tutti i suoi principi nei destini dell'Italia e lo sfondo rosso l'amore grande che infiamma i loro cuori per la bella terra su cui essi regnano amati e benedetti ([30]).

La nostra patria è l'Italia, terra di lavoratori forti e buoni, terra di santi e di maestri, terra di eroi che hanno voluto farla libera perchè i figli potessero vivere con dignità di uomini. La bandiera è il simbolo della patria. Amatela bambini con tutta l'anima ([31]).

Fin qui ancora un generico e bugiardo patriottismo, destinato a ragazzi che nella patria e nella casa Savoia avevano ben poco da amare e benedire. Con notevole ritardo, stando almeno ai documenti disponibili, compaiono le prime prove con un carattere più puntalmente fascista, dapprima riservate agli adulti, poi anche alla scuola comune.

([27]) Tema per l'esame di III, 1923, Loiano.
([28]) Esame di III, 1923, Scascoli.
([29]) Esame di III, 1923, Barbarolo.
([30]) Esame di III, 1923, Anconella.
([31]) Esame di III, 1930, Scascoli.

E' stolto pensare che il Governo Fascista sia e possa mai essere contro i lavoratori. Bisogna distinguere i lavoratori dai parassiti, a qualunque classe appartengano. I lavoratori devono amare la Patria, come voi amate la vostra madre... bisogna lavorare e produrre: lavorando e producendo voi dimostrate il vostro più tenero amore per la patria e contribuirete a ricostruire la ricchezza della Nazione... ([32])

Meno problematico il testo per i ragazzi:

I bambini conoscono bene il fascio, lo vedono nel piccolo distintivo che il babbo porta all'occhiello della giacca. Tutti i bambini d'Italia sono piccoli fascisti, amano il Re, amano il Duce e ripetono lietamente i canti della Patria ([33]).

Ma fra i rari testi più politicizzati ancora tanti "La campagna in questo mese"; "Frutta di stagione"; "Il mio paese"; "Il lavoro del contadino"; "Scrivi una lettera a un fratello che risieda in città per dirgli che venga...".

Proprio in questi lavori filtra spesso la ideologia conservatrice di fondo di tanta scuola italiana. "Non mi stancherò mai di ricordarvi che il lavoro è la sorgente del benessere e della prosperità..." ([34]) recita una prova d'esame ed è seguita da: "Scrivete una lettera a una sorella che si trova a servire in città, pregandola di venire a casa, perchè..." che probabilmente lasciava negli alunni dei dubbi sulla equazione lavoro-prosperità.

Non dovevano fare un'impressione molto diversa ai garzoni e alle pecoraie affermazioni come: "Le gioie della montagna" ([35]) o il testo più fascistizzato:

La tua fatica annuale è finita, cominciano le tue vacanze e il Duce vuole che siano salutari e liete. Ma tu, anche nei giochi ricorda che il Duce non prende vacanze: che in tutte le ore attende al suo faticoso lavoro al governo per il bene della Nazione e che tu saresti indegno della divisa fascista se, anche per un solo istante, dimenticassi l'onestà, la sincerità, la generosità che devono essere dote di tutti i ragazzi di Mussolini ([36]).

La completa estraneità di tutto questo dalla loro esperienza reale può essere evidenziata da alcune testimonianze:

([32]) Tema per l'esame di V, sessione speciale per adulti, 1931, Loiano.
([33]) Esame di III, 1933-34, Fradusto.
([34]) Esame di III, 1923, San Benedetto del Querceto.
([35]) Esame di III, 1936-37, Scanello.
([36]) Esame di III, Gragnano.

Da quando mi ricordo ho sempre fatto i lavori di casa; facevo da mangiare, pulivo, lavavo, cucivo i calzetti; anche quando andavo a scuola, prima di partire facevo la sfoglia o preparavo da mangiare per mio padre che arrivava a casa a mezzogiorno... (37)

Sì, anche alla sera si lavorava a fare la treccia di paglia, nella stalla; si riusciva a prendere qualcosa per quello che era necessario e si pativa un gran sonno... Due mie sorelle sono andate in collegio a San Luca. Avevano 5 o 6 anni... (38)

Finita la scuola, noi, figli di operai senza terra, avevamo l'incarico di andare nel bosco a legna; ma anche quello era un problema. Si potevano solo cogliere razze, ginepri e ginestre. Guai a chi si attentava a tagliare rami di quercia. Si faceva, ma a proprio rischio...

La cosa più faticosa era camminare scalzi, sui sassi, sugli spini; dicono che ci si abitua, che si fa la coppa. Io non mi sono mai abituato... (39)

Alla sera, a veglia, anche noi bimbi continuavamo a fare la treccia. Io resistevo bene, ma quelli che si addormentavano prendevano una spruzzatina d'acqua fresca in faccia. Oppure i loro genitori con una bacchetta davano due o tre colpetti sulle dita...

Per l'ultimo giorno di carnevale ci facevano un gran regalo. Era l'unico giorno in cui potevamo andare a letto subito (40).

Ero tanto piccola, quando ho cominciato ad andare davanti alle bestie, che non mi ricordo neanche che età avessi. Mi ricordo che avevo 4 anni, quella volta che alla mattina presto mi addormentai mentre tiravo avanti una mucca, che per fortuna passò senza pestarmi... (41)

5. Nell'anno scolastico 1938-39 l'insegnante della scuola di Fradusto "E. Bosi", gestita dall'ONB, come prova d'esame proponeva il tema: "Ciò che Mussolini vuole per le popolazioni rurali" e subito dopo, alla voce "condizioni dell'aula", annotava: "L'aula è assolutamente inabitabile, perchè umidissima e à bisogno di essere tutta stabilita. Anche l'abitazione di sopra à bisogno di essere completamente stabilita". La documentazione rimasta su questa scuola, casualmente ricca rispetto a quella comunemente reperibile, sembra confermare l'impressione destata dalle parti ora presentate: quella cioè di una scuola che, appesantita dal militaresco e cialtrone cerimoniale fascista e dagli iterati argomenti propagandistici, si trascina

(37) Testimonianza di M.U., cit.
(38) Testimonianza di P.B., Castelnuovo, 1934.
(39) Testimonianza di C.M., cit.
(40) Testimonianza di M.N., cit.
(41) Testimonianza di C.M., Monterenzio.

i mali e l'ideologia di sempre.

L'insegnante prestava servizio dalle 8,30 alle 11,30 per III e IV e dalle 13,30 alle 16,30 per I e II. Completamente irreggimentata, almeno formalmente, la scolaresca era divisa in 7 figli della lupa, 14 balilla e 9 piccole italiane. "Il tesseramento è totalitario", annota l'insegnante. A tutti i ragazzi sono distribuiti gratuitamente i Libri di Stato, 175 quaderni, 175 portapenne, 30 carte assorbenti, 30 matite nere, pennini, inchiostro, gesso, 25 fogli da disegno ma non c'è refezione.

Alla voce "Festa annuale del Balilla":

Ho invitato tutti i Balilla e le Piccole Italiane alla scuola con i loro genitori. Ho fatto cantare gli inni patriottici: Fischia il sasso e Giovinezza. Alcuni fra i migliori hanno recitato. La festa si è conclusa col saluto al Re e al Duce.

Fra le attività più strettamente scolastiche ma legate alla pratica fascista (cerimonia al mattino, lampada votiva, la figura del martire, il saluto alla bandiera, il salvadanaro del Balilla...) l'insegnante indica: "Tutte le mattine, all'inizio delle lezioni: nome del martire E. Bosi, saluto alla bandiera, saluto al Re e al Duce; stessa cosa alla fine". Ma alla voce "Educazione Fisica" scrive: "Quando il tempo lo permetteva, conducevo gli alunni all'aperto e facevo eseguire esercizi e anche giochi come Rubabandiera, Chi tardi arriva male alloggia, La lepre e i cacciatori, ecc.".

Anche la voce "Nozioni varie e cultura fascista" mostra le due anime della scuola di Fradusto.

"Il quadro del Re e del Duce, il 28 ottobre e il suo alto valore. La giornata del Balilla. Bonifica integrale e battaglia del grano. Le colonie marine e montane" si trovano mescolate a "Le quattro stagioni, il carnevale, ritornano le rondinelle...". Con un ardito accostamento, nel programma per la seconda si indica: "Gli animali domestici e la loro utilità. La fondazione dei Fasci..."

Ricordano i testimoni:

A noi le divise le davano gratis, perchè eravamo fra i più poveri. Io però non ero ben visto e non ricevevo i quaderni gratis, perchè mio padre era stato un socialista... ([42])

Facevamo la ginnastica nel cortile della scuola. Le femmine con la sottana nera e la camicia bianca; i maschi portavano i pantaloni verdi, la camicia nera con

([42]) Testimonianza di C.M., cit.

due striscie bianche incrociate e una M che voleva dire Mussolini.
Si marciava, attenti, riposo, uno, duè... (43)

Chi invece non frequentava scuole gestite dall'ONB, privo di assistenza, doveva regolarsi in modo diverso:

Dalla terza ricordo che cominciarono a chiedere chi poteva pagare la tessera da balilla, che erano 5 lire. Andai avanti per molti mesi senza pagare, quasi per tutta la terza. Poi la maestra ci fece la proposta di rateizzare il pagamento: una lira, cinquanta centesimi per volta. Così in quarta arrivai finalmente a pagare la tessera e mi diedero la divisa... (44)

In quel periodo venne la disposizione di preparare le divise per partecipare alle cerimonie, alla festa degli alberi... La maestra aveva preparato con della stoffa azzurra dei fazzoletti per i maschi. Se li mettevano così, sul vestito che avevano: la camicia nera era un lusso; alla fine della cerimonia si toglievano i fazzoletti e li rimettevano nell'armadietto. Noi bimbe invece riuscivamo a rimediare le divise: una sottana scura e una camicia bianca in casa la riuscivamo a trovare. Il cappellino ce lo facevamo con un pezzo di quelle vecchie calze nere da donna che usavano allora... (45)

Ancora una volta, dietro i fasti imperiali e i miti guerrieri, affiora dai ricordi una popolazione stracciona e immiserita, e ancora la fame che continua ad accompagnare la vita della comunità:

Alle divise le maestre, ma soprattutto quella di Pizzano, ci tenevano. Quando venne a Monterenzio Starace, ci portarono tutti in piazza, davanti al Municipio. Qualche scolaresca arrivò in camion, altri a piedi, camminando per delle ore.
Alla fine del discorso Starace doveva darci un cioccolatino per uno, ma non ce n'erano abbastanza.
Così cominciammo a litigare, a picchiarci e nessuno riusciva a fermarci... (46)

Che idea avranno avuta dell'Impero i ragazzi di Gragnano chiamati a svolgere il tema: "Il popolo italiano ha creato col suo sangue l'Impero, lo feconderà col suo lavoro e lo difenderà contro chiunque con le sue armi..."? (47)

A Monterenzio non dovevano essere molti ad accorgersi che l'Italia aveva finalmente il suo impero, almeno a giudicare dalle testimonianze sulla attività assistenziale che affiancava quella della scuola:

Da quando avevano iniziato il tesseramento, avevano istituita la refezione: da-

(43) Testimonianza di M.U., cit.
(44) Testimonianza di L.M., cit.
(45) Testimonianza di R.L., cit.
(46) Testimonianza di C.M., cit.
(47) Esame di III, 1937-38, Gragnano.

vano un piatto di minestra e un pezzo di pane. In quel periodo, fra gli sfollati, i richiamati alle armi, quelli che erano andati a lavorare in Germania, quelli che erano partiti per l'Africa... insomma c'era un mucchio di bambini che non avevano da mangiare.

Le madri, con quel po' di sussidio non sapevano come tirare avanti. Questa refezione continuava anche per le vacanze di Natale e in estate, anche se la scuola era finita. Io d'estate non ero pagata, e neanche a Natale, ma il segretario del Fascio mi obbligò a lavorare nella refezione gratis...

Poi a Monterenzio fecero una specie di colonia. Lì alla mattina, a piedi, arrivavano i bimbi da tutte le parti del Comune. Si faceva l'alza bandiera, la cura del sole, si cantava Giarabub... Ma la cosa che attirava di più i bimbi era il fatto che si mangiava.

Ci meravigliavamo a vedere arrivare lì, alla casa del Fascio, anche i figli delle famiglie di antifascisti, di socialisti, che allora noi conoscevamo tutti. Era la fame a convincere... ([48])

Ma a scuola qualche insegnante ancora dettava:

Voi siete l'amore per la vita, voi siete la speranza della Patria, voi siete soprattutto l'esercito di domani.

La penisola oggi è un immenso campo in cui milioni di uomini si allenano silenziosamente sulla terra, sul mare, nel cielo, nelle scuole, negli stadi, nelle chiese, per il grande sacrificio della vita, per la grande battaglia in cui si cimenterà oggi e sempre la storia di Roma.

Si ode un sordo rumore simile a quello di un'immensa legione che marcia e, aggiungo io, nessuno potrà fermare... ([49])

A Monterenzio molti avranno pensato ai garzoni e alle serve in cammino verso la pianura, ai bimbi che marciavano per andarsi a prendere una minestra, a quelli che emigravano in Germania a prendere il posto dei tedeschi arruolati nell'esercito.

Forse non era più così orgoglioso L.B., che nel suo tema, prova d'esame nella sessione per adulti a Scascoli, nel 1938, aveva scritto:

Io sono orgoglioso di possedere la tessera di giovane fascista, perchè è il distintivo di un partito che non perirà mai, sebbene sia molto invidiato nel mondo. Essa dimostra che si è veri soldati del nostro Duce, che è l'uomo più scienziato e geniale del nostro tempo. Io l'ho richiesta di mia volontà perchè conosco che quando uno è soldato di Benito Mussolini è già abbastanza. Io non pretendo altro...

6. E c'era ben poco da pretendere in quelle zone. I discorsi di Starace in piazza, l'arrivo della corrente elettrica solo lungo la pro-

([48]) Testimonianza di R.L., cit.

([49]) Sessione speciale per adulti, V, 1937, Campeggio.

vinciale, nel 1935, la presenza di una radio all'osteria di Savazza, l'apertura della casa del fascio e l'apparente fascistizzazione della scuola, avevano scarsamente inciso nella diffusione della ideologia totalitaria.

"Nel suo 'Cristo si è fermato ad Eboli', Carlo Levi ha mostrato il mancato ingresso delle popolazioni rurali italiane nel cerchio della vita e dell'etica fascista" ([50]) almeno nelle zone di forte arretratezza. In particolare la scuola, che avrebbe dovuto funzionare, almeno negli intenti del regime, come forza trainante, rimase nell'alta e media vallata dell'Idice uno strumento inefficace, anche per la mancata soluzione dei problemi economici di fondo.

Abbandono scolastico, analfabetismo, ripetenze continuarono, come conseguenze di una situazione di sottosviluppo che venne, durante il ventennio, ad aggravarsi, con un allargamento del divario fra zone della montagna e la parte della provincia a ridosso della via Emilia.

Forse la scuola aveva assolto il compito di operare "una continua selezione, che [doveva tendere] a indirizzare i giovani nel migliore dei modi, sì che ognuno [avesse] nella vita il suo posto" ([51]).

La selezione infatti funzionò in modo spietato. Fu meno efficace invece nell'intento di dare, attraverso l'educazione fascista, "una visione religiosa della vita per cui l'individuo" si sarebbe dovuto sentire "davvero inserito gerarchicamente nel sistema" e avrebbe dovuto "accettare virilmente la sua condizione" ([52]).

Durante la guerra sfollai da Bologna a Savazza. In quel periodo il paese viveva in uno stato di miseria e di abbrutimento incredibile. Sembrava impossibile che a pochi chilometri dalla città la gente conducesse una vita di quel tipo: fatiche bestiali, sottoccupazione, alcolismo, arretratezza culturale... Mi colpì anche la carica di rancore e di ribellione anarcoide che covava in quella gente. Appena arrivai là, per il fatto che parlavo italiano e avevo una qualche sembianza "borghese" mi bollarono come fascista; e per loro fascista e quindi nemico era chiunque non si trovava nelle loro condizioni: il dottore, il farmacista, il segretario comunale, l'impiegato di banca, il padrone della terra... ([53])

Evidentemente i garzoni, le serve, i pecorai non avevano assimilato quanto aveva loro offerto la scuola fascista.

([50]) L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, 1953, p. 112.
([51]) *Orientamento e selezione professionale*, Bologna, 1940, p. 227.
([52]) R. Del Giudice, *La scuola al lavoro*, cit., p. 22.
([53]) Testimonianza di L.B., Bologna.

MARIA CRISTINA PECCIANTI

LE SCUOLE DELL'ENTE DI CULTURA IN EMILIA ROMAGNA DAL 1923 AL 1934

1. *L'origine delle associazioni delegate*

Il problema della "Scuola rurale", cioè di una scuola per le masse lavoratrici della campagna, comincia a delinearsi nel primo dopoguerra sia sotto la spinta ufficiale della "guerra all'analfabetismo" iniziata nella nostra penisola alcuni anni prima (è infatti del 1910 l'inchiesta Corradini e del 1911 la legge Daneo-Credaro), sia per l'eco che l'opera delle "Scuole per i contadini dell'Agro Romano", condotta fin dal 1906 a livello pionieristico e volontario da Giovanni Cena e Angelo Celli, aveva destato nel mondo della scuola.

Nel 1921 il ministro Corbino riconosce con una legge la necessità di una scuola per le popolazioni rurali e istituisce l'"Opera contro l'analfabetismo" la quale estenderà la sua attività sopra le trentacinque province dove più grave si rivela il fenomeno dell'analfabetismo. L'Opera affiderà ad alcune associazioni culturali, esistenti in Italia, che con intenti scolastici si erano avvicinate al mondo rurale o avevano i requisiti per avvicinarglisi, il mandato di istituire scuole serali, festive e diurne, limitate al solo corso inferiore, là dove vi siano almeno quindici alunni nell'età dell'obbligo scolastico (quando gli alunni superano i quaranta, la scuola deve trasformarsi in ordinaria). Il Ministero finanzia gli enti con una quota fissa per ogni scuola.

I risultati ottenuti dalle quattro associazioni delegate dall'Opera sono soddisfacenti anche sotto il profilo economico poichè, a conti fatti, il costo di ogni scuola è di circa mille lire inferiore rispetto a quello della scuola ordinaria e così è pronto il terreno per il RDL 31 ottobre 1923 n. 2410 sull'*Ordinamento e la classificazione delle scuole elementari di scarso rendimento* con cui si affideranno, *ope legis*, le scuole con un numero di alunni compreso fra i quindici e i

quaranta, denominate "provvisorie", a "istituzioni culturali aventi personalità giuridica".

Il problema non era tuttavia solo economico; il movente principale del tentativo gentiliano era l'esigenza di avere in qualche modo una forma di controllo sulla scuola rurale che sempre più frequentemente si trovava nelle mani di filantropi di fede socialista o massonica che intraprendevano la loro crociata contro l'analfabetismo non solo per fini umanitari ma anche politici, tanto più che solo con il saper leggere e scrivere si acquisiva il diritto al voto. Né comunque, nella scelta di affidare la gestione delle scuole di campagna ad associazioni decentrate nelle varie regioni, è del tutto secondaria l'esigenza pedagogica di creare scuole che avessero una loro caratterizzazione rurale e locale, scuole dei contadini e per i contadini. Lo stesso Lombardo Radice, e anche Codignola, pensavano del resto che una scuola regionale potesse essere più funzionale di quella di stato, proprio per la sua maggiore capacità di aderenza alle diverse realtà ed esigenze locali.

E' quindi a ragion veduta che Gentile estende a tutta l'Italia l'azione delle associazioni delegate che si trovano così distribuite:

1. "Le scuole per i contadini"	Lazio, Abruzzi, Marche, Umbria
2. "Associazione per il Mezzogiorno"	Calabria, Sicilia, Sardegna
3. "Consorzio emigrazione e lavoro"	Campania, Molise
4. "Società Umanitaria"	Veneto e, successivamente, Trentino e Istria
5. "Ente di Cultura"	Toscana, Emilia e, dal 1926, Romagna
6. "Gruppo d'azione per le scuole del Piemonte"	Piemonte
7. "Gruppo d'azione per le scuole del popolo"	Lombardia
8. "Ente pugliese di Cultura"	Puglia, Basilicata
9. "Comitato ligure"	Liguria.

Nel 1926 si aggiungerà l'Opera Nazionale per l'Italia Redenta con la gestione delle scuole della Venezia tridentina.

L'amministrazione statale passa così agli enti delegati un forte numero di scuole rurali "di scarso rendimento", lasciando agli enti stessi la decisione o di tenerle in vita o di sopprimerle o di trasferirle in

località più adatte, ove ve ne sia bisogno accertato.

Ricevute in gestione le scuole, la cui spesa è ovviamente a carico del bilancio dello stato, le associazioni delegate le amministrano "integralmente"; è cioè di loro spettanza:

a) costruire l'edificio scolastico (di cui tuttavia non conservano la proprietà), arredarlo, fornirlo di materiale didattico ecc.;
b) provvedere all'iscrizione degli alunni, vigilare sull'adempimento dell'obbligo, fare opera di patronato;
c) nominare i maestri, trasferirli, aggiornarli ecc.;
d) interessare gli adulti ai problemi dell'educazione e ottenere la collaborazione di tutte le autorità locali.

Con il RDL 20 agosto 1926 n. 1667 le scuole provvisorie vengono denominate "non classificate" e comprendono tutte quelle aperte là dove un solo insegnante può provvedere ai bisogni educativi di tutta la popolazione, distribuita in un territorio con un raggio di due chilometri, e con un numero di alunni "frequentanti" non inferiore ai quindici e non superiore ai sessanta.

Queste scuole "non classificate", dette anche "scuole rurali uniche miste" vengono affidate, per delega del Ministero (e non più della Opera contro l'analfabetismo, abolita con lo stesso RDL 20 agosto 1926), agli stessi enti che gestivano già quelle provvisorie. La prima delega è per il quinquennio 1926-1931; rinnovata per un secondo quinquennio, verrà poi revocata, come vedremo, prima della scadenza.

2. *L'Ente Nazionale di Cultura*

Nel momento in cui il già ricordato gentiliano decreto 31 ottobre 1923 estende a tutta l'Italia la delega per la gestione delle scuole elementari rurali ad "istituzioni culturali aventi personalità giuridica", è naturale l'accrescersi di queste ultime che si costituiscono o comunque si regolarizzano *ad hoc*.

Così accade per l'Ente Nazionale di Cultura di Firenze che sorge nel 1923 come emanazione del "Gruppo Nazionale di competenza per l'educazione" del Partito Nazionale Fascista e ottiene, con il RDL 2 dicembre 1923 n. 2708, l'erezione in ente morale grazie ai suoi fini che così vengono enunciati nell'articolo 3 dello statuto:

a) promuovere l'educazione popolare, elementare e postelementare, in particolar modo nelle località dove non può giungere l'azione diretta dello stato;

b) fondare istituti-modello di vario tipo;

c) favorire gli scambi intellettuali fra gli studenti e gli insegnanti italiani e stranieri;

d) cooperare con altre associazioni italiane e con le autorità locali alla diffusione e all'incremento dell'istruzione e della cultura italiana all'estero ([1]).

Non è comunque il caso che assegna al gruppo fiorentino il mandato delle scuole; di fatto esistevano tutte le premesse favorevoli per tale scelta. Ernesto Codignola, allora preside di Magistero, seguace e collaboratore di Giovanni Gentile, si era ormai fatto largamente conoscere per la sua attenzione ai problemi della riforma scolastica, della educazione popolare e della formazione della classe dirigente; ancora studente di filosofia a Pisa aveva cominciato a scrivere sulla "Voce", diretta da Prezzolini, distinguendosi subito per ardore polemico, amore per la cultura disinteressata e volontà di rinnovamento totale.

Ed è proprio Codignola, nella veste di segretario, l'ispiratore dei principi programmatici del Gruppo di competenza ([2]) che contengono i capisaldi del programma scolastico del partito fascista, e il "creatore" dell'Ente di Cultura che doveva appunto tradurre in atto tali principi.

Di fatto la "discendenza" dal Gruppo di competenza, organizzazione di non trascurabile importanza nei primi anni di vita del partito, contribuirà (insieme all'alta protezione di Balbino Giuliano che terrà la presidenza dell'Ente stesso dal 1923 al 1929) a dare all'Ente quel prestigio e quelle credenziali che gli permetteranno di conservare la delega per dieci anni, nonostante che Codignola, fervente e fedele gentiliano, non fosse ugualmente gradito ai vari ministri che in quei dieci anni si avvicendarono alla Minerva.

C'è poi da aggiungere che il clima culturale di Firenze era particolarmente adatto ad accogliere la delega delle scuole grazie al gruppo di giovani che combatteva la sua guerra "contro il cosidetto scientismo o positivismo o meccanicismo della scuola ufficiale [...], contro il

([1]) Cfr. Ente Nazionale di Cultura, *Statuto*, Firenze, 1924.

([2]) Cfr. Gruppo di Competenza Nazionale per l'Educazione, *Il problema della scuola, principi programmatici*, Firenze, 1923.

pedagogismo, detto misoneistico e agnostico che mal s'accordava con i principi politici del regime, improntati ad un acceso nazionalismo, e con i suoi metodi di propaganda e di azione" (3).

E in realtà lo spirito dell'ente, nelle sue varie manifestazioni "culturali" previste dallo statuto, rimarrà costantemente e coerentemente quello della prima ora, voluto da Codignola secondo

> la necessità di impedire mediante un'azione che si ispirasse al moto di idee che rinnovò la cultura italiana nel primo ventennio del secolo e preparò spiritualmente la rivoluzione, il perpetuarsi nel campo delle opere extrastatali del monopolio che vi avevano conquistato organizzazioni, le quali ripetevano la loro origine da una concezione politica imbevuta essenzialmente da un anacronistico illuminismo materialistico o perseguivano scopi puramente confessionali (4).

Se poi dallo "spirito" passiamo a valutare la concreta operatività, quanto a cui non possiamo non cogliere nello statuto direttive contrastanti (i punti *a* e *b* assegnano infatti all'ente compiti educativo-popolari, i punti *c* e *d* compiti riguardanti l'alta cultura) e mal conciliabili, c'è da rilevare che di fatto l'Ente lavorò quasi esclusivamente nell'ambito dell'educazione popolare, cioè della gestione delle scuole rurali e di attività ad esse direttamente connesse come la formazione degli insegnanti e l'istituzione delle biblioteche per i maestri e per gli allievi, dedicando a quest'ultima attività un impegno e una competenza particolari, tanto da sostenere anche l'onere di stampare alcune opere di grande pregio come *I discorsi parlamentari del Cavour* e la traduzione della *Storia della Filosofia greca* dello Zeller.

Per curare gli scambi intellettuali di studenti e insegnanti, affinchè la gioventù e la scuola italiane non rimanessero estranee al "moto della cultura europea", come voleva Codignola, non ci fu forse lo spazio e neppure l'incoraggiamento del Ministero, che aveva concesso il necessario riconoscimento giuridico sotto la spinta del problema "analfabetismo", e non aveva l'interesse sufficiente né la sensibilità adatta ad apprezzare iniziative culturali esterofile.

E se ci sono dei rapporti (5) con il Circolo degli amici della cultura italiana ed ebraica di Tel Aviv, è più legittimo pensare ad un'iniziativa

(3) Cfr. Alessandro Marcucci, *La scuola di Giovanni Cena*, Roma, 1948, p. 133.

(4) Cfr. *Origini e scopi dell'Ente Nazionale di Cultura*, in Ente Nazionale di Cultura, *Il primo anno di vita. Relazione e bilanci*, Firenze, 1925.

(5) Troviamo, nel carteggio Codignola, notizie di donazioni di libri alla biblioteca italiana di Tel Aviv e al Circolo degli amici della cultura italiana ed ebraica.

di tipo personalistico di Codignola, legato alla cultura ebraica tramite la moglie, piuttosto che alla realizzazione, da parte dell'Ente, di quei fini statutari di una vera e propria apertura "all'esterno" della scuola e della cultura italiane.

3. *La gestione delle scuole in Emilia e Romagna*

Le scuole della regione erano divise in undici zone, affidate a direttori che avevano attribuzioni didattiche e disciplinari, e facenti capo ad un ispettore generale, funzionario regio in attività di servizio e comandato all'ente a norma dell'articolo 77 del Testo Unico delle leggi sull'istruzione elementare, che fu il cavaliere Francesco Bettini per tutto il periodo della delega.

Nel 1930-31, anno di riferimento della *Relazione generale sulla gestione delle scuole rurali* pubblicata nel 1932 presso Vallecchi dall'ente stesso, le scuole emiliane e romagnole erano ripartite nelle zone di vigilanza elencate nella tavola 1.

TAVOLA 1

Ripartizione delle scuole dell'Ente Nazionale di Cultura in Emilia Romagna secondo le zone di vigilanza

Zona		Scuole		
		diurne	serali	complement.
XVII	Rubicone (sede Rimini; dir. E. De Mattia)	40	11	9
XVIII	Val Rabbi (Forlì; B. Baldeschi)	42	8	1
XIX	Panaro (Modena; I. Di Marco)	34	6	4
XX	Val Reno (Bologna; R. Soliani)	34	8	8
XXI	Val Secchia (Modena; V. Giacomini)	39	3	4
XXII	Valdozzola (Reggio Emilia; E. Baldini)	35	2	4
XXIII	Valdenza (Parma; N. Di Giacomo)	36	—	—
XXIV	Valparma (Langhirano; M. Pizzorni)	35	—	—
XXV	Valtaro (Bedonia; B. La Cara)	34	—	4
XXVI	Valnure (Piacenza; L. Nason)	25	3	2
XXVII	Valtrebbia (Piacenza; A. Cervini)	35	6	4
	Totale	389	47	40

Ed era la seguente la distribuzione delle scuole per provincia, con i relativi alunni iscritti, frequentanti e promossi.

TAVOLA 2

Ripartizione delle scuole e degli alunni iscritti, frequentanti e promossi nelle province dell'Emilia Romagna

	Scuole	Alunni			Percentuali		
		Iscritti	Frequent.	Promossi	Frequent. sugli iscritti	Promossi sugli iscritti	Promossi sui frequent.
Bologna	33	1.156	1.018	887	88	75	81
Ferrara	7	349	292	261	83	75	89
Forlì	65	2.206	1.835	1.720	83	77	93
Modena	53	1.880	1.587	1.219	84	64	77
Parma	106	3.389	2.865	2.479	82	73	88
Piacenza	55	1.819	1.616	1.316	88	72	81
Ravenna	11	420	381	305	90	72	80
Reggio Emilia	53	1.735	1.369	1.178	78	67	86
Totali	383	12.954	10.963	9.365	87	74	84

I dati che danno un totale di scuole inferiore di alcune unità rispetto a quelli aggregati per zone, si riferiscono all'anno scolastico 1929-30. Cfr. Ente Nazionale di Cultura, *Relazione generale sulla gestione delle scuole rurali (1923-1931)*, Firenze, 1932, Allegato I.

Il totale delle scuole riportato dalla tavola comprende solo quelle in gestione per conto del Ministero, ad esso sono da aggiungersi le zone gestite per conto dei comuni e le due fatte funzionare dall'Ente a proprie spese, una a Montevecchio di Civitella di Romagna, l'altra a Donicilio di Verghereto, ambedue in provincia di Forlì "per aderire alle insistenti richieste di Comuni e di privati cittadini", si legge a p. 12 della citata *Relazione*, e viene spontaneo notare la particolare sensibilità dei due comuni romagnoli che si raccomandano per avere una scuola in un momento in cui spesso, in certe zone rurali, la scuola veniva subita come le "maleannate".

La distribuzione geografica è strettamente legata alle condizioni del territorio: molte scuole nelle zone montuose o comunque dove gli insediamenti umani non sono favoriti dagli elementi naturali, poche o pochissime in pianura. Delle 106 di Parma sono fuori della zona montuosa solo 12; le sette scuole di Ferrara, in completa pianura, sorgono alle foci del Po nelle zone, allora desolate e acquitrinose, di Comacchio, di Codigoro, di Mesola, di Lagosanto.

Pur in mezzo alle molte difficoltà, grazie anche a quegli ideali che animarono di orgoglio pionieristico e di fede sociale i dirigenti, gli insegnanti, e anche le popolazioni di queste località, diseredate in tutto

e vere paria nei confronti della scuola, il numero delle scuole diurne gestite dall'ente crescerà costantemente, tanto che nelle province dell'Emilia, nell'anno scolastico 1929-30, risulta fino a trenta volte superiore rispetto al 1923-24.

TAVOLA 3

Statistica degli alunni delle scuole diurne in Emilia (1923-24)

	Scuole	Alunni			Percentuali		
		Iscritti	Frequent.	Promossi	Frequent. sugli iscritti	Promossi sugli iscritti	Promossi sui frequent.
Bologna	1	54	28	12	52	22	43
Piacenza	13	255	206	152	81	59	74
Modena	4	110	79	60	72	54	76
Parma	21	567	431	330	76	58	76
Reggio Emilia	7	197	152	95	77	47	61

Rielaborazione dei dati contenuti in Ente Nazionale di Cultura, *L'opera contro l'analfabetismo nelle regioni Emilia e Toscana (1923-24). Statistiche generali e bilanci*, Firenze, 1925. Non si hanno purtroppo dati di confronto per quanto riguarda le province della Romagna per la quale la delega fu concessa solo nel 1926.

Nella valutazione dei risultati ottenuti nel primo anno di gestione, bisogna tener conto che le difficoltà furono veramente grandi soprattutto in Emilia dove non poche scuole non poterono funzionare che alla fine di dicembre. Molte maestre toscane, destinate all'Emilia, rinunziarono subito alla nomina, altre rinunziarono successivamente, incapaci di sopportare la lontananza, unita ad un clima crudo e a disagi di vario genere che cominciavano con l'essere accolte in abitazioni più che precarie, fornite da comuni sempre molto poveri e talvolta anche recalcitranti.

Gli alunni obbligati alla frequenza scolastica erano rintracciati attraverso il parroco il quale, avendo registrato i bambini al momento del battesimo (a cui generalmente nessuno sfuggiva), aveva pronti di anno in anno gli elenchi delle leve scolastiche. Anche la data di apertura delle scuole e delle iscrizioni veniva bandita dal prete durante la messa domenicale e a chi non andava a messa ci pensava l'insegnante il quale aveva tutto l'interesse ad avere molti alunni iscritti da poter trasformare in molti "alunni promossi", cui era condizionato non solo il posto di lavoro, ma anche la retribuzione, e si sobbarcava così

lunghe camminate fino ai poderi più lontani per non perdere subito troppi clienti.

Sicuramente l'interesse economico e lo zelo di gran parte dei giovani insegnanti contribuirono al buon rendimento delle scuole rurali che nella regione, come abbiamo visto, avevano nel 1930 l'87 per cento di alunni frequentanti sugli iscritti e l'84 di promossi sul totale dei frequentanti. In tutte le scuole, rurali e non rurali, la media regionale dava l'88 per cento di frequentanti sugli iscritti e il 72 di promossi sui frequentanti (media regionale che del resto aveva registrato dei modesti miglioramenti rispetto al decennio precedente che registrava l'86 per cento di alunni frequentanti sugli iscritti e il 61 di promossi sugli iscritti), quella nazionale l'86 per cento di frequentanti sugli iscritti e il 72 di promossi sui frequentanti.

Il rendimento delle scuole dell'ente potrebbe quindi a buon diritto dirsi buono se raffrontato a quello generale su cui per altro in sede ufficiale si facevano affermazioni trionfalistiche: "In dieci anni la popolazione scolastica è cresciuta di oltre un milione di fanciulli, fenomeno grandioso di efficienza della scuola rinnovata, segno certo della coscienza scolastica ridestatasi" (6). Una lettura più attenta dei dati tuttavia e altre osservazioni possono indicare meglio quale sia il significato vero di quel "buon rendimento" quanto ad alfabetizzazione effettiva delle popolazioni rurali. C'è intanto da considerare che vengono offerte le percentuali di frequentanti e promossi sugli iscritti e non sui soggetti all'obbligo, per cui, mancando in troppi luoghi gli elenchi anagrafici e non essendo una fonte del tutto sicura i registri di battesimo, è difficile valutare quanti fossero in realtà i ragazzi che, nonostante lo zelo del parroco e dell'insegnante, riuscivano a sottrarsi completamente alla scuola. E' da aggiungersi ad essi quel 13 per cento di iscritti che di fatto non frequentavano (erano soprattutto alunni della prima classe, i più piccoli che dalle località più lontane, specie in inverno, avevano più difficoltà a raggiungere la scuola e che una volta persi i primi insegnamenti della lettura e scrittura non avevano più possibilità di recuperare) e ancora una certa percentuale che, dopo un paio di ripetenze, abbandonava la scuola, analfabeta come vi era entrata.

Ad evitare poi il pericolo che nelle nostre campagne si "spergesse"

(6) Cfr. Ministero dell'Educazione Nazionale, *La scuola elementare nel primo decennio del regime fascista*, Firenze, 1932.

l'analfabetismo si aggiungeva non di rado quello di ritorno prodotto da una scuola che aveva dei grossi limiti, riconosciuti anche dagli stessi dirigenti:

> L'orario ridotto (chè le scuole uniche e quelle con due insegnanti, invece di cinque ore di lezione per classe ne hanno due e mezzo circa e per la maggior parte con clssi riunite), la facilità delle assenze giustificate da ragioni climatiche e topografiche, la brevità del tempo durante il quale il bimbo vive a contatto con l'educatore, fanno si che la scuola rurale riesce a stento a svolgere il "programma" dei così detti insegnamenti strumentali ed è costretta a sentirsi paga quando licenzia i fanciulli in grado di decifrare lentamente (e non di rado scandendo ancora le sillabe nelle parole, e sempre le parole nel periodo), i caratteri stampati; capaci di esprimersi per iscritto in una specie di gergo stereotipato imparato a suon di ripetizioni, e di eseguire a stento le più semplici operazioni aritmetiche ([7]).

Per quanto riguarda le scuole speciali cioè quelle serali di alfabeto, quelle serali e diurne di complemento, quelle festive di lavoro femminile (che poi saranno, le poche che ebbero vita, anche di alfabetizzazione femminile) e le scuole estive, che probabilmente rimasero sulla carta poichè non si hanno di esse notizie di sorta, il processo fu inverso rispetto alle altre nel senso che il loro numero andò progressivamente decrescendo.

Di fatto, una scuola serale di alfabetizzazione adulta, funzionando, avrebbe dovuto esaurire il suo compito e rendersi gradatamente superflua. Se ancora nel 1931 vi era l'esigenza delle scuole serali significava che le scuole diurne non erano sufficienti per tutti i fanciulli, che molti di essi, come abbiamo visto, non vi andavano o vi andavano troppo poco per apprendere qualcosa di più del semplice alfabeto, facile da dimenticarsi quando si passa la propria giornata e la propria vita occupati in lavori manuali e preoccupati per il sole e la pioggia.

Ci fu comunque una diminuzione: le 255 scuole serali, che l'Ente aveva aperto nel 1923-24 nell'intera zona di gestione, divennero 188 nel 1928-29 e 123 nel 1930-31, ma non per questo possiamo dire che tale decrescenza fu direttamente proporzionale alla decrescenza dell'analfabetismo.

Se prendiamo in considerazione più specificamente le scuole serali emiliane osserviamo, come primo dato di rilievo, che la loro consistenza numerica fu sensibilmente inferiore a quella della Toscana ed

---

([7]) Ente Nazionale di Cultura, *Relazione generale sulla gestione delle scuole rurali (1923-1931)*, cit.

è fin troppo facile abbinare tale dato ai minori coefficienti di analfabetismo delle ben più progredite campagne padano-emiliane, ma in realtà le cose stavano diversamente; di certo la presenza delle scuole serali nelle varie zone fu legata a molteplici fattori sui quali, in mancanza di dati precisi, possiamo solo avanzare delle ipotesi.

Paradossalmente le province in cui le scuole serali furono più numerose furono Bologna e Parma, comprensori che al censimento del 1921 davano i coefficienti più bassi di analfabetismo dell'intera regione (15,3 Bologna; 16,4 Parma) ed è pertanto evidente che la proporzione delle scuole rispondeva solo in parte ai reali bisogni delle varie zone.

Sicuramente le motivazioni scolastiche erano più scarse proprio fra la gente così poco alfabetizzata da non riconoscere il possesso dell'alfabeto come un bene e da non avere un proprio nucleo sufficientemente emancipato per farsi avanti e chiedere la scuola serale, trattare con l'ente e superare le varie difficoltà pratiche. Ma possiamo anche ipotizzare che laddove la popolazione era molto sparsa non era possibile raccogliere un numero sufficiente di contadini così motivati ad imparare a leggere da aggiungere alla fatica quotidiana dei campi alcuni chilometri di cammino per andare a scuola, e non trascurare il fatto che, non essendo le zone di più alto analfabetismo tra le più amene e facili da raggiungersi, non era semplice trovare le persone adatte e disposte a insegnarvi (che poi equivaleva a "seppellirvisi").

Anche per il funzionamento delle scuole serali che si riuscì ad aprire i problemi furono numerosi:

> Quasi il 10 per cento si dovettero chiudere senza esami per la diserzione pressochè generale degli alunni; e lo strano è che non sempre le scuole così chiusesi furon quelle aperte in ritardo, le quali anzi, all'infuori di poche, funzionarono regolarmente fino al momento degli esami. Cause del fenomeno? Le esigenze dei lavori agricoli, l'emigrazione per la Francia, intensa specialmente nella montagna emiliana, la coscrizione militare, l'incostanza degli alunni, e infine, e non di rado più che tutto il resto, la stanchezza dei maestri. Diciamo la stanchezza, non la svogliatezza, perchè l'insegnante della scuola serale novanta volte su cento è la maestra che ha fatto durante la giornata sei ore di lezione nella scuola unica o nelle miste riordinate dei piccoli centri ([8]).

([8]) Cfr. Ente Nazionale di Cultura, *Il primo anno di vita. Relazione e bilanci*, cit., p. 11.

A tutto ciò noi aggiungeremmo che per questi scolari-contadini il titolo di studio non aveva nessuna importanza. Una volta imparato a decifrare, bene o male, la pagina scritta, a quale scopo continuare ancora a sobbarcarsi la fatica dei corsi?

Degli altri tipi di scuole speciali abbiamo scarse notizie. Fu viva per un certo periodo la richiesta delle classi di complemento, soprattutto per i ragazzi, constatandosi tutta la povertà dell'istruzione acquisita nei tre anni d'obbligo della scuola rurale. Poco successo ebbero invece le scuole festive, destinate alle donne, le quali, trovando più difficoltà a frequentare le serali (perchè dovevano badare ai figli o perchè non potevano uscire da sole di notte), si era pensato che potessero equamente spartire la domenica fra il Signore e l'istruzione. Sicuramente questa trovata non fu molto brillante: chi conosce, almeno un poco, quale tipo di vita conducesse la donna nella famiglia contadina di cinquanta anni fa, sa che per lei il tempo del riposo festivo non esisteva e pertanto non esisteva il tempo per l'istruzione.

Comunque tutto il capitolo delle scuole speciali, festive e non, fu più carico di ombre che di luci sia perchè ad esso venivano dedicate, da parte dei dirigenti, ma soprattutto delle maestre, energie ormai quasi esaurite dal non lieve lavoro delle scuole ordinarie, sia perchè la delega così come i finanziamenti del Ministero erano in funzione dell'alfabetizzazione delle nuove generazioni (i balilla in cui il regime poneva tante speranze) dei figli e non dei padri.

4. *L'ambiente scolastico*

Nel biennio 1928-30 con le assegnazioni fatte dal Ministero in base alle disposizioni contenute nell'art. 79 del RDL 20 agosto 1926 n. 1667 fu iniziata la costruzione degli edifici rurali. Nel 1931 ne sono stati portati a termine cinque, rispettivamente a Tollara di Frassinoro (Modena), a Primaro (Ravenna), a Vaio (Fidenza, Parma), a Sagrà (Fidenza, Parma), a Marzano (Terenzo, Parma), e due, a Casal Borsetti (Ravenna) e a Coduro (Fidenza, Parma), sono in costruzione.

Al compimento dell'opera contribuivano efficacemente i comuni e le popolazioni, talvolta con cifre notevoli come nel caso di Tollara di Frassinoro dove la popolazione contribuì con 21.500 lire su una spesa totale di 50.000 e con la spinta del suo entusiasmo, tanto che

la scuola cominciò ad essere costruita, in mezzo all'indifferenza delle autorità, per opera soprattutto di un operaio del posto (Francesco Manfredini) il quale, come padre di numerosissima figliolanza, sentiva molto vivo il problema della scuola anche a livello personale.

Ma le costruzioni, dopo questo felice biennio, non continuarono a crescere per adeguarsi sempre di più ai bisogni, perchè la legge che prevedeva di utilizzare a questo fine i soldi risparmiati con la sclassificazione fu applicata integralmente solo il primo anno, molto parzialmente il secondo, per niente negli anni successivi. Così rimasero sulla carta ben diciassette progetti (a parte quello di Mezzano di Calendasco, Piacenza, alla cui realizzazione provvide il comune con il concorso della popolazione) che rispondevano a precise e non rinviabili esigenze perchè, si dice nella citata *Relazione generale*, "molte, troppe scuole sono ancora aperte in baracche malsicure, in tuguri dove non trenta o quaranta bimbi convergono per elevare lo spirito a forme più civili di vita, ma nemmeno quattro capre potrebbero stare senza minaccia della loro fisica incolumità".

I luoghi di fortuna dove si faceva scuola ai figli dei contadini erano veramente i più impensabili: non era esclusa la cappella mortuaria del cimitero né il forno che nel 1931 era ancora l'aula dei bimbi di Ripa di Casina (Reggio Emilia).

Non tutto comunque si fermò definitivamente nell'edilizia scolastica rurale, si costruirono ancora nuove scuole o almeno si trovarono locali adeguati per esse con le sole forze dei comuni, talvolta dei proprietari terrieri più sensibili e soprattutto delle popolazioni che qualche volta riuscirono a costruire la loro scuola con sforzi che possiamo veramente chiamare eroici come nel caso della gente di Selva e di Brugneto nella provincia di Piacenza: si trattava di non più di venti famiglie e le loro scuole furono ampie e molto belle. Ma le ambizioni dell'Ente di Cultura sarebbero state ben altre! Si pensava di arrivare a costruire nei piccoli centri la "Casa dell'educazione popolare" cioè un bell'edificio che riunisse, così come si stava pensando di fare a San Romano di Borgo a Mezzano, scuola, cinematografo, teatro, doposcuola, dopolavoro, balilla, piccole italiane, biblioteche, il tutto sotto la direzione e il controllo del maestro, educatore professionista.

In corrispondenza dell'impegno posto a fare della scuola una "Casa dell'educazione" dove l'ambiente fosse favorevole ad un gioioso apprendimento l'Ente curò, almeno dove potè, l'arredamento che

aveva un suo proprio stile e funzionalità. Quanto alla scelta del tavolino al posto del banco, essa aveva una precisa base pedagogica ed era un'esigenza sentita dai più importanti pedagogisti dell'epoca come lo stesso Dewey:

> è più famigliare, consente maggiore libertà e varietà di disposizioni, toglie alla scuola la sua pedantesca monotonia: la monotonia dei bimbi costretti a guardarsi l'un l'altro la nuca o il groppone e a conservare per tutto l'orario la medesima positura, stilizzata dalla pedanteria tedescheggiante (9).

Anche per quanto riguarda i sussidi non fu ricalcata l'usanza ministeriale di fornire, anno dopo anno, le proprie scuole dei consueti strumenti rispondenti a tecniche didattiche consuete (e talora anche desuete); si preferì invece, con una certa intelligenza didattica, facendo a meno di tutto il cianfrusagliame inutile, destinare i fondi a due soli sussidi: la macchina da proiezioni del tipo epidoscopico e il grammofono.

Con l'anno scolastico 1931-32 si inizia l'invio della radio a quelle scuole che sono fornite di impianto elettrico e con la radio la scuola attira facilmente bimbi, uomini e donne giovani e anche vecchi. Certo all'intelligenza didattica non faceva diretto riscontro la ricchezza di mezzi, così che nel 1929-30, che poi, come abbiamo ricordato, erano gli anni d'oro delle associazioni delegate, meno della metà delle scuole gestite dall'Ente possedevano un grammofono con relativi dischi e solo una su otto la macchina da proiezione.

Comunque la cura più assidua, l'impegno più grosso, anche finanziario, fu posto dall'Ente nel dotare le sue scuole di ben tre biblioteche: per gli alunni, per gli insegnanti, per la popolazione e, dove fu possibile, anche una speciale bibliotechina agraria.

Ogni direzione di zona aveva una biblioteca di consultazione e di studio che comprendeva opere di un certo valore: classici della filosofia e della pedagogia, classici della letteratura italiana e straniera, opere di storia politica, civile, religiosa, dell'arte ecc., ritenute indispensabili per la formazione di un buon educatore. I libri delle biblioteche sia di scuola che di zona erano inviati gratuitamente dall'Ente il quale curava altresì la diffusione di altre opere facenti parte di un catalogo pubblicato dall'Ente stesso, fornendo le stesse a prez-

(9) Cfr. Ente Nazionale di Cultura, *Relazione generale sulla gestione delle scuole rurali (1923-1931)*, cit., p. 36.

zi ridotti. I risultati? Buoni, almeno numericamente, se si considera che nel 1929-30 i lettori nelle località in cui erano aperte le 918 scuole dell'Ente (è compresa anche la Toscana) furono quasi 39 mila su una popolazione che non superava le 250 mila anime, dedite, nella quasi totalità, al lavoro dei campi.

Lo stesso Codignola avrà modo di affermare che la propaganda per le buone letture era andata di pari passo con i buoni risultati dell'insegnamento.

5. *Gli insegnanti*

"... Perchè in ultima analisi la scuola è il maestro, è lo spirito che egli vi porta e con il quale si dispone ad usare del materiale che trova". Queste parole che si leggono nella *Relazione generale* ([10]) indicano in modo chiaro ed incisivo il concetto che nell'Ente si aveva del maestro, dei suoi compiti e della sua preparazione. Il discorso è tipicamente idealista: l'educazione consiste nel rapporto spirituale tra maestro e allievo, e l'autorità del primo garantisce al secondo "l'attualità dello spirito, che è l'essenza stessa della libertà".

Per questo ogni attività per migliorare gli ambienti, per coltivare il campo della scuola, per avere adeguati sussidi didattici e per preparare migliori programmi, sarebbe inutile se non fosse preceduta da una attentissima preparazione dello spirito del maestro rurale che non doveva essere affatto diversa né tantomeno inferiore rispetto a quella del maestro cittadino.

Lo stesso Codignola, nel 1929, preoccupato per il diffondersi dell'idea che il maestro destinato alle scuole di campagna dovesse avere una preparazione diversificata (anche A. Marcucci ne era in fondo convinto), scriverà su "La nuova scuola italiana" del 20 e 27 ottobre un articolo a difesa e sostegno di un certo tipo di formazione magistrale.

La polemica era in fin dei conti già vecchia e logora: quello che per i gentiliani era studio liberale e disinteressato, vera cultura dei nuovi istituti magistrali, per gli "uomini pratici", paragonati un po' malignamente da Codignola alle "serve di Tracia", era sapere inutile ed astratto che ai futuri maestri dell'Appennino toscoemiliano non

([10]) *Ibidem*, p. 61.

poteva servire neppure come ornamento. Ma la difesa è ancora una volta appassionata e resa attuale dalla tentazione del momento di costituire una sottoclasse magistrale da destinare alle scuolette di campagna alle quali Codignola era particolarmente interessato non solo come presidente dell'Ente, ma anche come pedagogista in quanto vedeva in esse la possibilità di realizzare "le scuole modello", concepite integralmente secondo i principi della riforma.

> Quali siano i compiti specifici che verranno affidati all'insegnante, il presupposto fondamentale è intanto che il maestro sia messo in grado di essere davvero maestro, abbia cioè conquistato quel minimo di cultura che, traendolo fuor degli angusti confini del suo io empirico e del mondo immediato che lo circonda, lo ponga in grado di spaziare in un più largo orizzonte e di essere guida agli altri nella loro ascesa ad un più alto grado di umanità. I ciechi non possono condurre gli altri ciechi. E la cosiddetta pratica non consapevole della mente si conquista soltanto attraverso la cultura, il sapere, la filosofia, l'esperienza mediata del pensiero, dite come volete, purchè ci si intenda sulla cosa [...]. Il mistero dell'educazione, come di ogni attività umana, è nella nostra personalità. Quando la nostra personalità è povera, scarna, arida tutto diventa povero, scarno, arido. Il mito di Mida rivive eterno nella storia dello spirito umano. Ecco perchè nella formazione dei futuri maestri dobbiamo avere sempre e unicamente presente, quale si sia l'ufficio cui potranno essere chiamati, la formazione di una ricca, agile, armonica personalità ([11]).

E così l'Ente di Cultura cerca di preparare e "temprare" lo spirito dei propri maestri. La scelta del personale insegnante veniva fatta in base a concorso per esami, secondo un programma di cultura generale veramente di rilievo che doveva attestare una preparazione idonea "all'arduo e delicato compito".

Sono previste tre prove scritte (pedagogia, letteratura e matematica) contro l'unico tema di pedagogia previsto per i concorsi magistrali banditi dal Ministero ([12]), per l'orale si richiedono letture di prima mano di classici della pedagogia e della letteratura, ed un notevole bagaglio di conoscenze storiche e filosofiche. Si esigono inoltre letture e nozioni di geografia, scienze naturali e fisiche, matematica, agraria, religione e letteratura per l'infanzia.

Dopo questa faticosa preparazione chi prende la sufficienza ot-

---

([11]) E. Codignola, *La formazione del maestro rurale*, in "La nuova scuola italiana", 20 e 27 ottobre 1929, ora in *Educazione liberatrice*, Firenze, 1974, pp. 123-126.

([12]) Cfr. RDL 11 marzo 1923, n. 635.

tiene una nomina annuale in una scuola di sicuro disagiata, in mezzo a povera gente con la quale dovrà sudare le famose sette camicie per insegnare l'alfabeto. Il misero stipendio e l'isolamento non gli consentiranno nessun tipo di conforto se non forse un bicchiere di vino bevuto di nascosto nei momenti di maggior scoraggiamento, proprio come il maestro Ratti del romanzo di De Amicis.

Il bando di concorso non pone limiti di età né prescrizioni circa le condizioni civili, ma il non valutare nessun tipo di servizio prestato in precedenza voleva favorire di fatto le aspiranti all'inizio della carriera, perciò giovanissime (sono quasi tutte donne poichè a loro, molto più numerose e come sempre perdenti di fronte all'elemento maschile, rimanevano i posti peggiori), piene di salute e nubili, cioè con le carte in regola per sopportare i più duri sacrifici e per essere pienamente disponibili per tutto e per tutti non solo nelle cose di cultura, ma anche nelle cose pratiche. Un po' animatrice di comunità e un po' infermiera, la maestra rurale doveva avere quel tanto di entusiasmo e di fede giovanile per cui ci si sente gratificati dal sentirsi avanguardia. "Garibaldini dell'alfabeto" o anche "francescani della scuola" furono definiti questi insegnanti, così che ce n'era per accontentare sia chi era portato al gusto patriottico-risorgimentale, sia chi aveva ideali mistico-religiosi.

E' una maestra stessa che così si esprime presentando un suo libro di ricordi di scuola:

> Raccolgo le pagine sparse della mia cronaca di vita vera, di quegli anni in cui i maestri italiani hanno sentito più che in altri tempi l'orgoglio di essere le "sentinelle avanzate" di una nuova Era della quale si sono sentiti in parte responsabili. Sono pagine che parlano dell'umile lavoro sconosciuto ai profani, ma pieno di fervore che si è realizzato nelle scuolette sperdute nelle quali mi lusingo aver portato, con la mia fede, un raggio di una grande luce: la luce del Fascismo ([13]).

Ed è del pari significativo a questo proposito ciò che scrive il regio ispettore scolastico di Parma Giovanni Bononi in un articolo dal titolo *Prima Diana* sul numero uno di "Scuole di trincea":

> Il titolo è una squilla di battaglia. E voi insegnanti della X^ma^ zona, combatterete animosamente per vincerla [...]. Il nostro compito è quello di farvi guardare lontano, in alto; di farvi sentire che nelle scolette di trincea voi siete tra le vigili avanguardie del movimento spirituale della Nazione. Non ci nascondiamo che

([13]) I. Tosi, *Nella luce del fascismo*, Firenze, 1939.

molto vi si richiede di abnegazione e di sacrificio. Ebbene? Tutte le cose belle, nobili e grandi non si possono effettuare se non per miracoli di buon volere e di attività. Attuare l'ideale anche nelle forme della sua concretezza esteriore, non di rado costa privazioni ineffabili; e l'io individuale deve spesso tacere ed annientarsi di fronte alle esigenze più perfette dell'"io" universale. [...] Vi sentirete Maestri attaccati amorosamente al dovere, a costo di qualsiasi sacrificio. Vi sentirete sicuri di potervi superare esplicando degnamente quell'opera educativa che l'Italia rinnovata ha diritto di attendere da tutti i Maestri per la sua maggiore grandezza e per le sue immancabili fortune ([14]).

Ma tornando al concorso, bisogna dire che esso, e per la mole del lavoro di preparazione e per la severità del giudizio, spaventava molto i maestri non troppo abituati a "pensare con la loro testa", sprovvisti di una solida preparazione di base che ai più anziani non aveva dato la scuola normale ante-riforma e che neppure ai più giovani dava il nuovo istituto magistrale dove si era compiuta una rivalutazione della cultura fondata essenzialmente sulle discipline umanistiche, ma che nonostante lo studio della filosofia e del latino non giunse mai ad essere veramente formativa.

Così solo una parte dei posti veniva ricoperta dai vincitori di concorso, gli altri venivano assegnati a chi ne faceva richiesta, e intorno a questi posti, così detti "di risulta", si scatenava la ridda delle raccomandazioni che in tutte le epoche, in mancanza di altri meriti, sono state titolo valido per ottenere posti di lavoro.

L'Ente, comunque, che fermamente credeva, secondo precisi assunti gentiliani, che il miglior tirocinio era quello intellettuale e spirituale e che solo un maestro umanisticamente formato poteva bene insegnare l'alfabeto, non si arrendeva e organizzava in continuazione corsi di cultura magistrale, invernali ed estivi, residenziali e non che costituiscono un aspetto interessante e un'attività di rilievo di questa associazione delegata. Non sono neppure da trascurare le riunioni mensili che i direttori (di cui i documenti ufficiali mettono in evidenza gli ottimi titoli) facevano per gli insegnanti dipendenti non solo per comunicare disposizioni e ordini e per esaminare l'attività svolta nelle singole scuole, ma anche per riferire intorno alle letture fatte e per discutere su problemi di studio da cui derivava un obbligo implicito, per i maestri, di leggere, altrimenti come potevano riferire al sig.

([14]) "Scuole di trincea", foglio di collegamento morale tra gli Insegnanti dell'Ente Nazionale di Cultura, X Zona (Parma), n. 1, 29 novembre 1925.

direttore? E dove le zone vaste e disagiate rendevano difficili o quasi impossibili le adunate e insufficienti le visite, i signori direttori cercavano in ogni modo di assolvere al loro compito tenendo almeno desti lo spirito e la fede dei maestri, fede che doveva essere insieme in Dio, nella "grandeur" della patria, nel fascismo, nella sublime altezza del compito educativo e nel senso di appartenenza alla famiglia dell'Ente di Cultura.

Bruno Sestini, direttore della X zona, che era una delle più sfavorite per quanto riguarda la viabilità (tre sole scuole si trovavano in pianura), si serviva del già citato giornaletto "Scuole di trincea" per far arrivare ai propri insegnanti parole di lode e incoraggiamento, per dare suggerimenti didattici, per fare propaganda e "pressioni" per la raccolta del "dollaro per la Patria", per invitare in modo deciso, promettendo anche premi o castighi, a contribuire alla creazione delle biblioteche scolastiche così come a leggere i libri della biblioteca magistrale. "La lettura di un buon libro merita la spesa di 3 centesimi al giorno! Abbonatevi alla vostra Biblioteca Magistrale!" ([15]).

I corsi di cultura veri e propri furono 102 nell'intera zona di gestione, di cui 35 in Emilia Romagna con 1.408 frequentanti, 51 in Toscana e 16 in altre regioni che ne avevano fatta richiesta ([16]). I corsi che si svolgevano durante il periodo scolastico avevano una durata di cinque o anche sei mesi, con due giornate di lezioni settimanali (di cui una la domenica), quelli del periodo estivo, con lezioni giornaliere, duravano un mese o poco più.

L'istituzione dei corsi veniva molto propagandata sulla stampa e giornali come "Il Resto del Carlino" e "Il Corriere Emiliano" davano anche successive notizie sullo svolgersi di essi, sugli insegnanti (talvolta di notevole levatura come Chabod) e anche sulle visite che venivano organizzate ad esempio alla Regia Stazione sperimentale per le conserve alimentari in Parma ([17]), nell'ambito di quella preparazione agraria a cui molto si teneva da parte degli agricoltori locali, tanto che il Sindacato agricoltori fascisti nel 1927 si impegnava a dare un contributo di mille lire per un corso da istituirsi a Piacenza purchè fosse

([15]) Da "Scuole di trincea", n. 4, 8 febbraio 1926.

([16]) La distribuzione numerica dei corsi nelle varie province non è sempre proporzionale al numero delle scuole anche se il maggior numero (10 corsi fra il 1927 e il 1931) furono tenuti a Parma, zona che contava anche il maggior numero di scuole.

([17]) Cfr. "Il Corriere Emiliano", 24 settembre 1927.

data ai maestri anche qualche lezione di agraria.

L'utenza in teoria doveva essere costituita da tutti gli insegnanti elementari: giovani aspiranti, maestri già dipendenti dell'Ente e maestri di ruolo a cui i corsi dovevano servire per quell'aggiornamento di cui, secondo i fautori della riforma, essi avevano particolarmente bisogno in quanto diplomati a suo tempo nella vecchia scuola normale. Di fatto i frequentanti, nonostante che i maestri di ruolo fossero incoraggiati alla frequenza da una riduzione delle tasse (strana logica quella di chiedere una tassa doppia a chi guadagnava la metà, come i maestri dell'Ente, o niente come i giovani ancora in attesa del posto!) erano per lo più i giovani che dovevano prepararsi al concorso, poichè i programmi erano rispondenti anche a quanto veniva richiesto per i concorsi regionali dai Regi Provveditori agli Studi e in più, per i concorsi dell'Ente, i diplomi rilasciati dai professori alla fine dei corsi avevano un valore speciale.

Questa vivace attività di preparazione e aggiornamento dei maestri a cui l'Ente di Cultura dedicò tante energie, fu in parte ostacolata dall'Associazione nazionale insegnanti fascisti che in quasi tutte le città istituiva corsi di cultura magistrale, di fatto in aperta concorrenza con quelli dell'Ente. Così si rese necessario ricercare una mediazione e spesso una fusione dei due tipi di corsi se non addirittura, per avere un sufficiente numero di iscritti e una felice gestione, incaricare i segretari provinciali dell'ANIF della direzione dei corsi stessi. La mediazione non fu sempre facile, come risulta dal fitto carteggio dell'archivio Codignola, specie quando "i signori dell'ANIF" erano (a Ferrara ad esempio) apertamente ostili all'Ente e irridevano le finalità di "troppo larga cultura filosofica e letteraria dei suoi corsi". Ma troppo pericolosa sarebbe stata la guerra!

6. *La didattica*

Se Ernesto Codignola sostenne e animò con il suo prestigio l'Ente di Cultura, e dette la sua impronta, pedagogica e culturale, alla gestione delle scuole di Toscana ed Emilia, fu Francesco Bettini, in qualità di ispettore generale delle scuole stesse, colui che calò nella realtà didattica certe direttive, che indicò dettagliatamente fini e mezzi, che con attenzione, fede ed entusiasmo costanti, osservò ed ascoltò quotidianamente maestri ed alunni per trarne considerazioni ed av-

valorare ipotesi didattiche, e talvolta solo per il gusto di riassaporare e offrire agli altri varie immagini delle capacità creative degli alunni delle sue scuole.

Rimanendo fedele, negli obiettivi di fondo, alla pedagogia idealistica, Bettini accentuava la svalutazione dei programmi preconfezionati, settimanali o mensili, ma sempre "tafferuglio di cognizioncelle", così come dei sussidiari definiti argutamente "barattoli" da cui viene tratta la dose quotidiana del concentrato di sapere, ed esaltava d'altro canto la scoperta continua, il maestro e il sapere come spiritualità operanti ed elementi di vita, insieme a tutti gli aspetti della creatività, spontaneità e concretezza che già Lombardo Radice aveva posto in primo piano nei nuovi programmi della scuola elementare ([18]).

In effetti troviamo negli indirizzi generali dati da Bettini, nello spirito che lui ed altri auspicavano per la scuola rurale, come nelle varie pagine di diario di insegnanti e alunni, un che di vivo, di attivo che non può non piacere; ci si ritrova a volte qualche germe che ci tenterebbe a pensare a questa scuola come scuola "altra" rispetto a ciò che era, e per lo più ha continuato ad essere, la scuola ufficiale.

Le circostanze di una scolaresca numerosa e di diversa età e diversi livelli di apprendimento, spingevano a ricercare un'organizzazione del lavoro alternativa alla lezione uguale per tutti, ai compiti e ai tempi uguali per tutti, e gli stessi programmi facevano precisi richiami alla concretezza e praticità degli insegnamenti. Si dice a proposito dell'aritmetica:

> Le esercitazioni scritte siano rivolte a forme elementari pratiche (fatture, rendiconti, inventari, lettere familiari contenenti commissioni di affari, per redigere le quali occorrerà eseguire calcoli aritmetici; misurazioni di distanze e superficie sul terreno e su carte topografiche elementari disegnate dall'insegnante e dallo stesso alunno, calcoli sul tempo e sulla spesa relativa a viaggi e spedizioni di merci, con consultazione dell'orario ferroviario e di qualche listino di prezzi, ecc.) ([19]).

Colpisce comunque positivamente una scuola che si propone di educare ed istruire con una molteplicità di attività, per lo più creative e

([18]) Cfr. G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, Firenze, 1970.

([19]) *Adattamento dei programmi in scuole rurali con varie classi riunite sotto il medesimo maestro (Ordinanza Ministeriale 21 Gennaio 1924)*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Modelli, programmi, norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari*, Roma, 1928, p. 59.

vicine alla vita quotidiana degli alunni, i quali potevano scegliere secondo le personali preferenze e inclinazioni, sia pure nel rispetto delle esigenze della vita collettiva della scuola (e questo rispetto forse non era difficile da ottenersi con una scolaresca abituata fin dalla nascita a rispettare le inderogabili esigenze della terra, delle piante, degli animali e della grande famiglia patriarcale).

Quasi tutte le scuole avevano un orto, un giardino, un piccolo pollaio, un'arnia per l'allevamento delle api, in alcune si allevavano anche i bachi da seta. Si coltivavano fiori per l'abbellimento dell'aula e della casa, si coltivavano con ogni cura ortaggi di cui i bambini erano orgogliosi (e anche noi siamo attratti dalle foto dei bei cavoli e degli altri prodotti degli orti scolastici, soprattutto se teniamo presente che il verbalismo ancora resiste nelle nostre scuole). Nella coltivazione di fiori ed ortaggi non c'era solo un pratico apprendimento delle varie fasi del lavoro agricolo: selezioni dei semi, seminazione, sarchiatura, concimazione, raccolta ecc., ma entravano in campo anche le materie più propriamente scolastiche poichè si trattava di misurare, calcolare, disegnare, ridurre in scala, studiare i diversi modi di riproduzione delle piante e le loro malattie. Risorgeva così il principio delle lezioni delle cose caro ai positivisti e non era estranea a tutto ciò la conoscenza dei risultati ottenuti dalla scuola della Montesca.

Le espressioni artistiche, sia il disegno che il canto che ogni altro piccolo lavoro, pratico e artistico nello stesso tempo, come riprodurre in miniatura gli attrezzi del lavoro agricolo o costruire rudimentali strumenti per fare musica, venivano incoraggiate, premiate e favorite dall'osservazione della natura con i suoi spettacoli sempre mutevoli. E certamente in tutto l'insegnamento, almeno dei maestri migliori si trovano tracce di una vivacità creativa che li portava ad escogitare espedienti didattici per le varie occasioni, anche per sfruttare il gioco come momento di apprendimento. I componimenti, i diari dei bambini risultano per lo più spontanei, vivaci, con immagini sempre colte dal vero; c'è la campagna con i fiori e gli uccelli, ma anche con il lavoro faticoso: c'è spirito di osservazione senza schemi stereotipati, anche se magari ci sono sempre le pecore, perchè chi scrive è una bambina che va ogni giorno "a parare le pecore", sono tuttavia lontani gli aspetti più tipicamente retorici e celebrativi della scuola fascista.

Anche Montecagno (Reggio Emilia) che non è né un paese né una borgata, ma un gruppo di poche case rustiche raccolte intorno

ad una chiesa, con molti sassi intorno e poche "prese" di terreno coltivate a biade o a patate e a prato, ha una sua scuola con una maestra giovane e vivace e i suoi alunni di terza elementare si esprimono così nel loro diario:

18 marzo 1930. Questa mattina sono andato per legne con un mio compagno. Ho visto le piccole pianticine di grano nei campi dove è già scappata la neve. Quelle pianticine sono quasi uguali a quelle che abbiamo seminato in scuola noi, ma quelle in scuola sono di marzuolo e sono corte. Invece quelle che ho visto io sono di frumento, e anche più lunghe perchè sono state seminate prima. Anche gli alberi cominciano a fare le gemme per mettere fuori le foglie; e ho visto tanti piccoli fiori che si svegliano di sotto la neve dove hanno dormito tutto l'inverno.

30 marzo 1930. Questa mattina appena mi sono alzato ho fatto tutti i compiti che mi aveva dato la signorina. Poi ho mangiato e sono andato in un campo a zappare con mio padre. Mentre andavo per la strada osservavo i contadini nei campi. Ne vedevo alcuni con la vanga che vangavano, alcuni con la zappa che zappavano; ma tutti erano grondanti di sudore, e lavoravano con molta contentezza perchè vedevano anche loro il cielo senza nubi, i campi che cominciavano a verdeggiare i primi fiori, e gli alberi coperti di gemme. Vedevano anche le cime dei monti ancora bianchi di neve, ma si rallegravano del canto degli uccelli e dei gridi di tutti gli animali. Giù nella valle l'acqua del fiume corre limpida e azzurra ([20]).

Anche le testimonianze di affetto per la maestra e di attaccamento alla scuola appaiono sincere, ingenue e spontanee.

Montecagno 25 febbraio 1930. Voglio parlare un pochino nel mio diario del primo giorno di scuola. Io il primo giorno di scuola ci andavo poco volentieri perchè mi ero innamorato della campagna, dove andavo sempre con le mucche a farle pascolare. Ma ora vado volentieri a scuola come andrei in un teatro.

Montecagno 16 aprile 1930. Sono contento che Pasqua sia vicina, ma sono anche un po' sgomento perchè fra poco andrà a casa la mia signorina maestra e io vorrei che passasse le feste con noi. Ma si capisce che ha voglia di andare a trovare la sua mamma. Pazienza: gli scriveremo e allora tornerà contenta! ([21]).

Certo nel 1930 anche nelle scuolette rurali filtrarono gli ideali di marca fascista, gli insegnanti non potevano non darsi da fare in questo senso, e l'ONB nonostante le asperità dei luoghi e le resistenze della gente riesce ad avere degli iscritti ([22]). Ida Tosi, fervo-

([20]) Cfr. Francesco Bettini, *Vita di scuole rurali (Piccolo mondo sereno)*, Brescia, 1936, p. 276.

([21]) *Ibidem*, p. 278.

([22]) I metodi per avere adepti consistevano soprattutto, attraverso i libri di testo e le varie letture, nel far leva su certi sentimenti propri dei ragazzi come

rosa maestrina ricca di fede fascista e di buoni principi educativi ricorda, a proposito delle difficoltà di istituire le squadre dei balilla: "L'idea cozzava con l'incredulità e con la sfiducia delle masse paesane di allora. In virtù del fascismo che trova nel maestro l'interprete migliore del suo pensiero, questi peggiori nemici vanno oggi scomparendo" ([23]).

E nonostante tutto anche quando i temi non sono più quelli agresti, ma l'eroismo, la guerra e la patria, gli scritti dei ragazzi della campagna di Reggio non ripropongono i soliti stereotipi, riescono a conservare qualcosa di fresco, di ingenuo e di festoso insieme.

23 febbraio 1930. Ieri era domenica, io sono andato alla messa e quando sono uscito ho visto un mio compagno vestito da Balilla ([24]). Quel ragazzo mi ha fatto pensare a quel famoso Balilla genovese che scagliò un sasso contro gli austriaci. E quel bambino così piccolo bastò per far scoppiare una rivoluzione. Se fossi stato io! ([25]).

21 aprile 1930. Il 21 aprile è il Natale di Roma, e la bandiera sventola alla finestra della scuola, e andando a trovare un mio compagno io la vedo splendere nel sole come se fosse tutta d'oro. E penso a quando c'era la guerra: quante bandiere ci saranno state nel campo di battaglia, dove migliaia di italiani hanno lasciato la loro vita? E dopo aver pensato un po' riguardando la bandiera mi sono venute le lacrime agli occhi.

7 maggio. Domenica scorsa tutti i Balilla, Avanguardisti e Piccole Italiane sono stati a Ligonchio per prendere la tessera. La Signorina direttrice ha fatto ripetere il giuramento a tutti gli iscritti. Io non ci sono nei Balilla, ma ci scommetto che l'amore della Patria è più mio, che quello dei Balilla e Avanguardisti. Io se poi fossi iscritto vorrei essere il più generoso e ardente Balilla del paese ([26]).

Di fronte ai lati positivi di questa didattica, di queste scuole che meritano di essere riconsiderate come un capitolo interessante nella storia delle nostre istituzioni educative, vi è tuttavia un grosso limite anche se di marca politica piuttosto che prettamente pedagogica.

Il principio pedagogico che vuole un insegnamento aderente ai valo-

---

l'orgoglio, l'emulazione, le fantasie eroiche e il forte senso di appartenenza al gruppo che poi diventa anche conformismo e ritualità.

([23]) I. Tosi, *Nella luce del fascismo*, cit., p. 108.

([24]) Il vestito, mandato in regalo alla scuola dalla Direttrice, era stato assegnato dalla maestra all'alunno ritenuto migliore, poichè nessun ragazzo era in grado di comprarselo.

([25]) Cfr. F. Bettini, *Vita di scuole rurali*, cit., pp. 278-279.

([26]) *Ibidem*, p. 279.

ri e alle caratteristiche dell'ambiente è sempre valido come punto di partenza e appare quindi indiscutibilmente giusto che nelle scuole rurali si facessero scrivere i ragazzi su temi inerenti le pecore, le mucche e i campi, poichè a scrivere di altro si sarebbero bloccati o avrebbero malamente ripetuto cose sentite dire dalla maestra (a questo proposito non dimentichiamo che circa trentacinque anni dopo c'è stato bisogno di un don Milani ed altri che ci ricordassero che non si può insegnare niente a nessuno senza tener conto del suo vissuto né operare *sic et simpliciter* un travaso di culture).

E' invece molto discutibile un'aderenza pedagogica all'ambiente che non è solo punto di partenza ma anche punto di arrivo. Ma come poteva essere diversamente nelle scuole rurali del 1930?

Proprio quando la volontà politica era quella della bonifica integrale e della ruralizzazione integrale ("bisogna ruralizzare l'Italia anche se occorrono miliardi e mezzo secolo", diceva Mussolini), all'interno delle scuole per i contadini non potevano esserci fini, riguardo alla formazione umana, che non fossero quelli di porre nell'animo dei ragazzi solide fondamenta di spirito rurale attraverso un'esaltazione continua della campagna, sempre bella, pura e santa, e un confronto continuo con la città triste, corrotta e ingannevole nei suoi aspetti più attraenti. Né le attività manuali erano concepite come mezzo per formare personalità più complete, bensì per consolidare una scuola che fin dall'Unità d'Italia aveva ricevuto il mandato, ora più che mai indiscutibile, di riprodurre ruoli già esistenti o nascenti nella società, e consolidare e legittimare così l'egemonia della classe dirigente.

Insomma, con un buon insegnamento si voleva essere sicuri che i futuri contadini non avrebbero mai abbandonato la terra e in più, e qui entrava in opera quel tanto di politicizzazione esplicita fatta a base di letture eroiche e di dettati sui discorsi del duce, che si sarebbero fatti uccidere nel sacro nome della patria e avrebbero fornito, sempre per la patria, prole numerosa e gagliarda. Alla scuola rurale non si chiedeva di più.

7. *L'ambiente sociale*

Era profondo (e giusto) convincimento di coloro ai quali era affidata la gestione della scuola delle campagne della Toscana e dell'Emilia che essa non poteva estraniarsi dal suo ambiente, non poteva non

interessarsi a tutto quanto interessava la popolazione e non partecipare attivamente a quanto stimolava e determinava l'attività della medesima.

Il prezzo pagato sarebbe stato una riduzione della sua incisività ed efficacia riguardo a quelli che erano gli obiettivi fondamentali della scuola fascista operando, diremmo in termini moderni, un suo paradossale scollamento dal reale, perdendo con la collaborazione con il paese, quel benefico processo educativo, si diceva allora, "che varca le soglie della scuola e penetra insensibilmente nelle case, nelle stalle, nei campi, non sotto forma di precetti e di consigli venuti dall'esterno – che il contadino non ama – ma come stimolo ad interiori convinzioni ad autodeterminazioni".

Sorse così, proprio in Emilia, nel 1925-26, il "Comitato dei genitori", chiamato anche "Comitato di assistenza scolastica" (è tale denominazione tuttavia più impropria perchè fa immediatamente pensare a istituzioni eminentemente assistenziali, tipo il patronato scolastico, e non era così) di cui fu ideatore e sostenitore Bruno Sestini, direttore della X zona in Parma. A lui dobbiamo anche uno statuto dei comitati ([27]) che ha molti aspetti interessanti, sia pure offuscati da quei

---

([27]) *Istruzioni per la istituzione di "Comitati dei Genitori"* (anno II, 1925-26).

1. Presso ogni scuola dell'Ente Nazionale di Cultura (X zona) funziona un "Comitato dei Genitori", con lo scopo di svolgere opera efficace affinchè la Scuola possa corrispondere degnamente e in modo completo ai suoi fini patriottici e sociali.

2. Fanno parte del Comitato dei Genitori:

a) l'Insegnante della Scuola che lo istituisce, lo amministra, ne cura lo spirito;

b) i genitori degli scolari e degli ex scolari;

c) tutte quelle persone che possono o vogliono interessarsi della scuola ed amano che anche il lor piccolo paese prenda parte viva alla grande opera del rinnovamento nazionale.

3. Il Comitato, in accordo con le direttive della Direzione Generale, e della Direzione di Zona, si propone:

a) di promuovere il miglioramento delle scuole in ogni campo della attività scolastica;

b) di ricercare, se n'è il caso, edifici migliori e più confacenti ai bisogni scolastici;

c) di fabbricare nuovi edifici per le scuole;

e) di intervenire, ove occorra, presso le competenti Autorità, per ottenere che anche tutte le condizioni di carattere esterno alla scuola, le quali pur tanto contribuiscono a renderne l'opera più completa ed efficace, siano corrispondenti agli aumentati bisogni e alle nuove esigenze, determinate dalla scuola stessa.

limiti derivanti soprattutto dall'ideologia e dalle parole d'ordine del momento.

---

4. A tale scopo i Comitati dei Genitori si adopereranno:
a) contribuendo essi stessi, e mettendo in atto ogni mezzo, perchè tutto il paese contribuisca alla formazione e all'incremento di una Cassa Scolastica;
b) mantenendosi in continuo intimo contatto con la scuola, aiutando gli insegnanti nel loro difficile compito, evitando in modo particolare che l'opera della scuola sia distrutta o comunque ostacolata da cause esterne (lotta contro la bestemmia e il turpiloquio, contro il difetto igienico, contro l'assenteismo dalla scuola etc.),
c) favorendo e organizzando, sempre nel campo scolastico, manifestazioni di carattere culturale, patriottiche e religiose, feste per la scuola, commemorazioni, gare etc.; promovendo ritrovi di cultura per adulti, letture serali, e scuole d'istruzione post-elementare. L'esplicazione di tali attività porterà, perfezionando sé stessi, a creare una coscienza scolastica nazionale, là dove la scuola rappresenta l'unico centro di vita intellettuale e morale,
d) cercando di sviluppare nei fanciulli l'amore per la loro terra natale, attraverso la più esatta nozione delle sue caratteristiche naturali, della sua storia e delle sue manifestazioni agricole, industriali, artistiche; per la loro terra natale sulla quale e per la quale non come schiavi, ma come liberi figli e come creatori dovranno vivere la loro vita piena e serena.

5. L'Insegnante di ogni scuola, nelle forme e coi mezzi che crede più opportuni, e stabilendo le norme che crede del caso, in apposito Statuto; istituisce il Comitato, affida le cariche, fornisce al Direttore le notizie richiestegli, cura la piccola amministrazione: insomma ne è lo spirito animatore; infaticabilmente.

6. I soci si distinguono in:
Ordinari se contribuiscono annualmente alla Cassa scolastica con L. 10 (da pagarsi in una o più rate, secondo che l'Insegnante crederà opportuno);
Oblatori se versino una volta tanto una somma uguale o superiore a cinque annualità (L. 50).
Benemeriti se versino una volta tanto una somma non inferiore a L. 100, o in qualsiasi altro modo rechino valido incremento o porgano benefico aiuto alla scuola, concedendo locali, mezzi di illuminazione, riscaldamento etc.
Di tali benemerenze sarà specificatamente fatta menzione dall'insegnante nel libro dei soci.

7. Soprattutto si ricordi che l'Italia guarda alle sue campagne come alla ricchezza maggiore; che la rinascita agricola abbisogna di istruzione oltre che di denaro, poichè non basta l'amore alla terra e al lavoro, se questo non è guidato dall'intelligenza: l'ignoranza e l'analfabetismo sono i più gravi nemici dell'agricoltura. Per produrre di più bisogna sapere di più.
Più "scuola" significa più grano, più benessere, più pace per la patria nostra. Il popolo tutto quindi, con l'animo che vince ogni battaglia, si consacri alla conquista e alla rinascita della scuola.

"Tutto per la scuola" significa "Tutto per la patria".

I Comitati, di fatto, raccoglievano la popolazione intorno alla scuola; ne facevano parte l'insegnante (che era il coordinatore, l'animatore, l'amministratore), i genitori degli alunni, più direttamente coinvolti nel buon andamento della scuola, le autorità locali, civili, politiche, religiose, ma anche i genitori degli ex alunni e chiunque altro fosse interessato ai problemi scolastici: istituzione veramente aperta a tutti dunque!

Quanto ai compiti essi sono di promozione e collaborazione per un ampio spettro di iniziative, problemi pratici e anche questioni pedagogiche e didattiche.

Calendario e orari, feste scolastiche, cerimonie, partecipazione a iniziative, attività per il miglioramento dell'ambiente (edificio, arredi, sussidi didattici); condotta dell'Insegnante, aggiunta o soppressione di classi oltre le prime tre di obbligo, dislocamento della scuola in sede più adatta; vestizione e tesseramento dei Balilla e delle Piccole Italiane; conferimento di premi a scolari valenti e a cittadini benemeriti; ricerca e ammonizione degli obbligati inadempienti; interessamento per l'intervento o per l'azione necessaria delle Autorità; libri per la biblioteca popolare; insegnamenti speciali da aggiungere a quelli obbligatori o da sviluppare maggiormente per i bisogni dell'ambiente, tutto ciò, insomma, che nella vita della scuola ha carattere sociale e dalla società in cui essa vive riceve concretezza, viene esaminato, discusso, deliberato da questo Comitato di Assistenza, la cui funzione si è dimostrata di reale utilità ([28]).

E veramente certa è la "reale utilità" dei Comitati; la partecipazione seria e generosa delle popolazioni dei piccoli centri risolse molti problemi pratici.

La maestra di Romezzano di Bedonia (Parma), villaggio di meno che duecento anime, riuscì a raccogliere per mezzo del Comitato le 700 lire che le occorrevano per rinnovare l'arredamento della sua scuola; e a Pugnetolo di Corniglio, nella stessa provincia, il Comitato fece destinare dalla fabbriceria i proventi dell'affittanza dei pascoli della parrocchia alla costruzione dell'edificio scolastico e della abitazione della maestra ([29]).

Certo l'istituzione non era vista in funzione democratica, ma paternalistica; ai genitori non sono attribuiti effettivi poteri deliberanti, come chiaramente traspare dalle "Istruzioni" date dal direttore Sestini: si vuole avere la collaborazione dando per scontato il con-

([28]) Ente Nazionale di Cultura, *Relazione generale sulla gestione delle scuole rurali (1923-1931)*, cit., pp. 67-80.

([29]) Ente Nazionale di Cultura, *Il primo anno di vita*, cit., p. 10.

senso.

Rimane tuttavia, come dato positivo, un qualche motivo di educazione permanente offerto dalle letture serali e dalle varie occasioni "culturali", ricercate da questi adulti semianalfabeti che si stringevano intorno alla scuola, unico centro di vita intellettuale, e, soprattutto, il significato autoeducante di questa forma associativa pressochè spontanea, in un periodo storico in cui il ritrovarsi era per lo più imposto e scandito da rituali da parata, e in luoghi in cui il semplice ritrovarsi era, per le note ragioni ambientali e sociali, molto difficile.

8. *La fine delle associazioni delegate*

La fine dell'esperienza non è, come naturalmente avviene, una cosa prevista e quasi scontata, da una naturale decadenza, inefficienza o inadeguatezza degli enti e delle loro scuole, ma arriva in modo quanto mai brusco e inaspettato. E la responsabilità di questo epilogo, molto amaro per quanti ci avevano creduto e si erano dedicati con passione alle scuole delle associazioni, viene attribuita proprio all'Ente di Cultura di Firenze. Ma procediamo con ordine. Nel 1933, dopo che si era compiuto, con il RDL 1° luglio 1933 n. 786 il *Passaggio allo Stato delle scuole elementari dei Comuni*, il ministro Ercole ordina un'ispezione ampia e minuziosa delle scuole rurali con l'intento di cercare il pelo nell'uovo. Tutto risulta ineccepibile quanto a correttezza amministrativa, direttive didattiche, impegno nella lotta contro l'analfabetismo ([30]), ma "un pelo" ([31]) lo si trova ugualmente, essendoci

([30]) Gli stessi direttori delle scuole di stato che dovevano presenziare agli esami di fine anno nelle scuole rurali, parlavano generalmente molto bene della gestione scolastica dell'Ente di Cultura nelle relazioni presentate al provveditore che fra l'altro li sollecitava ad essere obiettivi e a non lasciarsi commuovere dalle "maestrine" (cfr. Archivio di Stato di Bologna, voce *Provveditorato*).

([31]) Il "pelo" secondo quanto sostiene A. Marcucci, importante personalità delle "scuole per i contadini" nel suo libro *La scuola di G. Cena*, cit., pp. 219 ss., si trova proprio a carico dell'Ente di Cultura di Firenze, non ritenendosi corretto il fatto che i volumi di filosofia, pedagogia ecc. delle biblioteche magistrali dell'Ente siano tutti di una stessa casa editrice. Sempre secondo Marcucci, la delega viene tolta alla maggior parte degli enti perchè non si vuole colpire troppo direttamente Codignola, fondatore dell'Ente di Cultura e dal 1929 suo presidente. Anche così tuttavia Codignola si sentirà ingiustamente colpito e punito. In una sua lettera del 16 novembre 1933 al ministro Ercole, a cui rimprovera

appunto, la precisa volontà politica di trovarlo e sta di fatto che alla fine dell'anno scolastico 1933-34 si tolgono le deleghe alla maggior parte degli enti (la delega rimase solo alle "Scuole per i contadini", all'Ente Pugliese, che sembra fosse protetto personalmente da Starace, e all'Opera Nazionale dell'Italia Redenta, altamente protetta dall'avere come presidente la duchessa d'Aosta).

In realtà questo epilogo che può apparire sorprendente poichè proprio negli anni attorno al 1930 le scuole rurali erano in piena attività (tutti gli enti delegati si prodigavano in una gara di opere e di iniziative portate avanti con serietà e anche con una certa competenza: istituzione di scuole diurne, serali, festive e reggimentali, di asili di infanzia, di corsi estivi per insegnanti di nuova nomina, organizzazione dei convegni magistrali ecc.), non è, come abbiamo detto, che accidentalmente legato ai risultati dell'ispezione ministeriale, quanto alla posizione che il regime era venuto assumendo nei confronti della scuola rurale.

In un primo momento il fascismo, che si identificava nel dinamismo e nella giovinezza, non aveva avuto uno spiccato interesse per i contadini, ritenuti lenti e conservatori, e ben volentieri aveva lasciato la gestione delle grame scuole di villaggio alle Associazioni, risparmiando, oltre tutto, diverse lire sul bilancio della spesa pubblica. Quando però Mussolini lancia la bonifica integrale (discorso dell'Ascensione del 1926) e si comincia ad elevare la ruralità a quel mito che tanta importanza avrà negli anni a venire del fascismo, non si vede più così di buon occhio che proprio la gestione della scuola rurale dove si educa chi quasi esclusivamente dalla scuola elementare trae il "suo alimento spirituale" (e le sue possibilità di indottrinamento), sia delegata ad associazioni culturali i cui dirigenti, non tutti e non sempre, sono nelle maniche del duce e dei suoi gerarchi. D'altro canto l'ONB, di cui ci si poteva fidare perchè di schietta marca fascista, e che già

---

di aver ascoltato "burocrati e politicanti" invece della "voce sincera delle autorità locali e degli umili", esprime tutta la sua amarezza di pedagogista nel veder passare le scuole dell'Ente nelle mani di un'istituzione assolutamente impreparata a svolgere questo delicato compito, insieme all'amarezza del Presidente giustamente preoccupato per il futuro dei dipendenti, e dell'uomo, diffamato dall'"infelice provvedimento". Il ministro minimizza, non riconosce ufficialmente nessun addebito particolare all'Ente, ma è nello stesso tempo irremovibile e risponde con un no secco anche alla richiesta di Codignola di conservare la gestione delle scuole serali per adulti.

gestiva dal 1928 le scuole delle tre regioni in cui aveva operato l'associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno, aspirava da tempo a subentrare agli enti.

Ed era particolarmente ansiosa di togliere le scuole all'Ente di Cultura di Firenze a carico del quale vi erano state precise lamentele, poichè, come risulta dal saggio di Carmen Betti contenuto nel presente volume, la percentuale di alunni iscritti all'Opera era ritenuta troppo bassa, non valutando per altro i limiti oggettivi che nella scuola rurale erano imposti dalla miseria e dalla mentalità contadina. Così all'inizio dell'anno scolastico 1934-35 i due terzi delle scuole rurali, e fra queste anche quelle dell'Emilia e della Romagna, passano nelle mani dell'ONB e si chiude un interessante capitolo della storia della scuola italiana.

CARMEN BETTI

L'OPERA NAZIONALE BALILLA DENTRO E FUORI LA SCUOLA IN EMILIA ROMAGNA

Poichè ogni microstoria diventa apprezzabile nei suoi aspetti tipici solo quando è possibile inscriverla in un quadro generale di riferimento, esaminando l'attività svolta dall'Opera Nazionale Balilla in Emilia Romagna non possiamo dimenticare che tale quadro è a tutt'oggi inesistente. Infatti, sebbene spesso rievocata sia nella storiografia generale sia in quella pedagogica, l'Opera Balilla è rimasta in ombra non solo nei suoi aspetti meno espliciti ma anche nel suo significato sostanziale e complessivo. Dato tale stato di cose non possiamo pertanto esimerci dal ripercorrere, sia pur sinteticamente, le principali tappe del suo sviluppo.

Gli apparati ideologici si moltiplicano

Nell'ambito di quell'imponente operazione che a partire dalla metà degli anni venti vide la *leadership* fascista impegnata nel proposito di smantellare e rifondare l'intero sistema societario italiano, prese rapidamente spessore un progetto del tutto singolare teso a mobilitare la popolazione secondo ruoli e forme di partecipazione stabiliti dall'alto. Se tale progetto ebbe il suo esordio nel 1925 con la creazione dell'Opera Nazionale Dopolavoro – che, com'è facilmente intuibile, aveva lo scopo di curare l'organizzazione del tempo libero dei lavoratori e favorirne l'impiego in *hobbies* depoliticizzati – esso trovò il suo completamento a pochi mesi di distanza nella progettazione dell'Opera Nazionale Balilla che mirava invece promuovere l'aggregazione della componente giovanile.

Per quanto concerne l'associazionismo giovanile merita precisare che esso, felicemente inaugurato su larga scala da Baden-Powell al-

l'inizio del XX secolo in Gran Bretagna, da dove si era poi diffuso un po' in tutti i paesi del mondo, aveva negli anni venti una propria storia anche in Italia. Ma in Italia, come nelle altre nazioni, i gruppi scautistici nella loro duplice fisionomia laica e cattolica erano nati e cresciuti a lato dell'apparato statale, grazie all'iniziativa e al volontariato di privati cittadini o a quello delle forze cattoliche. Ciò vale anche per le altre numerose organizzazioni minori che, fuori degli ambiti partitici, erano fiorite soprattutto nell'Italia del Nord nei primi decenni del secolo, animate da una ferma quanto utopica volontà di rigenerazione psicofisica della gioventù.

Con l'avvento della dittatura fascista, l'associazionismo giovanile si spogliò di questo suo carattere occasionale per divenire, e non solo in senso metaforico, fatto propriamente normativo, in quanto disciplinato da una precisa regolamentazione giuridica. Il 3 aprile del 1926 venne infatti approvata dal Parlamento la legge 2247 istitutiva dell'ONB, che costituisce il primo atto di questa inusitata determinazione politica. Prima di entrare nel merito delle variegate sfaccettature del nuovo organismo, è opportuno precisare che all'idea di curare l'associazionismo giovanile i fascisti non giunsero a caso. Essa emerse infatti nel corso dei lavori del Consiglio Nazionale svoltisi nell'agosto del 1924, dopo una serie di amare e pessimistiche considerazioni intorno alla scuola e al personale in essa operante. Se l'on. Salvi, deputato di Napoli e docente nell'ateneo di quella città, ebbe a dire: "La riforma fascista della scuola ... magnifica nel concetto fondamentale e nella struttura ... ha presentato resistenze nell'applicazione perchè difettava forse di disposizioni transitorie ... [e] non ha contribuito certo alla propaganda fascista" (1), un altro docente – il prof. Masio – dopo aver rilevato che nelle scuole lavoravano soprattutto "gli avversari", affermò: "Bisogna avvicinarsi alle scuole". Il relatore non nascose però che si trattava di un'impresa difficile, giacchè egli precisò: "i funzionari sono avversi a noi, in parte perchè avversari politici, in parte perchè non hanno capito lo spirito delle nostre riforme" (2). In altri termini, preso atto che la fascistizzazione della scuola si configurava come un processo irto di difficoltà e alquanto incerto nei risultati, gli esponenti della neodirigenza italiana valu-

(1) *I lavori e le importanti deliberazioni del Consiglio Nazionale*, in "Il Popolo d'Italia", 7 agosto 1924, p. 1.

(2) *Ibidem*.

tarono allora indispensabile puntare sulle organizzazioni giovanili che già da diversi anni operavano all'ombra del partito, procedendo però ad elaborare "un concreto e completo programma di riorganizzazione di tutto il movimento giovanile..." ([3]). Durante i lavori del sopraddetto Consiglio Nazionale era infatti emerso che gli organismi giovanili fascisti – "Gruppi Balilla" e "Avanguardie giovanili fasciste" – erano sostanzialmente privi di capacità aggregante. La causa del loro insuccesso venne ricondotta alla linea attuata che, fu detto, risultava essere del tutto sterile in relazione ai giovani di estrazione proletaria in quanto modulata in senso prettamente ricreativo. Nel futuro programma, stando sempre ai presenti, avrebbero dovuto invece trovare adeguato spazio, fra le altre, iniziative di tipo assistenziale, le sole, a loro avviso, che potevano consentire all'idea fascista di farsi veramente egemone e di raggiungere quegli strati meno abbienti che erano anche quelli più estranei o addirittura avversi al regime.

Di tali importanti acquisizioni si avvalse la commissione che, su incarico del Direttorio, provvide ad elaborare il progetto per rilanciare le organizzazioni giovanili. Essa infatti, mentre si preoccupò di fare del motivo assistenziale l'idea-forza del nuovo piano d'intervento, pose altresì le basi per dar luogo a stretti raccordi fra la politica giovanile e l'istituzione scolastica, così da condizionare in più modi e a più livelli l'azione e la vita di quest'ultima. Si trattò, pertanto, di un progetto associazionistico del tutto particolare giacchè, pur puntando sull'extra-scuola per arginare le deficienze scolastiche, aveva nel contempo un occhio fisso alla scuola, nella speranza di attivarne i "pigri" ingranaggi. Si situano in questa direzione, sia i compiti che vennero conferiti al nascente organismo in relazione all'educazione fisica, sia i costanti richiami al coinvolgimento diretto dei docenti nell'ambito balillistico in qualità di dirigenti delle formazioni giovanili.

Così come ogni legge non smentisce la propria paternità, anche questa sull'ONB riverberò con chiarezza l'orientamento di chi ne aveva ordito la trama. Se infatti vi si prefigurava la nascita di un "ente morale, con sede in Roma, denominato 'Opera Nazionale Balilla' per l'assistenza e l'educazione fisica e morale della gioventù" (art. 1), e si aggiungeva che avevano titolo all'assistenza "i minori degli anni 18 di ambo i sessi" (art. 2), nel contempo si precisava però che l'Ope-

([3]) *Ibidem*.

ra avrebbe realizzato le proprie finalità "a mezzo delle istituzioni dei Balilla e degli Avanguardisti" (art. 3) ([4]). Agli ideatori dell'ONB – data la loro ottica marziale – stava massimamente a cuore "l'addestramento e la preparazione dei giovani alla vita militare" (art. 3), essi perciò intesero vincolare il nascente organismo ad una ben definita distinzione sessuale, così da evitare che questo disperdesse le proprie energie in un intervento suddiviso fra le organizzazioni maschili e quelle femminili cui non riconoscevano pari valore e dignità. A partire dai primi mesi del 1925, infatti, anche la componente femminile era venuta dandosi una propria struttura all'interno del PNF, e in diversi centri erano sorti grazie allo zelo di qualche maestra e di alcune nobildonne, nuclei di piccole e giovani italiane, quale corrispettivo speculare dei "Gruppi Balilla" e delle "Avanguardie". In breve, se gli estensori del progetto balillistico non esclusero che gli organismi femminili potessero usufruire di qualche provvidenza a mezzo dell'Opera, ciò sarebbe dovuto avvenire però in via del tutto subordinata, giacchè l'ONB nasceva con un'ottica di particolare riguardo per i "maschietti", ritenuti dai militaristi le vere preziose riserve per il trionfo della causa fascista. Ulteriore conferma dello spiccato interesse per la componente maschile si ricava dai privilegi che le furono riservati. Se agli avanguardisti vennero immediatamente estesi tutti i vantaggi previsti dalle leggi per coloro che frequentavano i corsi premilitari purchè avessero aderito per l'intero quadriennio alle AGF (art. 6), ai maschietti fascisti, e solo a loro, fu attribuito il diritto alla preferenza nel conferimento di "posti e borse di studio" (art. 7). All'uopo, la legge provvide ad ascrivere all'ONB la facoltà di richiedere alle "competenti autorità le riforme degli statuti delle istituzioni" a ciò deputate (art. 7) ([5]).

Le premesse assistenziali alla base del successo dell'Opera

Presentata come ente assistenzial-educativo – in realtà soprattutto scuola di partito e d'armi – l'ONB avrebbe dovuto per legge far risiedere i propri organi centrali in Roma sotto l'alta vigi-

([4]) Ministero dell'Interno, *Opera Nazionale 'Balilla' per l'assistenza e l'educazione fisica e morale della gioventù*, Roma, 1927, p. 3.

([5]) *Ibidem*.

lanza del capo del governo e i comitati periferici in ogni comune e in ogni provincia del regno, dove, attraverso le "Case del Balilla" offerte dagli enti locali o da privati, doveva configurarsi come centro di animazione delle più diverse attività: da quelle ricreative a quelle pre-para-militari, a quelle religiose, sportive, sanitarie, ecc.

Per poter accedere all'ONB e indossare la divisa da balilla (8-14 anni) o avanguardista (14-18 anni), i giovani avrebbero dovuto produrre regolare domanda firmata dai genitori. Dunque, di contro a quanto è stato generalmente sostenuto, l'iscrizione non si configurò come obbligatoria. E tale linea se va da un lato ricondotta al braccio di ferro del Vaticano, va dall'altra riferita ad una precisa scelta dei fascisti che non avrebbero in alcun modo potuto gestire un'iscrizione totalitaria della gioventù né sul piano organizzativo né su quello economico.

Sebbene febbrilmente attesa, l'Opera Balilla prese a funzionare solo nella primavera del 1927, dopo lunghe e faticose trattative con il pontefice che obbligarono Mussolini a rimandare il decollo dell'istituzione fascistissima, onde evitare di ipotecarne l'avvio. E poichè era nata da grandi propositi ma all'insegna dell'economia, la sua gestione si configurò fin dall'inizio alquanto complessa. Intanto va rilevato che essa puntava sul volontariato e sulla generosità degli enti privati e pubblici, oltre che su quelli dei comuni cittadini: tali presupposti non erano certo i più favorevoli per la rapida espansione del nuovo organismo. La legge istitutiva aveva infatti stabilito che lo stato erogasse all'apparato balillistico, tramite il Ministero dell'Interno, un solo milione. Se l'Opera potè disporre di una cifra superiore (sei milioni circa), ciò fu dovuto alla volontà di Mussolini che le assegnò il due per cento dei contributi sindacali (6). Si trattava, comunque, di un bilancio sempre modesto rispetto ai compiti che avrebbe dovuto assolvere. Il suo presidente, Renato Ricci – che era stato imposto a Mussolini dall'ala militarista del partito – non perse tuttavia battuta per ricercare fonti di finanziamento e per attivare le energie dei dirigenti periferici, cosicchè insieme con i "volontari" giunsero anche le prime donazioni: qualche immobile – sia pur da restaurare – svariati libretti di risparmio per i ragazzi più bisognosi, offerte in denaro,

(6) Archivio Centrale dello Stato (ACS), *Presidenza Consiglio Ministri 1928-30*, f. 1/1-15 n. 2104, sottof. 13, *Opera Nazionale "Balilla". Contributi di Enti e di Associazioni pro O.N. "Balilla" e nomina di detti Enti o Associazioni a Soci onorari.*

divise ecc. Fin dall'estate del 1927 cominciarono così a delinearsi le prime iniziative-balilla sia a livello ginnico-sportivo sia a quello assistenziale; iniziative che si infittirono nell'autunno con l'istituzione di ambulatori, doposcuola, ricreatori, centri di animazione musicale e di filodrammatica, corsi di avviamento professionale... A partire dal 1928, poi, Ricci stabilì che tutti gli iscritti all'Opera potessero usufruire di un'assicurazione contro gli infortuni ([7]). Tale iniziativa, unitamente alla decisione del Ministero della Pubblica Istruzione di riservare ai tesserati i benefici scolastici erogati dai patronati, garantì all'Opera la fama di istituto "provvidenziale" ([8]). E le iscrizioni, grazie alle stesse pressioni che i docenti erano invitati a fare nella scuola, si moltiplicarono nel volgere di qualche mese fino a raggiungere l'iperbolico traguardo di 1.236.181 unità alla fine del 1928 ([9]).

Il biennio compreso fra il 1928 e il 1929 costituisce senza dubbio il periodo più fertile per lo sviluppo dell'organismo balillistico. Infatti, mentre in molte città presero a sorgere con sempre maggiore frequenza le "Case del Balilla", l'Opera venne estendendo le proprie maglie anche all'interno della scuola. A partire dall'autunno 1927, essa aveva assunto tutte le competenze del disciolto ENEF – cioè a dire, dell'Ente nazionale per l'educazione fisica nelle scuole medie, istituito nel 1923 da Gentile – con il compito aggiuntivo di occuparsi anche della fascia elementare ([10]). Tale incarico permise all'Opera di introdurre nelle scuole medie docenti propri selezionati politicamente e di contattare i maestri per fissare i programmi di educazione fisica che dovevano concludersi con saggi pubblici in tutti i comuni del regno. Nel settembre del 1928, poi, essa sostituì l'Associazione nazionale per il Mezzogiorno – uno dei tanti enti delegati dallo stato a combattere l'analfabetismo nelle zone meno popolate – appropriandosi delle scuole rurali della Calabria e della Sicilia ([11]), cui, l'anno successivo, si aggiunsero anche quelle della Sardegna ([12]). Comunque, il sodalizio

([7]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 15 novembre 1928.

([8]) Circolare n. 63 dell'agosto 1928, in "Bollettino della Pubblica Istruzione", 1928, vol. II, p. 2990.

([9]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 15 aprile 1930.

([10]) ACS, *Presidenza Consiglio Ministri 1928-30*, f. 1/1-15 n. 2104, sottof. 12, *Opera nazionale "Balilla" – Bilanci e conti degli anni 1927-1928-1929 – Fascicolo Generale – Corrispondenza – Appunti – Verifiche, ecc.*

([11]) *Ibidem*.

([12]) *Ibidem*, sottof. 33, *Opera Nazionale "Balilla" – Pubblicazioni varie (Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla) sulle varie attività svolte dall'O.N.B.*

con l'istituzione scolastica ebbe il suo momento più significativo nell'autunno del 1929, con il trasferimento dell'Opera nell'ambito del Ministero della Pubblica Istruzione, che venne nel contempo ribattezzato Ministero dell'Educazione Nazionale per meglio significare la volontà educativa del regime ([13]). Tale ristrutturazione, che fu motivata dall'intento di rendere il più efficienti possibile le agenzie educative del regime minacciate dal risveglio di quelle cattoliche a seguito dei Patti Lateranensi, tale ristrutturazione – dicevamo – permise all'Opera di veicolare attraverso l'istituzione scolastica le iniziative intraprese, che assunsero automaticamente maggiore autorevolezza culturale. Peraltro, essa potè avvalersi ormai con legittimità delle sedi scolastiche per lo svolgimento dei corsi di "cultura fascista" avviati sin dal 1928 per diffondere il verbo della "rivoluzione". Ma se l'operazione svolta nell'autunno del 1929 ebbe il pregio di rinsaldare i vincoli fra l'istituzione scolastica e l'apparato giovanile, essa non fu tuttavia priva di nei. Nel quadro di tale ristrutturazione, all'Opera vennero affidate infatti le organizzazioni femminili – che erano nel frattempo cresciute all'ombra del partito, in modo però abbastanza trascurato – senza che a tale trasferimento facessero seguito provvidenze finanziarie ([14]). Le già esigue risorse dell'Opera si fecero più che mai deficitarie con grave pregiudizio per le formazioni dei balilla e degli avanguardisti che avevano in passato conosciuto un trattamento privilegiato. Gli effetti furono istantanei: sul fronte maschile le defezioni si susseguirono a catena con grande rammarico dei gerarchi cui la gioventù maschile stava particolarmente a cuore ([15]). Ciò nonostante, l'ONB si affacciò alle soglie degli anni trenta con più di un milione e mezzo di iscritti.

Il populismo non premia

Sebbene gli esiti conseguiti nel volgere di un triennio fossero nel loro complesso imponenti, i dirigenti fascisti sapevano che i traguardi raggiunti erano tutt'altro che lusinghieri. Infatti, se esistevano regioni in cui l'apparato balillistico aveva sviluppato radici ben salde, grazie

([13]) *Ibidem*.
([14]) *Ibidem*.
([15]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 1 luglio 1930.

alla collaborazione e alla generosità di istituti privati e di comuni cittadini, ce n'erano altre in cui l'Opera stentava ad affermarsi e a crescere. Enorme era poi il divario intercorrente in linea di massima fra la città e la campagna, per la mancanza nelle zone rurali di capaci quadri direttivi e per le oggettive difficoltà ad attrarre i giovani proletari impegnati a tempo pieno nelle loro occupazioni. Tali disfunzioni emergevano con chiarezza dalle statistiche del tesseramento che, oltre a registrare enormi differenze fra regione e regione, evidenziavano uno scarto netto fra le organizzazioni dei più giovani (balilla-piccole italiane) e quelle degli adolescenti (avanguardisti-giovani italiane). Nel tentativo di correggere tale quadro d'insieme, il presidente dei balilla, sostenuto dai ministri della Educazione Nazionale, mise in atto tutto un piano d'intervento, i cui esiti furono però più apparenti che reali, in quanto fondamentalmente basato sulla costrizione. In breve, per avviarsi verso il tesseramento totalitario, Ricci valutò opportuno rivedere innanzitutto le modalità delle iscrizioni. Se è vero infatti che il personale della scuola era stato in più circostanze adulato o minacciato perchè offrisse la propria collaborazione a livello di proselitismo, tuttavia le pratiche del tesseramento venivano espletate dai comitati dell'Opera. Tale prassi fu considerata da Ricci scarsamente efficace in quanto troppo poco coattiva. Egli dispose pertanto che a partire dall'anno scolastico 1931-32 il suddetto incarico fosse affidato, in relazione alle formazioni dei balilla e delle piccole italiane, ai direttori didattici che avrebbero potuto esercitare un più serrato controllo nei confronti dei docenti e degli alunni stessi ([16]). Tale provvedimento diede subito i suoi frutti: nel volgere di un anno appena le statistiche registrarono infatti — salvo rare eccezioni — l'iscrizione in massa di tutti gli alunni. A sottrarsi alla regola erano solo le scuole rurali gestite dagli enti delegati, dove il tesseramento continuava ad aggirarsi su indici clamorosamente bassi.

Ricci ebbe così un motivo in più per reclamare l'immediata revoca delle deleghe e il loro trasferimento all'Opera. Forte peraltro degli esiti conseguiti nelle scuole rurali della Calabria, della Sicilia e della Sardegna dove il tesseramento era stato da subito totalitario e la prassi educativa immediatamente conforme alle direttive del regime, egli non ebbe difficoltà a farsi valere. Nella primavera del 1933 il ministro Ercole aveva già disposto una minuziosa inchiesta sull'affi-

([16]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 15 novembre 1933, p. 1.

dabilità degli enti delegati, la cui conclusione era scontata. E l'anno successivo, l'Opera Balilla si appropriava così di quasi tutte le scuole rurali, assicurandosi il controllo della gioventù dei campi che era certamente la più estranea al nuovo corso ([17]).

Ma se i suddetti provvedimenti ebbero la forza di piegare la resistenza popolare e di imporre tessera e divisa, essi non ebbero però il pregio di riassorbire l'ostilità e la diffidenza che, soprattutto lì dove il fascismo aveva infierito, continuavano a persistere e a crescere fra le famiglie proletarie, di pari passo alla politica antipopolare attuata dal regime. In breve, l'Opera Nazionale Balilla – creazione indiscutibilmente originale e promettente a livello teorico – conseguì nel complesso risultati tutt'altro che lusinghieri giacchè, di contro ai presupposti iniziali, essa sviluppò sul piano assistenziale una linea solo demagogicamente populistica. E se ciò è vero in generale, lo è ancor di più in relazione a quelle zone in cui l'ostilità popolare per l'apparato balillistico si coniugò con l'indifferenza di quegli abbienti che in passato erano stati fra i più accesi sostenitori del fascismo.

L'esordio dell'Opera in Emilia Romagna

A partire dalla primavera del 1927, in Emilia Romagna – come nel resto del paese – cominciò a fervere il lavoro di attuazione del progetto balillistico. Come altrove, anche qui le difficoltà non mancarono e ciò sia in ordine al reperimento di personale idoneo a ricoprire le varie cariche sia in ordine al recupero di locali adeguati agli scopi del nascente organismo. Infatti, mentre i ricchi latifondisti padani e i non meno solidi industriali zuccherieri restavano sordi di fronte ai problemi architettonici del nuovo apparato, i comuni – nel migliore dei casi – potevano fornire solo locali di fortuna che mal si adattavano alla costituzione di centri di aggregazione permanente delle forze giovanili. Tuttavia, nonostante gli obiettivi ostacoli, alle soglie dell'estate del 1927 l'apparato-balilla dell'Emilia Romagna disponeva di comitati già attivamente operanti in tutti i capoluoghi di provincia, oltre che nei centri comunali più importanti ([18]). Dunque, per

([17]) *Ibidem*.

([18]) ACS, *Presidenza Consiglio Ministri, 1928-30*, f. 1/1-15 n. 2104, sottof. 46, *Opera Nazionale "Balilla" – Relazione sull'Attività dell'O.N.Balilla*.

quanto difficoltoso, il decollo era riuscito e tutto lasciava presupporre che il completamento della struttura di base non si sarebbe fatto attendere.

Di pari passo al lavoro organizzativo, i comitati non trascurarono di curare e pubblicizzare alcune iniziative che erano state nel frattempo proposte dalla presidenza dell'Opera. Il solerte presidente dei balilla, infatti, era venuto delineando fra aprile e maggio un programma minimo di iniziative da attuare nel corso dell'estate. In ottemperanza alle disposizioni ricevute, nei centri più importanti presero così a sorgere e ad allenarsi i primi gruppi sportivi fra cui sarebbero stati selezionati, attraverso eliminatorie comunali e provinciali, gli atleti da inviare ai littoriali dello sport in programma nella capitale per l'anniversario della Marcia. E poichè in occasione di tale ricorrenza il presidente dell'Opera aveva fissato la premiazione dei vincitori di un'altra promettente gara — il concorso per cento borse di studio e di operosità "Benito Mussolini" — i dirigenti emiliano-romagnoli si diedero a pubblicizzare per tempo e su larga scala la suddetta iniziativa, nella speranza di attirare con il miraggio del premio nuovi iscritti ([19]). Tuttavia il maggiore impegno fu riservato all'organizzazione di una terza iniziativa, la cui riuscita stava particolarmente a cuore al presidente dei balilla. Per l'estate 1927, Ricci aveva infatti programmato una grande vacanza per bambini bisognosi, il cui allestimento era stato interamente demandato ai dirigenti periferici. L'incarico si profilò subito alquanto oneroso, sia in relazione agli ambienti da attrezzare a colonie, sia in relazione al reclutamento del personale di vigilanza, sia, infine, per il sistema macchinoso adottato in vista della selezione dei ragazzi da ospitare al mare o ai monti. La scelta doveva infatti avvenire sulla base di un controllo della situazione patrimoniale della famiglia e dello stato di salute del minore.

A conti fatti, l'iniziativa presentò in Emilia Romagna un andamento fortemente differenziato da provincia a provincia, con risultati complessivi di gran lunga inferiori alle aspettative di Ricci. Se è vero infatti che a Piacenza furono quasi 1.400 i ragazzi che fruirono di un soggiorno al mare o ai monti presso le colonie dell'Opera; se è vero altresì che a Forlì l'iniziativa riguardò 350 balilla, in altre città — come a Modena e a Bologna — i beneficiati furono poche

([19]) *Ibidem*.

decine ([20]). Tale divario non va tuttavia riferito solo al maggiore o minore impegno espresso dai vari dirigenti locali. E' che una siffatta iniziativa comportava un notevole impegno finanziario e non tutti i comitati erano in grado di sostenerlo nella medesima misura. Piacenza e Forlì, sia pure per motivi diversi, rappresentarono casi abbastanza eccezionali. Infatti, mentre la seconda conobbe un trattamento di riguardo da parte della presidenza per il merito di aver dato i natali al duce, Piacenza ebbe in Barbiellini, ras di quella provincia, un convinto sostenitore dell'associazionismo giovanile. Il Barbiellini infatti, oltre ad essere stato uno dei fautori del progetto di riorganizzazione del movimento giovanile in occasione dei lavori del Consiglio Nazionale nell'agosto 1924, si era vivacemente impegnato nell'attuazione di proposte rivolte ai giovani ([21]). E in tal senso, egli aveva cercato finanziamenti a destra e a manca, non trascurando le stesse vie ministeriali. Nel Piacentino, prima che altrove, erano sorti ben presto doposcuola e corsi professionali che, oltre ad attrarre le giovani promesse, avevano sensibilizzato l'ambiente e favorito di conseguenza il decollo dell'Opera ([22]).

La gente emiliana fu contro l'apparato-balilla

Superata la fase iniziale, l'impegno dei comitati-balilla dell'Emilia Romagna crebbe di anno in anno in proiezione geometrica. Accanto alle iniziative di cui abbiamo parlato, che vennero ripetute anche negli anni successivi e su scala sempre più larga, trovarono spazio nuove attività nei settori più diversi. La parola d'ordine della presidenza centrale dell'Opera, fedele ripetitrice del verbo mussoliniano, era di "andare incontro al popolo", cioè a dire, di privilegiare quelle iniziative che più di altre avrebbero riscosso i favori delle famiglie meno abbienti. Ma tale indicazione contrastava con la situazione finanziaria dei comitati locali, che per fronteggiare anche le sole spese di ordinaria amministrazione si vedevano spesso costretti ad organizzare

([20]) *Ibidem*, sottof. 18, *Balilla – Avanguardisti e Piccole Italiane inviati o da inviare alle cure marine, montane o elioterapiche.*

([21]) *I lavori e le importanti deliberazioni del Consiglio Nazionale*, cit.

([22]) ACS, *Carte ONB*, Piacenza.

lotterie a "scopo benefico" ([23]). A partire dall'anno VI, i comitati compirono il loro massimo sforzo per istituire doposcuola, corsi di avviamento professionale, ambulatori per l'assistenza medica gratuita ai tesserati, tuttavia tali iniziative ebbero un respiro molto modesto. Basti dire che a Bologna nell'anno 1928-29 vi furono solo tre ricreatorî balilla presso le scuole elementari "Guidi", "Federzoni" e "Giordani" in cui i ragazzi venivano accolti il mercoledì e il sabato nelle ore pomeridiane ([24]), mentre nel corso del 1929-30 operò un unico doposcuola ([25]).

Anche negli altri capoluoghi di provincia le cose non andarono diversamente. A Reggio Emilia, ad esempio, durante il 1929-30 funzionò un doposcuola ([26]) e così a Parma ([27]), mentre a Ravenna ([28]) e a Forlì ([29]) ebbero luogo alcuni corsi professionali di tipo agricolo riservati agli avanguardisti.

Ma se tali iniziative difettarono nei centri urbani più importanti, in quelli minori e nelle zone rurali esse furono ancora più scarse, quando non addirittura inesistenti. Il fatto è che i comitati dovevano contare sul solo volontariato, cosicchè essi furono volenti o nolenti costretti a commisurare i loro programmi alle competenze e alle disponibilità degli offerenti. Anzi, talvolta accadde che pur di riuscire ad organizzare qualche manifestazione furono accolte le proposte più disparate e meno appetibili. E' quanto si verificò a Modena dove ebbero luogo due corsi che andarono quasi deserti, l'uno sulla lingua araba e l'altro sulla cultura coloniale ([30]).

Insomma, l'attività dei comitati balillistici dell'Emilia Romagna brillò più per la quantità che per la qualità. Gite, escursioni, adunate, esercitazioni militari, conferenze, corsi musicali, gruppi di filodrammatica e soprattutto sport: queste le soluzioni propositive ricorrenti. Si trattò, in altri termini, di un programma operativo del tutto inidoneo ad aggregare i figli del proletariato emiliano-romagnolo che,

([23]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 1 luglio 1928, p. 5.
([24]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 15 ottobre 1928, p. 12.
([25]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 1 giugno 1930, p. 6.
([26]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 1 novembre 1930, p. 5.
([27]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 1 aprile 1930, p. 7.
([28]) Opera Nazionale Balilla. Comitato Provinciale di Ravenna, *Relazione*, 1930, p. 6.
([29]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 1 febbraio 1930, p. 3.
([30]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 15 marzo 1928, p. 5.

essendo peraltro stato fra i più rossi d'Italia, aveva subito le più crude atrocità ed era dunque – salvo eccezioni ormai documentate a livello storiografico – fra i più ostili alla dittatura fascista ([31]).

A mutare la situazione non servirono neppure i rapporti sempre più frequenti che i comitati allacciarono con la scuola grazie all'alibi dell'educazione fisica. I maestri furono ad esempio più e più volte invitati presso i comitati per ricevere istruzioni in merito ai programmi di ginnastica da svolgere nella scuola; essi inoltre, insieme con i loro alunni, diedero vita a fine anno ai saggi ginnici pubblici voluti dalla presidenza dell'Opera, ma pochi furono quelli che vestirono la divisa o che la raccomandarono ai ragazzi. E ancor più difficile risultò il coinvolgimento dei docenti delle scuole medie, verso i quali il ricatto dell'educazione fisica non era utilizzabile, essendoci fra essi chi se ne occupava specificamente. Peraltro, se non mancarono capi d'istituto profondamente fascisti – serva come esempio il preside dell'istituto tecnico "M. Melloni" di Parma, che giunse a bandire un concorso per tre borse di studio riservate a balilla e ad avanguardisti ([32]) – se, come dicevamo, fra i presidi ci fu qualche fanatico, la stragrande maggioranza tenne invece un comportamento rispettoso nei confronti delle gerarchie, ma senza eccessi di zelo. Un atteggiamento che, stando alla delegata provinciale delle giovani e piccole italiane di Bologna, era favorito dalle posizioni stesse del provveditore agli studi, cui in data 24 gennaio 1928 inviò una risentita lettera accusandolo di omissione di atti di ufficio per non aver mai sollecitato il personale scolastico a curare il proselitismo fra i giovani, come raccomandato dal

([31]) Un discorso a parte va fatto per la provincia di Ferrara, dove il fascismo riscosse indubbi consensi. Come ha scritto fra gli altri Angelo Tasca: "... è qui che si produce, all'inizio del 1921, la prima grande frana che provoca il rapido crollo di ogni resistenza delle istituzioni operaie. La provincia di Ferrara è stata la terra di elezione del sindacalismo rivoluzionario e antisocialista. Tra il 1907 e il 1913, scioperi agricoli di estrema violenza si sono succeduti sotto la guida di Umberto Pasella, futuro segretario generale dei Fasci, di Michele Bianchi [...] e di altri esponenti, che passeranno quasi tutti al sindacalismo fascista. [...] Le masse rurali di questa provincia sono sempre state preda facile dei demagoghi, degli amici e collaboratori di Mussolini; la propaganda socialista non vi ha messo profonde radici, ciò che spiega in parte perchè la zona di Ferrara sia stata la prima a cedere alla pressione fascista" (A. Tasca, *Nascita e avvento del fascismo*, 2 voll., Bari, 1976[6], vol. I, p. 163).

([32]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 15 ottobre 1928, p. 13.

ministro Fedele ([33]).

A seguito di tale lettera, il provveditore si affrettò a scrivere agli ispettori, ai presidi e ai direttori didattici per richiedere loro il massimo impegno in relazione agli organismi giovanili e per avere notizie sui risultati già conseguiti ([34]). Dalle risposte, che furono tempestive, emerse un quadro davvero poco rallegrante. Il personale direttivo sostenne infatti, pressochè all'unisono, che l'ONB incontrava forti resistenze ad affermarsi fra la popolazione scolastica. E se per il preside dell'istituto magistrale "Laura Bassi" di Bologna la ragione era da imputarsi al fatto che "non piccola parte della nostra scolaresca provenga da cinque collegi di ordine religiosi, e perciò viva come in disparte" ([35]), per il preside del liceo ginnasio "Galvani" la causa andava invece ricondotta a "vecchie prevenzioni" delle famiglie ([36]). Dello stesso parere era il direttore didattico di Malalbergo in provincia di Bologna, che precisò: "Ho trovato forti ostilità alla costituzione delle Piccole Italiane e dei Balilla..." ([37]). Dal canto suo, il preside del liceo scientifico "Monti" di Cesena ebbe a scrivere:

> Informo la S.V. Ill.ma che l'anno scorso la maggioranza delle alunne di questo Ginnasio s'era iscritta fra le Piccole Italiane: ma, dopo un mese circa, quasi tutte si ritirarono alludendo il pretesto che perdevano tempo a danno delle altre occupazioni scolastiche. Quest'anno, nonostante le mie reiterate sollecitazioni, nessuno volle iscriversi; tranne una sola, la quale è sorella della delegata... ([38]).

L'intervento del provveditore non servì comunque a modificare la situazione: le iscrizioni all'Opera si mantennero stazionarie, confermando valori fra i più bassi d'Italia. Riportiamo nelle Tavole 1 e 2 i prospetti statistici relativi al 1928 e al 1930, da cui non emerge solo la staticità del tesseramento, ma addirittura la sua regressione in svariate province. E' peraltro opportuno sottolineare che questi dati vanno letti con tutte le cautele del caso, in quanto se un pregio lo ebbero fu sicuramente quello di radiografare con ottimismo la realtà delle cose. Confrontando tali cifre con quelle di altre statistiche pub-

([33]) Archivio di Stato di Bologna (ASB), *Provveditorato agli Studi - Bologna, 1928*, I. 15, b. 35, *Piccole Italiane.*

([34]) *Ibidem.*

([35]) *Ibidem*, Lettera del 15 febbraio 1928.

([36]) *Ibidem*, Lettera del 1° agosto 1928.

([37]) *Ibidem*, Lettera del 13 febbraio 1928.

([38]) *Ibidem*, Lettera del 15 febbraio 1928.

TAVOLA 1

Balilla e avanguardisti nelle province dell'Emilia Romagna nel 1928

Provincia	Balilla	Avanguardisti
Bologna	10.887	7.500
Ferrara	6.000	2.800
Forlì	12.500	9.527
Modena	8.500	3.000
Parma	6.500	1.500
Piacenza	6.000	2.480
Ravenna	4.900	4.000
Reggio Emilia	6.000	3.000

Fonte: ACS, *Presidenza Consiglio Ministri, 1928-30*, f. 1/1-15 n. 2104, sottof. 12, *Opera Nazionale Balilla - Bilanci e conti del 1927-1928 e 1929. Fascicolo Generale. Corrispondenza. Appunti. Verifiche*, ecc.

TAVOLA 2

Balilla, avanguardisti, piccole e giovani italiane nelle province dell'Emilia Romagna nel 1930

Provincia	Balilla	Avanguardisti	Piccole italiane	Giovani italiane
Bologna	10.717	4.212	6.015	1.018
Ferrara	5.861	2.691	3.691	435
Forlì	9.296	5.891	4.960	725
Modena	8.340	3.138	9.263	725
Parma	7.293	5.829	5.829	578
Piacenza	7.354	2.775	6.105	1.864
Ravenna	6.192	4.038	4.870	940
Reggio Emilia	4.300	1.650	2.787	413

Fonte: "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 1 giugno 1930.

blicate dai comitati in documenti a tiratura locale, le discordanze per eccesso sono più che evidenti.

Verso il tesseramento totalitario

Nella statistica relativa al tesseramento dell'anno VIII (Tav. 2) sono inclusi, come si può notare, i dati relativi alle organizzazioni femminili. A partire dal novembre 1929, già lo abbiamo detto, l'apparato balillistico assorbì le piccole e giovani italiane in precedenza affidate

alla direzione del partito. Tale ristrutturazione fece insorgere anche in Emilia Romagna non pochi problemi sia a livello organizzativo che a quello economico. E come altrove, anche qui le formazioni maschili conobbero una istantanea flessione in diverse province. A bloccare l'esodo intervenne la già citata circolare della presidenza, che provvide a modificare le modalità del tesseramento, affidando ai direttori didattici il compito di curare le iscrizioni dei balilla e delle piccole italiane. Tuttavia, così facendo, la presidenza dell'Opera aggirò ma non eliminò gli ostacoli che stavano alla base dello scarso successo dell'apparato giovanile. Solo puntando con decisione verso soluzioni di tipo assistenziale l'ONB poteva avere qualche possibilità di riuscita, ma ciò avrebbe presupposto una volontà politica genuinamente orientata in senso popolare. Per avere idea di quanto aleatori risultarono invece gli interventi assistenziali adottati dall'Opera, si osservino i dati qui di seguito trascritti che si riferiscono a distribuzioni effettuate a Bologna fra il 1933 e il 1934 ([39]):

Divise	600	Paia di scarpe	300
Tessere	109	Buoni 500 gr. carne	208
Libri	110	Indumenti vari	500
Buoni per medicinali	100	Distrib. cancelleria	300

Non devono peraltro trarre in inganno le cifre pubblicizzate sugli opuscoli editi dai vari comitati emiliano-romagnoli in relazione agli alunni ammessi alla refezione scolastica. Va infatti tenuto presente che tale servizio si esauriva spesso nella distribuzione di un solo bicchiere di latte per uno o due mesi ([40]).

Tuttavia, con le nuove e più coattive modalità di tesseramento, nel corso del 1931-32 gli iscritti ai balilla e alle piccole italiane conobbero anche nella nostra regione un istantaneo rialzo, doppiando in molti casi quelli dell'anno precedente. Ma Ricci era stato chiaro: l'obiettivo da perseguire ormai senza incertezza era il tesseramento

([39]) Si pensi che a quell'epoca gli iscritti erano 92.151, così ripartiti: balilla, 40.149; avanguardisti, 12.591; piccole italiane, 34.245; giovani italiane, 5.150 (cfr. Opera Balilla. Comitato Provinciale Bolognese, *Attività dell'anno XII*, Bologna, s.d.).

([40]) Opera Balilla. Comitato Provinciale di Forlì, *Un anno di gestione delle scuole rurali*, Forlì, 1935, pp. 107-109.

totalitario della popolazione scolastica, pertanto non poteva bastare che *molti* fossero i nuovi iscritti se *tutti* dovevano essere balilla o piccole italiane. Ad esprimere la propria insoddisfazione per gli esiti conseguiti, provvide, in una nota indirizzata al provveditore di Bologna e ai direttori didattici della provincia, il presidente del comitato balillistico bolognese. Il risoluto funzionario ebbe infatti a scrivere:

Nella dispensa N. 10 del Bollettino Provinciale è stato pubblicato lo specchio riassuntivo del tesseramento nelle Scuole Elementari della Provincia, con rilievo esatto sulla parte avuta da ogni Direzione Didattica. Se i risultati possono ritenersi in complesso soddisfacenti, non si può non osservare che accanto a Direzioni che hanno avuto altissime percentuali di tesserati figurano altre nelle quali il tesseramento non ha dato l'esito desiderabile. E' da ritenersi, come norma generale, e pur tenendo conto delle esigenze e delle difficoltà non trascurabili di carattere locale, che un tesseramento la cui percentuale resta al disotto del 70% sia da considerarsi insufficiente e se al disotto del 50% del tutto irrisorio (41).

In effetti, numerose erano le scuole – soprattutto fra quelle rurali gestite dall'Ente di Cultura di Ernesto Codignola – in cui il tesseramento aveva raggiunto appena il trenta per cento.

Il provveditore, sensibilizzato in prima persona, diramò all'istante una propria circolare di cui riportiamo qui di seguito il testo per il tono ricattatorio che la caratterizzò:

Quest'Ufficio gradirà essere informato del tesseramento avvenuto presso l'O.N.B. degli alunni rispettivamente dipendenti. [...] Per le scuole elementari il prospetto va fatto per gruppi di scuole, dai Direttori comunali o regi e trasmesso per il tramite dei RR. Ispettori, i quali mi segnaleranno quali direttori si siano maggiormente distinti. I RR. Ispettori mi invieranno separato prospetto in riguardo alle scuole private, a sgravio, non classificate e sussidiate, comprese nelle rispettive Circoscrizioni. Non ho bisogno di dire che gli Uomini di Scuola debbono dare prova della loro devozione al Fascismo soprattutto con la collaborazione fervida, concreta, con l'O.N.B. e che giudicherò della loro fede fascista specialmente dal modo con cui intenderanno anche tale loro preciso dovere (42).

Dopo la suddetta circolare in tutte le scuole della regione scattò in grande stile l'operazione "tesseramento totalitario" che non tardò a dare i suoi frutti. Nella primavera del 1935, infatti, le città emiliano-romagnole non videro solo centuplicarsi i giovani in divisa ma si

(41) ASB, *Provveditorato agli Studi - Bologna, 1933*, I. 31, b. 35, *Opera Nazionale Balilla.*

(42) ASB, *Provveditorato agli Studi - Bologna, 1933*, I. 37, b. 35, *Opera Nazionale Balilla - Propaganda per le iscrizioni.*

aggiudicarono addirittura le prime posizioni nella graduatoria nazionale del tesseramento. Se Piacenza raggiunse il terzo posto, Reggio Emilia ebbe il quarto, seguita da Parma al quinto, da Ferrara al sesto, e poi da Modena, Forlì, Bologna e Ravenna, rispettivamente al quattordicesimo, al ventesimo, al ventisettesimo e al trentesimo posto ([43]).

Ma se per il conseguimento dei suddetti risultati l'intervento del Provveditorato fu determinante, non meno decisiva risultò essere la soppressione dell'Ente di Cultura di Ernesto Codignola, che in qualità di ente delegato aveva gestito fino al 1934 più di cinquecento scuole rurali secondo linee non troppo conformi alle direttive del regime.

La resistenza popolare fu vinta ma non spezzata

Poichè dell'opera svolta dall'Ente di Cultura si tratta in altra parte del presente annale, basti qui ricordare che il suo scioglimento rientrò nell'ambito di quella operazione inscenata nella primavera del 1933 dal ministro Ercole che si concluse con il ritiro delle deleghe su quasi tutto il territorio nazionale. A partire da tale data ebbe luogo anche nella nostra regione una severa indagine sull'operato dell'Ente di Cultura. Ai direttori didattici competenti per territorio fu infatti richiesto di inviare agli ispettori di zona una relazione dettagliata in merito allo stato igienico delle scuole gestite dal suddetto ente, ai sussidi e agli arredi in uso nelle stesse, alla competenza e alla serietà professionale dei docenti, ai rapporti intercorrenti fra scuola e comunità. I direttori interessati, interpretando con molta onestà la situazione esistente nelle varie scuole in un quadro di costante raffronto con quelle di stato, espressero apprezzamenti indiscutibilmente positivi ([44]). Ad attenuarne o addirittura a stravolgerne il senso provvidero gli ispettori, alcuni dei quali utilizzarono le poche note critiche manifestate dai direttori per farne il *clou* del documento finale. Soprattutto due aspetti vennero insistentemente rimarcati, cioè a dire, che non in tutte fosse usato il libro di stato e che solo pochi alunni fossero iscritti alle organizzazioni giovanili ([45]).

([43]) *Ibidem.*

([44]) ASB, *Provveditorato agli Studi - Bologna, 1933*, I. 31, b. 35, *Opera Nazionale Balilla.*

([45]) *Ibidem.*

A partire dall'anno scolastico 1934-35, le 542 scuole dell'Ente – più 15 di nuova istituzione – passarono sotto l'egida dell'Opera ([46]). Per le scuolette di campagna, la cui prassi quotidiana era rimasta sostanzialmente estranea ai dettati del regime, si aprì così una fase del tutto nuova. Intanto, mentre i ragazzi ricevettero il libro di stato a sostituzione dei variegati testi precedentemente in uso, ai maestri furono consegnati invece i programmi che la presidenza dell'Opera aveva redatto fin dal 1928, per le scuole rurali di prima adozione. Tali programmi, che per espressa volontà di Ricci erano stati compilati avendo riguardo alle scelte della politica economica del regime, assegnavano al maestro un ruolo del tutto particolare. In breve, se minimo era l'impegno che gli veniva richiesto sul piano dell'insegnamento del leggere, dello scrivere e del far di conto, egli doveva però assolvere ad una serie di competenze che non erano certamente meno gravose e complesse. In altri termini, il maestro delle scuole di campagna doveva essere prima di tutto un attivo propagandista – con le parole e con i fatti – della politica ruralistica del regime e mirare alla formazione di bravi e buoni contadini. Ma per infondere nei suoi ragazzi l'amore per la sana vita dei campi, egli doveva farsi in prima persona agronomo e sperimentare con gli alunni la gioia delle coltivazioni moderne nell'attiguo campicello di cui ogni scuola doveva essere fornita. E insieme alle coltivazioni, egli doveva curare l'allevamento di qualche docile bestiola con i più razionali metodi della zootecnia. I programmi sottolineavano insistentemente la forza educante dell'esempio!

Altrettanto spazio andava poi riservato alla "cultura fascista", nuova disciplina voluta da Ricci al fine di essere "certi di licenziare dalla scuola fanciulli che abbiano già chiara l'istituzione della loro personalità cittadina e sappiano che essa dovrà continuare a crescere nell'amore della grande Patria Italiana" ([47]).

I doveri del maestro delle scuole rurali non finivano comunque qui. Egli, infatti, non doveva sentirsi tale a ore ma a tempo pieno e in relazione a tutta la comunità, con la quale sarebbe entrato in contatto ogniqualvolta si fosse presentata la possibilità e comunque in occasione della "giornata balillistica" che consisteva in una manifestazione

([46]) *Ibidem*, 1935, I. 39, b. 15, *Scuole Opera Nazionale Balilla*.

([47]) *Avvertenze per gli esami nelle scuole rurali diurne*, in "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 15 maggio 1928, p. 3.

da effettuare l'ultimo sabato di ogni mese, in un clima comunitario. In quella circostanza, mentre gli alunni dovevano recarsi a scuola in divisa da balilla o da piccola italiana, il maestro, "dopo la preghiera a Dio per il Re e per il Duce ed il rituale appello dell'Eroe" cui era intitolata la scuola, avrebbe dovuto far ripetere ai ragazzi "il giuramento del Balilla" e illustrare ai presenti il significato dell'Opera e le sue continue realizzazioni ([48]).

La consegna stessa dei certificati di studio doveva essere utilizzata per rinsaldare i rapporti fra le comunità rurali e il regime. In altre parole, i maestri avrebbero dovuto adoperarsi per trasformare tale momento in una semplice ma sobria cerimonia, tesa a sottolineare gli sforzi compiuti dal fascismo per diffondere la luce della cultura in tutta la nazione, ivi comprese le zone più isolate e meno popolate ([49]). Insomma, il compito che il regime affidava al maestro delle scuole rurali era quello tipico del missionario.

Come già era accaduto in Calabria, in Sicilia e in Sardegna, anche in Emilia Romagna il cambio di gestione delle scuole rurali produsse effetti immediati. Se è vero che alcuni maestri alla ripresa del nuovo anno scolastico – 1934-35 – non rientrarono a scuola e che numerosi altri diedero le dimissioni nel volgere di pochi mesi, tuttavia coloro che accettarono l'incarico alle dipendenze dell'ONB divennero presto dirigenti delle organizzazioni giovanili ([50]). Un allineamento, il loro, che andò di pari passo a quello degli alunni che a primavera del 1935 erano già tutti balilla o piccole italiane. E mentre le alunne sotto la guida delle insegnanti cucivano le divise anche per i loro coetanei, i maschietti – deposta la vanga o la zappa – si addestravano alla guerra coloniale, tingendosi il viso con la fuliggine ([51]).

Come non compiacersi di tali istantanei risultati, avvenuti nel volgere di un anno appena? Ma se molti furono i dirigenti che proclamarono all'istante il successo dell'Opera, altrettanti furono quelli che non si fecero illusioni. L'Opera Balilla era infatti riuscita ad im-

([48]) "Bollettino dell'Opera Nazionale Balilla", 15 novembre 1932, p. 5.

([49]) *Ibidem*, supplemento, 1° maggio 1933, p. 7.

([50]) Serva come esempio la situazione di Forlì, dove 5 insegnanti su 96 non ripresero servizio e 23 lo abbandonarono nel volgere di qualche mese (cfr. Opera Balilla. Comitato Provinciale di Forlì, *Un anno di gestione delle scuole rurali*, cit., p. 76).

([51]) E' quanto abbiamo raccolto dalla viva voce di un ex balilla del comune di Grizzana, in provincia di Bologna.

porsi ma non a catturare la simpatia popolare. A confermarlo interveniva il divario che continuava a persistere fra le formazioni dei giovanissimi e quelle degli adolescenti; divario che oltrepassava il sessanta per cento in relazione agli organismi maschili e raggiungeva quasi il novanta per cento per quelli femminili ([52]). Insomma l'uscita dalla scuola segnava automaticamente anche l'abbandono delle organizzazioni giovanili, fatto questo che stava a sottolineare che tra i figli del proletariato dell'Emilia Romagna l'Opera non era riuscita a suscitare alcuna vera attrazione.

Davanti a tale realtà alcuni comitati, come quello di Modena, provvidero a nominare all'istante dei fiduciari con il compito specifico di curare la propaganda e l'assistenza fra gli adolescenti più poveri ([53]). Tali fiduciari presero immediatamente a ripartire il territorio comunale in zone e queste in rioni, così da procedere con metodo senza nulla concedere al caso. Ogni rione venne poi radiografato, al fine di individuare le fabbriche, i laboratori artigianali, le aziende agricole in cui i giovani prestatori d'opera lavoravano. Indi partirono le prime circolari, rivolte ai datori di lavoro, in cui venivano illustrati in dettaglio gli scopi e i meriti dell'ONB, unitamente all'invito di collaborare per la sua crescita fra il proletariato. Alle circolari erano allegati dei moduli, su cui dovevano venir trascritti i nominativi dei soggetti in età compresa fra i quattordici e i diciotto anni.

Quando i primi stampati fecero ritorno, i fiduciari cominciarono a prendere contatto con i giovani proletari, per sollecitarli ad iscriversi all'ONB, rammentando loro i vantaggi che avrebbero potuto ricavarne.

Ma i soggetti con cui tali agenti venivano a contatto non disponevano spesso neppure del denaro per l'iscrizione e l'acquisto della divisa. Un inconveniente, questo, cui i fiduciari non potevano porre rimedio in quanto non avevano ricevuto una speciale dotazione di fondi. Verificato che l'impaccio finanziario minava la loro lungimirante azione, essi si diedero allora a richiedere qualche contributo agli abbienti locali. Le risposte furono però tutt'altro che generose, cosicchè essi convertirono le loro richieste di denaro in domande di doni, per

([52]) Si vedano in proposito le già citate relazioni dei vari comitati provinciali dell'ONB.

([53]) Opera Nazionale Balilla. Comitato Provinciale di Modena, *Relazione sulla attività svolta dal Fiduciario Comunale nell'anno XII*, Modena, 1934.

organizzare qualche lotteria. Ecco quanto racimolarono i fiduciari di Modena:

1. Un grammofono-valigetta, dal Cav. Pietro Messori.
2. Un servizio da caffé per 12 persone, dal Cav. Giuseppe Muratori.
3. Un lampadario in vetro di Murano, dal Cav. Enea Righi.
4. 45 biglietti gratuiti per cinematografo, dai Sigg. Degli Esposti, Frascaroli e Parmeggiani.
5. Un servizio per fumatori, dal Marchese Raimondo Montecuccoli.
6. Un vaso artistico, dalla Marchesa Tacoli-Ronchetti.
7. Due servizi da liquori, con vassoio, dal Cav. Enrico Forti.
8. Due abiti di lana per bimbi, dalla Ditta A. Castelfranco.
9. Un triciclo, dal Sig. A. Obici.
10. Un vaso, dalla Ditta A. Avati.
11. Metri 10 di satin nero, dalla Ditta A. Modena.
12. Un prosciutto, dalla Fondazione Siligardi ([54]).

Come si può notare, i facoltosi possidenti emiliano-romagnoli non furono di certo magnanimi. Il fatto è che ad essi importava davvero poco che i giovani proletari indossassero o meno le divise del regime, visto che ormai nelle fabbriche e nei campi regnava l'ordine. E poi le continue adunate, le esercitazioni, i raduni, se un effetto lo avevano era proprio quello di distrarre i giovani prestatori d'opera che, come tutti i giovani, erano facili alle divagazioni.

Ipotecata dalle carenze finaziarie, l'idea del proselitismo fra i giovani operai e contadini venne presto abbandonata. Ma si può dire che tutto l'apparato balillistico, privo del sostegno degli esponenti dell'alta finanza, finì col trascinarsi di anno in anno in maniera sempre più stanca. A dichiarare il suo successo erano soltanto, spesso per motivi di prestigio personale, i dirigenti dei vari comitati, che fecero a gara nel gonfiare le statistiche e nell'esaltare gli aspetti esteriori dell'apparato giovanile. Ma al di là delle parole, c'è un dato che consente di farsi un'idea precisa della riuscita dell'Opera nella nostra regione. Si tratta del basso numero delle "Case del Balilla" o delle "Piccole Italiane" che funzionarono fino al momento della trasformazione dell'ONB in GIL avvenuta nell'ottobre del 1937. L'unica provincia dotata di infrastrutture attrezzate fu infatti quella di Forlì, adeguatamente foraggiata dalla presidenza ([55]). E per concludere, crediamo

([54]) *Ibidem*.

([55]) Alla fine del 1937, in provincia di Forlì erano funzionanti le "Case del Balilla" di Forlì (Casa Stadio "Arnaldo Mussolini"); Cesena; Predappio; Mercato

di poter sostenere che in relazione all'Emilia Romagna l'ONB tradì completamente il suo mandato iniziale, che, come si ricorderà, era quello di attivare i "pigri" ingranaggi dell'apparato scolastico. Essa infatti, in assenza delle costanti pressioni delle gerarchie della scuola, sarebbe andata pressochè deserta.

Saraceno; Savignano; Rocca San Casciano; Forlimpopoli (cfr. Opera Balilla. Comitato Provinciale di Forlì, *Un anno di gestione delle scuole rurali*, cit., p. 17).

SILVIO PAOLUCCI - OLGA PRATI

IL LICEO CLASSICO "GALVANI" DI BOLOGNA DURANTE IL FASCISMO

1. *Motivazioni e documentazione*

Nel corso di questa ricerca abbiamo preso in considerazione due tipi di documenti: gli annuari dell'istituto: sei numeri in tutto, dall'anno scolastico 1929-30 all'anno scolastico 1936-37; i verbali del collegio dei professori dal 18 marzo 1914 al 25 novembre 1946. Annuari e verbali dei collegi sono fonti documentarie che da poco cominciano ad essere esaminate dalla storiografia sulla cultura del fascismo. Infatti, mentre le grandi linee dell'intervento del fascismo nella scuola — la riforma Gentile e i suoi successivi aggiustamenti, il processo di accentramento didattico e amministrativo, la "fascistizzazione" dei comportamenti — sono ormai sufficientemente note, meno numerose sono le indagini fatte sulle varie scuole, per verificare le risposte locali al progetto fascista di modellare in maniera totalitaria la società italiana. Annuari dei singoli istituti e verbali dei collegi diventano allora importanti, non per ricostruire più o meno interessanti "lunghi viaggi", ma per ricavare, di una scuola, la sua identità pedagogico-culturale e, ancora di più, quella burocratico-disciplinare. Attraverso questi documenti la scuola può essere indagata come un microcosmo periferico, chiamato ad interpretare e a mettere in atto le direttive del regime e si può procedere oltre l'ambito della legislazione e delle idee pedagogiche, per verificare da vicino e capillarmente, giorno per giorno, una pratica educativa, che si sostanzia di idee e di regolamenti, di moralità, di disciplina, di comportamenti, di ammissioni e di esclusioni.

2. *Gli annuari: la struttura*

La struttura degli annuari del liceo "Galvani" non si discosta da quella standard degli altri annuari degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado ([1]).

Ogni annuario è costituito di due parti, assai diseguali fra loro. La prima sezione, contenente studi, ricerche, saggi di vari insegnanti, occupa sempre il primo posto e lo spazio di gran lunga maggiore. Parleremo di questa successivamente.

La seconda sezione è molto più breve: occupa, in media, un quinto o un sesto di tutte le pagine dell'annuario. Essa è dedicata alle attività genericamente "didattiche" e contiene l'elenco di tutto il personale della scuola, dal preside ai bidelli, con i titoli accademici, le onorificenze militari e le benemerenze fasciste di ognuno. Vi sono, poi, in evidenza i nomi degli alunni che si sono distinti, gli iscritti e i promossi anno per anno e classe per classe. C'è, infine, in questa sezione, il resoconto dell'attività annuale della scuola: si trovano elencate tutte le iniziative che hanno scandito il ritmo lavorativo di docenti e studenti: discorsi e conferenze del preside e dei professori, celebrazioni di eventi e di personaggi, gite e viaggi di istruzione, proiezioni cinematografiche, concerti, assegnazioni di borse di studio, attività benefiche, ecc.

3. *Il "Galvani" e il fascismo: i "saggi e accorti vincoli"*

Da quest'ultima parte dell'annuario ricaviamo informazioni significative sul modo di penetrazione del fascismo nella scuola.

Proprio perchè tutto, in questo tipo di strumenti – scrive Mario Isnenghi, a proposito, appunto, degli Annuari scolastici ([2]) – allude ad un tempo diverso da quello storico, ad un altissimo grado di formalizzazione e di continuità, diventano particolarmente significative e vistose le larghe immissioni di cronaca politica nella cronaca scolastica del ventennio... il fascismo non rinuncia al tentativo di annessione ideologica dello spazio e del tempo scolastici. E le cro-

([1]) La descrizione sommaria, che ci ha fatto da modello, si trova in D. Marchesini, *Una fonte per la storia della scuola fascista: gli "annuari" di Cremona e di Parma*, in "Rivista di Storia Contemporanea", 1980, n. 1.

([2]) M. Isnenghi, *L'educazione dell'Italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*, Bologna, 1979, p. 27.

nache degli Istituti sono, città per città, scuola per scuola, il documento della folla di anniversari, di date, di riti celebrativi, in cui si realizza la volontà programmatica del nuovo regime di ridefinire il calendario scolastico; di immettervi autoritariamente i propri santi e i propri martiri, o quelli – più spesso – che esso è disposto a fare propri nel generale processo di annessione e di ridefinizione della storia nazionale precedente...

Vediamo, a titolo di esempio, le scandenze riportate dall'annuario del 1930-31 ([3]):

14 ottobre 1930. *Inaugurazione dell'anno scolastico.*
"L'inaugurazione... fu fatta... nella grande e bella sala del R. Istituto commerciale... All'uopo gli alunni del liceo, con la bandiera e inquadrati a classe a classe, convennero prima nel cortile maggiore del municipio, donde sfilarono con le altre scolaresche innanzi alla lapide murata con inciso il bollettino della vittoria nel palazzo del comune, levando al grande annuncio romanamente le destre..."

22 ottobre 1930. *Visita all'autotreno del grano.*
"... tutta la scolaresca si raccolse nella piazza Vittorio Emanuele II ad assistere alla consegna dei premi fatta da S.E. il R. Prefetto agli agricoltori della provincia..."

28 ottobre 1930. *Scuola e fascismo.*
Il preside comunica alla scolaresca un "ordine del giorno", esortando "i fanciulli e i giovani" ad accorrere "a stringersi e a disciplinarsi nelle legioni innumerevoli del fascio littorio, noi accompagnandoli e reggendoli nel fausto cammino... Italia, stato, fascismo è oggi tutt'uno; e adunque tutt'uno anche è fascismo e scuola dello Stato, e tutti fascisti dovrebbero esserne gli alunni. Fuori e lontani dalla salda compagine non dovrebbero restarsi che gli inetti alla provvida disciplina, gli incapaci degli entusiasmi generosi".

4 novembre 1930. *Guardia d'onore.*
Il preside comunica alla scolaresca un "ordine del giorno" e indica gli alunni eletti "i più giovani e degni figli delle sue scuole", ai quali "l'Italia ha commesso l'onore della guardia ideale ai monumenti consacrati al culto dei morti in guerra..."

8 novembre 1930. *Commemorazione della marcia su Roma e della vittoria.*
"Anche quest'anno... la commemorazione della marcia su Roma e della vittoria, due salde e fiere conquiste di una medesima epopea, è stata fatta solennemente dal Gruppo universitario fascista, da un giovane ai giovani, in fraternità di anni, di cuori e d'intenti..."

5 gennaio 1931. *La gloriosa crociera transatlantica.*
"... in tutte le classi del ginnasio e del liceo gli alunni svolsero in gara un tema di composizione italiana su l'epica crociera dei magnifici nostri idrovolanti condotti da S.E. il generale Balbo... oltre il Mediterraneo e oltre l'Atlantico..."

16 febbraio 1931. *Premio Carducci.*

([3]) "Annuario del Liceo 'Galvani' di Bologna", II (1930-31), pp. 129 ss.

22 marzo 1931. *Gita d'istruzione a Ravenna.*
28 aprile 1931. *La festa degli alberi.*

I resoconti di questi riti celebrativi, che introducono negli annuari la tematica fascista, non sono mai firmati. La firma del preside Ezio Chiorboli compare (in questa sezione) soltanto alla fine dell'annuario del 1933-34. In realtà questi scritti sono sempre di mano del preside, che si compiace, evidentemente, di apparire come l'anonima voce del liceo. Ne abbiamo riportato qualche saggio, non solo come esempio di uno stile che è un singolare ed efficace impasto di registri, da quello letterario, alato e lirico, a quello burocratico, sbrigativo e a tratti intimidatorio; ma anche e soprattutto perchè è difficile sottrarsi all'impressione che questi resoconti servano a connotare il contesto-annuario, cioè il contesto-scuola fascista, a fornire la cornice, dentro la quale si colloca e dalla quale non può prescindere, la miscellanea erudita e letteraria contenuta nella prima sezione. L'eventuale rigore culturale del singolo contributo, perfino la "fronda" antifascista, non riusciranno più a sfuggire a questo effetto d'insieme.

Certamente, c'è molta differenza di stile, anche di stile umano, tra il preside di Catania, che canta così, in strofe alcaiche alla maniera e con la lingua di Orazio, la convocazione a Napoli delle camicie nere, per la "marcia su Roma e dintorni":

Luctus sed absit. Sole sub aureo
alta iuventam voce Neapoli
Dux convocat dicens: "petenda
Roma, nova Patriae cohortes! ([4])

e il preside di Bologna, il quale si limita a riferire che il provveditore agli studi, il 14 ottobre 1930, "disse il discorso inaugurale, rievocando, nel bimillenario, l'opera e la gloria di Virgilio e con saggi e accorti vincoli consertandone gli alti ideali con quelli che il fascismo ha posti e imposti a mèta della nostra gente, acciocchè riviva alla fierezza e alla potenza di Roma e allo splendore di una civiltà degna delle nostre memorie e dei nostri destini" ([5]).

([4]) Liceo Ginnasio "N. Spedalieri", Catania, "Annuario degli anni scolastici 1931-32, 1932-33, 1933-34" a cura del Preside, dott. S. Sciuto, Acireale, Tipografia Popolare, 1934, riportato da M. Isnenghi, *L'educazione dell'Italiano*, cit., p. 236.

([5]) "Annuario del Liceo 'Galvani' di Bologna", II (1930-31), p. 129.

Ma è innegabile che in entrambi i casi "i 'bisogni' della cultura tradizionale e quelli del regime fascista celebrano felicemente il proprio incontro" (6).

4. *I gioghi del Parnaso*

La prima sezione dell'annuario è, dunque, costituita da saggi di argomento letterario, filosofico, scientifico e di varia erudizione. Già la sproporzione, che abbiamo notato, fra le due sezioni, si rivela significativa. Il dosaggio degli ingredienti è calcolato: i ritmi delle ricorrenze che introducono nella scuola la tematica fascista non devono essere tanto invadenti da caratterizzare l'annuario. Di fronte ai valori ideali permanenti della cultura, quasi si annulla l'effimera pratica educativa, tanto se è costituita dal rapporto quotidiano con gli studenti, quanto dai più chiassosi rituali dell'attualità politica. La nobiltà del quadro deve fare dimenticare la banalità della cornice che lo inquadra: i registri dei voti, come i gagliardetti delle cerimonie.

La scuola è soprattutto un tempio della cultura e i sacerdoti – uomini che vantano una produzione scientifica di prestigio non solamente locale – nell'annuario compaiono quasi solo intenti ad officiarne i riti.

Così Dario Arfelli parla di Antigone e di Edipo ("Annuario" III (1931-32), pp. 17 ss.; VI (1934-35-36-37), pp. 41 ss.); Galvano della Volpe della mistica di Bernardo di Clairvaux e della teoria delle passioni di David Hume ("Annuario" I (1929-30), pp. 99 ss.; III (1931-32), pp. 53 ss.); Vittorio Lugli traccia un ritratto di Ronsard ("Annuario" V (1933-34), pp. 27 ss.); Enrico Maria Fusco ricor-

(6) "M. Isnenghi, *Intellettuali militanti e intellettuali funzionari. Appunti sulla cultura fascista*, Torino, 1979, p. 174. Rosalia Roveda attesta che Ezio Chiorboli fu "un preside antifascista di vecchia data" (cfr. il volume della Deputazione Emilia Romagna per la storia della Resistenza e della guerra di liberazione, *L'Emilia Romagna nella guerra di liberazione*, vol. IV, *Crisi della cultura e dialettica delle idee*, Bari, 1976, p. 20, nota 10). Si trattò, certo, di una collocazione ideale, comune, durante il fascismo, in Italia, a molti uomini di cultura; che, tuttavia, non impedì loro di diffondere autorevolmente stereotipi e modelli di comportamento fascisti, cioè di essere, per il regime, degli organizzatori di consenso.

da due poeti della solitudine, Francesco Pastonchi e Domenico Gnoli ("Annuario" VI (1934-35-36-37), pp. 33 ss.).

5. *La didattica: De Amicis e Gentile*

La dissoluzione operata dall'idealismo gentiliano della pedagogia nella filosofia, l'idea profondamente radicata nella scuola italiana che la preparazione dell'insegnante debba essere tutta culturale, piuttosto che tecnicamente professionale e che si sa insegnare, in quanto si sa ([7]), al liceo "Galvani" anche negli annuari rende quanto mai scarsi gli interventi di argomento didattico e pedagogico. Su sei numeri, essi sono due in tutto, scritti, secondo la formula del libro *Cuore*, in forma di lettere agli studenti ed in stile deamicisiano, dal prof. Marino Trevissoi. Nella prima lettera ("Annuario" II (1930-31), pp. 95 ss.), intitolata "Come dobbiamo studiare", si parla della riforma Gentile:

> Pensate anzitutto a questo: la Riforma Gentile, coll'istituzione dell'Esame di Stato, ha imposto un nuovo metodo di studio; i vecchi sistemi devono quindi essere abbandonati.
>
> Una volta, tutto lo studio del ragazzo mirava, tranne qualche eccezione, a prepararsi bene per *la lezione del giorno*, onde conquistarsi un bel voto per la *media* trimestrale; colle buone medie trimestrali si conquistava la promozione. Si avevano quindi due tipi di studenti: i diligenti, che studiavano con ogni impegno e minuzia, *tutte* le lezioni assegnate per ogni giorno, e alla fine d'anno, giunti all'ultima facciata del testo, riponevano il libro, soddisfatti: c'erano poi gli altri, ed erano i più, che non avendo la volontà di sobbarcarsi a tanta quotidiana fatica, calcolavano con... accurati studi statistici il giorno dell'interrogazione, per fare bella figura sopra quel dato punto di quella data materia, e poi lasciavano questa per un mesetto, per incominciarne a studiare un'altra e così via.

Queste gherminelle, ora, dice il prof. Trevissoi, non sono più possibili, con la riforma; e ne mette così in risalto, ingenuamente, crediamo, trattandosi di parole rivolte proprio agli studenti, i meccanismi di selezione più efficienti rispetto al passato.

La seconda lettera ("Annuario" IV (1932-33), pp. 102-103), intitolata "Maestri", è un esempio alquanto volgarizzato di quella

([7]) Cfr. soprattutto G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Bari, 1913-14.

"utilizzazione funzionale del sentimentalismo come strumento pedagogico di formazione della... coscienza intellettuale" ([8]), così caratteristica del libro di Edmondo De Amicis. Nella perorazione conclusiva, nella quale si invitano gli studenti ("le vostre ignoranze") ad essere caritatevoli verso i professori, possiamo leggere: "Oh, non meritano davvero codesti maestri di essere considerati, anche se si dimostrano rigorosi nel pretendere che studiate e approfittiate, quali giudici implacabili delle vostre ignoranze!"

6. *Giosue Carducci, un mito duttile*

Negli annuari Giosue Carducci occupa un posto di rilievo. Nel liceo il poeta era presente prima di tutto con un premio intitolato al suo nome, istituito il giorno stesso della sua morte. In questo giorno, il 16 febbraio, ogni anno, alla presenza di autorità civili e militari, di professori dell'università, dei congiunti del poeta, degli alunni e dei loro famigliari, dell'intero collegio dei professori, nell'aula magna dell'istituto, vigilata da balilla, avanguardisti, piccole e giovani italiane in servizio d'onore, il preside o un professore del "Galvani" pronunciava un discorso di commemorazione. Venivano quindi consegnati i premi agli alunni più meritevoli.

Un breve resoconto di questa cerimonia è riportato su ogni numero dell'annuario; i discorsi commemorativi, fino all'anno 1934-35, sono integralmente trascritti. Giosue Carducci, professore e poeta, giacobino e nazionalista, cantore degli affetti privati e delle glorie della patria, restauratore della tradizione classicistica, creatore epico di grandi quadri storici e lirico di tenui riflessioni intimiste, era uno specchio sfaccettato, che si prestava bene a riflettere le immagini di molti Narcisi. E nello stesso tempo dal Carducci crispino, che esortava a menare "la plebe contadina e cafona... almeno a morire di gloria contro i cannoni dell'Austria o della Francia o del diavolo che vi porti!" ([9]), oppure dal Carducci del mito di Roma propagandato in funzione civile e nazionalistica, il fascismo poteva attingere in abbondanza, per farne un santo da annet-

([8]) A. Asor Rosa, *La cultura*, in *Storia d'Italia*, vol. IV, *Dall'Unità ad oggi*, tomo 2, Torino, 1975, p. 933.

([9]) G. Carducci, *Confessioni e battaglie*, II serie, Bologna, 1921, p. 52.

tere al suo calendario. Così negli annuari Alberto Mocchino coglie a pretesto l'attualità del Carducci ("Annuario" V (1933-34), pp. 5 ss.) per avvicinarne le ultime espressioni poetiche a quelle del decadentismo europeo, sottolineandone i toni smarriti e il segno incerto e fa balenare, pur senza nominare il fascismo, il fantasma di un'Italia storica, ben più montaliana che carducciana e "ormai innominabile dalla poesia" ([10]); così un professore antifascista dichiarato, come Enrico Maria Fusco, firmatario della risposta di Benedetto Croce al Manifesto gentiliano degli intellettuali fascisti ([11]), nel celebrare Carducci ("Annuario" III (1931-32), pp. 5 ss.) a proposito del quarantennio dal 1880 alla guerra mondiale, nomina, non dico senza dissociarsi esplicitamente, ma senza neppure accennare ad una prudente presa di distanza, "quel fervore di materialismo storico... che accomunava l'agiatezza sociale, ingiusta, perchè limitata alle classi privilegiate, con la tradizione, la cultura, la gentilezza".

E nella conclusione, con una citazione del *Prometeo* di Shelley, ormai lontana dal Carducci e di impronta fortemente personale, in un professore perseguitato e dissidente, pronunciava parole che in quella pubblica cerimonia dovevano suonare quanto mai insolite: "Soffrire dolori che la speranza crede infiniti; dimenticare offese più nere della morte e della notte; sfidare il potere che sembra onnipotente... questo solo è vita e gioia, *impero* e *vittoria*" [corsivo nostro].

Ma c'è anche il "Giosue Carducci, poeta degli irredenti", del professor Giorgio Pitacco ("Annuario" IV (1932-33), pp. 5 ss.), un Carducci presentato in questo modo come "precursore":

> E ben fu giusto che la grande anima di lui fosse recentemente ripresentata alle menti obliose degli Italiani da Benito Mussolini... il Duce confessava che nella sua immane fatica di ricostruire la nazione e di ridare a Roma quella dignità che la sua misteriosa funzione nella storia le conferisce, si era ispirato e si ispirava all'amore inesausto che G. Carducci aveva portato a Roma e all'Italia, al di là di ogni contingenza di tempi e sopra ogni ragione di parte.

([10]) A. Asor Rosa, *La cultura*, cit., p. 1523.

([11]) E.R. Papa, *Fascismo e cultura*, Padova, 1974, p. 216. Il libro riporta anche, alle pp. 221 ss., una testimonianza scritta all'autore dallo stesso E.M. Fusco nell'inverno del 1955-56.

7. *L'afascismo e il fascismo della cultura*

L'opposizione all'invadenza del regime si esprimeva, dunque, nel Fusco, come una scelta morale di libertà; nel Mocchino traspariva in forma di scelta culturale diversa dai modelli suggeriti o imposti dal regime. In altri collaboratori dell'annuario – futuri docenti universitari, come Galvano della Volpe, Vittorio Lugli, Dario Arfelli – il dissenso (quando c'era) si manifestava soltanto negativamente, nella mancanza di accenni al fascismo, alle sue scadenze e ai suoi miti, come, del resto, esigevano il rigore scientifico e la dignità formale dei loro scritti.

Ma anche in questo caso il contesto fornisce il quadro d'insieme, entro il quale i singoli saggi vanno letti. Giacchè, in realtà, si tratta di spazi che lo stesso regime continuava a lasciare aperti, in base al principio gentiliano della "tecnica" distinta dalla "politica" ([12]).

La contropartita, il prezzo da pagare, era che la "tecnica" non uscisse dalla sua separatezza, che il contributo erudito, cioè, non varcasse i limiti della sua specializzazione. Ma non tutti i collaboratori dell'annuario si attenevano a queste regole o erano altrettanto scrupolosi nel serbare un identico livello di astrattezza slegato dalle contingenze. Trovavano posto nell'annuario anche degli "intellettuali militanti" ([13]), come don Angelo Scarpellini, la cui esegesi biblica ([14]), chiaramente indirizzata a preservare da ogni macchia la luminosa immagine di regime della Roma imperiale, non si lasciava scoraggiare da nessuna evidenza documentaria e filologica. Per esempio, i libri dell'Antico Testamento "ci presentano Roma sotto una luce in genere assai bella, talvolta addirittura entro un'aureola ideale e con tono di aperta esaltazione". Ed è un modo disinvolto di interpretare la Bibbia.

([12]) Cfr. la lettera aperta inviata da G. Gentile al direttore de "La Tribuna" il 28 aprile 1926, in G. Gentile, *Fascismo e cultura*, Milano, 1928, pp. 111-115. Per i rapporti del fascismo con la cultura italiana tradizionale, cfr. G. Turi, *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*, Bologna, 1980.

([13]) M. Isnenghi, *Intellettuali militanti e intellettuali funzionari*, cit., p. 8.

([14]) "Annuario del Liceo 'Galvani' di Bologna", III (1931-32), pp. 91 ss.; VI (1934-35-36-37), pp. 77 ss.

8. *I verbali del collegio dei professori*

Il primo e più efficace tramite attraverso cui l'ideologia fascista entra nella scuola è l'esaltazione dei sentimenti patriottici e il culto delle glorie nazionali. C'è una continuità tra il periodo della guerra e il periodo postbellico, da questo punto di vista ([15]). Anche l'impresa di Fiume trova delle risonanze, che suonano adesione ([16]).

Fino al 1922 ci sono continui scioperi studenteschi, presi in considerazione dal collegio, il quale, tuttavia, non entra mai nel merito specifico, non nomina mai le occasioni politiche che li hanno provocati. Gli scioperi sono visti solo come elemento di disordine nella scuola: gli studenti disertano le lezioni, sono giudicati e anche puniti, ma dei motivi delle diserzioni si tace rigorosamente.

La scuola è costantemente vista come portatrice di valori suoi, sempre autonomi. Di conseguenza, un altro tramite attraverso il quale passa l'ideologia fascista è il rifiuto di ogni forma di eudemonismo ([17]), che nella scuola si traduce in una affermazione ripetuta fino all'ossessione della necessità del rigore e della serietà, del principio del dovere, della disciplina, dell'ordine, come risulta abbondantemente dai verbali.

"Un giusto e ben inteso rigore" ([18]) deve caratterizzare la scuola dopo la rilassatezza della prima guerra mondiale. A quindici anni di distanza un altro conflitto mondiale è passato sulla scuola: i professori devono usare benevolenza verso gli allievi provati dalla guerra, ma "in modo, tuttavia, da non ridurre gli esami a cosa troppo

([15]) "Verbali del Liceo Galvani" (VLG), vol. XI, p. 211, seduta del 29 novembre 1916. L'Italia nella penisola balcanica e il "Mare Nostro". Accenno alla Dalmazia e alla presa di posizione di qualcuno "illustre e avverso alla redenzione". L'allusione del preside è, con ogni probabilità, rivolta a Salvemini. *Ibidem*, p. 294, 13 luglio 1920. Richiamo del preside alla tradizione patriottica dell'istituto e alla "Patria tanto disgraziata pur nella Vittoria".

([16]) *Ibidem*, p. 268, 30 dicembre 1919.

([17]) Cfr. A. Asor Rosa, *La cultura*, cit. p. 1478, nota 3: "Se si deve parlare di "valori" del fascismo, bisognerà dire che centrale, forse più di concetti come quelli di eroismo e di vita attiva, risulta il rifiuto totale dell'eudemonismo".

([18]) VLG, vol. XI, p. 294, 13 luglio 1920. "Compiacimento" del preside che "le Commissioni di maturità, passato il periodo eccezionale della guerra, abbiano sentito la necessità di riprendere l'antica consuetudine di un giusto e bene inteso rigore".

poco seria, poichè gli insegnanti devono preoccuparsi di dare esempio di serietà agli allievi, soprattutto in tempi in cui ciò è ben necessario alla vita della patria" ([19]).

Le riunioni del collegio per questioni disciplinari si moltiplicano dopo il 1922. Se prima esse erano conseguenza di scioperi studenteschi e le punizioni erano blande, gli studenti del "Galvani" costantemente giustificati, in quanto trascinati al male dagli studenti di altre scuole (soprattutto dagli studenti dell'attiguo istituto tecnico "Aldini"), dopo il 1922 gli atti di indisciplina sono puniti duramente. Non si tratta più di diserzioni dalle lezioni, ma di offese ai professori, falsificazioni di voti in pagella, infrazioni alla morale, soprattutto sessuale.

I professori, di norma, si arroccano a difesa della loro corporazione; i rituali della ricerca dei colpevoli e della casistica delle colpe e delle pene sono qualche volta grotteschi ([20]), le inquisizioni lasciano trasparire la violenza sui bambini e sulle ragazze: queste ultime sono sempre tendenzialmente colpevoli, anche se sono vittime, quando il reato ha a che vedere con la sessualità ([21]).

C'è da parte degli studenti una certa resistenza a farsi inquadrare nelle organizzazioni militari del regime. Non si riesce ad istituire una centuria di balilla nel liceo (prima dell'inquadramento obbligatorio), se non dopo reiterate e sempre più minacciose insistenze.

Anche i professori non si distinguono per attivismo e devono

([19]) VLG, volume non numerato, ma XX, p. 60, 15 settembre 1945.

([20]) VLG, vol. XII, p. 188, 17 novembre 1927: "Il Preside udì distintamente dall'interno dell'aula stessa, che più non rumoreggiava, partire un crepitio sconcio di labbra, uguale a quelli che il corpo emette da altra apertura".

([21]) *Ibidem*, p. 234, 10 aprile 1928. Consiglio di classe della I C, per "linguaggio scorretto e spiacevole al loro pudore" usato da studenti nei confronti delle loro compagne. Il verbale è interessante per il linguaggio usato dai professori e per la procedura seguita. Il preside dice, per esempio, che "non gli ha fatto ottima impressione il contegno alquanto ambiguo delle [compagne di classe] accusatrici". Le vittime, così, diventano imputate. I professori, allora, si sentono autorizzati a completare la metamorfosi, con piccoli ritocchi verbali. Un professore dice che "non è lodevole in esse l'aver taciuto"; un altro che "un contegno più energicamente serio... avrebbe prevenuto", ecc. Dove è da notare l'inconsapevole climax: un comportamento "non ottimo" (!), scivolando attraverso un "non lodevole", arriva al poco serio, anzi al troppo poco "energicamente serio".

essere sollecitati a manifestare con atti concreti la loro adesione al regime: per esempio, con inviti sempre pressanti e sempre ripetuti a mettere il distintivo indicante il grado della milizia e a fare il saluto romano in modo scattante e militaresco ([22]).

Con l'affermarsi del regime, i professori, che neppure in precedenza erano stati propensi a parlare di didattica e di pedagogia, cessano, nei Collegi, di discuterne del tutto. I nuovi programmi del 1923 sono interpretati dal preside Marchesa Rossi in modo così prolisso, da scoraggiare ogni dibattito su di essi tra gli insegnanti. Il preside Chiorboli, poi, si limita a riferire, con commenti che semplicemente ne ribadiscono il carattere vincolante e ne formulano i criteri di applicazione, le leggi e le circolari ministeriali.

9. *Funzionari intellettuali*

In realtà, anche per gli anni che precedono l'affermarsi del regime fascista, ben poche sono le informazioni che dai verbali del collegio si possono trarre sui metodi di insegnamento e sulle scelte didattiche, sia come orientamento del liceo in generale, sia dei singoli professori. Come esempio di questa riluttanza dei docenti a discutere dei problemi concreti della loro professione, prendiamo l'istituzione, presso il liceo "Galvani", di una sezione di liceo moderno nell'anno scolastico 1912-13 ([23]).

([22]) VLG, vol. XIII, pp. 135 ss., 16 settembre 1934. Si raccomanda ai professori di portare "il distintivo dei gradi".

Ibidem, pp. 175 ss., 19 dicembre 1935. Si ricorda "l'obbligo fatto agli insegnanti di portare in servizio il distintivo".

Ibidem, p. 255, 4 marzo 1938: "nessun insegnante deve dimenticare di portare, in servizio, il distintivo del grado..."

Ibidem, p. 284, 15 settembre 1938. Il preside "rileva che il saluto fascista è un saluto militare, e come tale deve essere sentito ed eseguito: con disciplina fascista e col cosciente rispetto della gerarchia".

Ibidem, p. 338, 3 novembre 1939: "Il saluto è in ogni caso quello romano, da eseguirsi secondo le prescritte modalità".

([23]) Il liceo moderno, istituito con la legge 21 luglio 1911, n. 860, consisteva di un corso quinquennale (IV e V ginnasio e tre classi liceali), del tutto parallelo al ginnasio-liceo classico. Rispetto a questo, tuttavia, il liceo moderno sostituiva all'insegnamento del greco, quello di una seconda lingua straniera,

Con questo nuovo corso di studi il "Galvani" era chiamato a partecipare ad una operazione sperimentale – limitata inizialmente a nove sedi liceali in tutta Italia – intesa a predisporre *itinera* culturali ed educativi, che raggiungessero lo stesso fine formativo del liceo classico, con mezzi diversi.

Il collegio dei docenti del "Galvani" si limita a registrare, nella seduta del 6 ottobre 1912, l'avvenuta istituzione delle nuove sezioni. Gli unici problemi che queste creano sono di tipo organizzativo: ancora nel giugno 1913 si dovrà sospendere l'adozione dei libri di testo, data la persistente mancanza di programmi ministeriali relativi al ginnasio-liceo moderno. Non risulta dai verbali, invece, che il liceo moderno, che pure implicava un curriculum diverso da quello del "classico", abbia creato problemi (o suscitato dibattiti) di argomento culturale e didattico.

Non diverso fu il comportamento dei professori del "Galvani" nei confronti della riforma Gentile, che pure operò un radicale e duraturo mutamento nelle strutture organizzative e nei contenuti culturali della scuola italiana.

"... bisognava – così difese la sua riforma lo stesso ministro, nel discorso pronunciato al Senato il 5 febbraio 1925 – che dalla scuola si togliesse il troppo e il vano, bisognava che ciascuna scuola rispondesse a un tipo di cultura ben definito e determinato" ([24]).

Questo alleggerimento coinvolgeva anche il liceo classico, anzi, qui esso fu attuato con una drastica riduzione della "parte scientifica", dal momento che "non era possibile – sono sempre parole del ministro – che nello stesso liceo si amalgamassero e si fondessero due forme di spiritualità così diverse".

Dalla riforma Gentile i professori erano chiamati in causa personalmente e mobilitati: essa, infatti, intendeva entrare nel merito delle loro motivazioni ideali e dei loro metodi di insegnamento:

Questa scuola prima [della riforma] non era libera... perchè l'insegnante entro la scuola aveva un programma da svolgere anno per anno, bimestre per bimestre, mese per mese e direi quasi giorno per giorno, con metodi che erano con-

riduceva l'insegnamento del latino, aumentava il numero delle ore dedicate alle materie scientifiche, comprendeva disegno, diritto, economia ed esercitazioni di laboratorio.

([24]) G. Gentile, *La Riforma Scolastica* (*Discorso pronunciato in Senato il 5 febbraio 1925*), Firenze, 1925, p. 19. Di qui sono tratte anche le citazioni che seguono.

trollati dall'Ispettore, il quale entrava pedantescamente nelle determinazioni perfino dell'orario interno delle lezioni della sua classe... Noi abbiamo voluto, invece, restituire ai professori tutta la dignità che spetta al loro altissimo ufficio, tutta la libertà di cui essi han bisogno nel loro insegnamento... ([25])

L'introduzione dell'esame di stato avrebbe dovuto mobilitare – negli intendimenti del ministro – non soltanto i singoli professori, ma i collegi dei docenti: ai programmi dell'esame di stato, infatti, "la scolaresca viene condotta dai singoli insegnanti, nei singoli Istituti, nel modo che si ritenga più adatto da quel Collegio d'insegnanti, da quel singolo professore" ([26]).

Dai verbali del collegio dei docenti non appare, tuttavia, che né l'invito, fatto dal ministro, ad attuare la riforma con la "rapidità energica", peculiare dello stile del regime, né i suoi tentativi di coinvolgere i docenti come gruppo, esaltandone lo spirito di corporazione, abbiano risonanza nel liceo "Galvani".

Le prassi consolidate sono riaffermate, nonostante che la riforma apra agli insegnanti spazi di autonomia didattica e possibilità di scegliere contenuti di insegnamento più rispondenti alla personale cultura e specializzazione ([27]).

Nella seduta del 30 ottobre 1923 "tutti gli insegnanti, su proposta del Preside, si trovano d'accordo su l'opportunità di compilare programmi uniformi per le stesse classi dei tre corsi" ([28]).

Il collegio amministra i nuovi programmi con i vecchi criteri, limitandosi a ripartire la materia d'esame nelle singole classi ([29]). Non affiorano problemi di adattamento: il problema che suscita maggiore preoccupazione è l'attesa dei nuovi manuali; la sostituzione di questi con la lettura diretta degli autori, che è una delle

([25]) *Ibidem*, pp. 22-23.

([26]) *Ibidem*, p. 23.

([27]) L'art. 6 del decreto 14 ottobre 1923, n. 2345, consente una diversa distribuzione del programma nei corsi paralleli.

([28]) VLG, vol. XI, p. 371.

([29]) VLG, vol. XI, pp. 371 ss., sedute del collegio del 12-13-14-15-16-17 novembre 1923. Questo comportamento dei collegi dei professori delle varie scuole era abbastanza generalizzato e il "Galvani" non costituiva un'eccezione. Con la circolare n. 6 del novembre del 1926 il ministro della Pubblica Istruzione Fedele, successo al Gentile, notava con rammarico che "alcuni Collegi limitarono la loro opera a distribuire nei vari anni il testo dei programmi; mentre altri aggiunsero... argomenti da considerarsi oggetto di studio necessario a raggiungere lo scopo".

innovazioni significative della riforma, non è oggetto di riflessione, né culturale, né didattica: se ne prende atto, e si inseriscono classici della filosofia nell'elenco dei libri da adottare.

Ci si attenderebbe, almeno, di cogliere dai verbali qualche segno di allarme per una condizione di obiettivo disagio, che il liceo "Galvani" si trovò ad affrontare in modo specifico, in conseguenza della riforma.

Il liceo moderno, che funzionava accanto al liceo classico da un decennio, nel dopoguerra aveva registrato un afflusso tale di iscrizioni, da determinare l'istituzione di una seconda sezione ginnasiale moderna; nel 1922-23 si stava avviando il suo completamento col corso liceale. Tra il canale classico e quello moderno esisteva già un certo equilibrio, sia come numero complessivo di iscritti, sia come incremento annuo di iscrizioni ([30]).

Con la riorganizzazione gentiliana, che sopprimeva il liceo moderno e fissava inderogabilmente a quattro il numero delle sezioni ginnasiali consentite (e a tre quelle liceali), le nuove iscrizioni al "Galvani" si indirizzarono tutte verso il classico e le prime ginnasiali si trovarono ad avere una media di quaranta alunni.

Le conseguenze di questa forte crescita del numero degli alunni per classe, sia sul piano didattico, sia su quello disciplinare, sia – non da ultimo – come disagio e frustrazione professionale dei docenti, sono facili da immaginare. Da immaginare soltanto, perchè totale è il silenzio del collegio sulle condizioni di lavoro degli insegnanti, che, per di più, la riforma aveva aggravato abbinando nella stessa cattedra discipline diverse e aumentando le ore di insegnamento. Tanto più questo silenzio sorprende, se lo mettiamo a confronto con quanto accadeva fuori della scuola, in città. Qui i problemi sollevati e creati dalla riforma agitavano variamente l'opinione pubblica.

Nel maggio 1923 Bologna fu sede di un convegno interregiona-

([30]) Nell'anno 1922-23, che precede la riforma, la situazione degli alunni era la seguente:

IV ginnasio			V ginnasio			I liceo		
A	classico	36	A	classico	31	A	classico	35
B	"	38	B	"	30	B	"	34
A	moderno	38	A	moderno	21	A	moderno	29
B	"	37	B	"	25	B	"	25

le di insegnanti medi, il primo che si tenesse in Italia sulla riforma Gentile. La mozione conclusiva esprimeva dissenso su "alcuni ben noti punti fondamentali", fra i quali "la menomazione delle garanzie giuridiche concesse già alla classe dal Parlamento, non per costituire ad essa una posizione di privilegio, ma perchè giudicate indispensabili per la dignità dell'insegnamento e la libertà della scuola" ([31]).

Nonostante l'atteggiamento di rassicurante indulgenza costantemente mantenuto ([32]), anche "Il Resto del Carlino" fu costretto, alla fine, a concedere qualche spazio alle preoccupazioni diffuse e agli allarmi dell'opinione pubblica. In un articolo, apparso il 4 ottobre 1923, dal titolo *Il liceo scientifico intitolato ad Augusto Righi. Un monito ai padri di famiglia*, si avvertivano i padri di famiglia, appunto, che il numero dei posti disponibili nei licei classici era prestabilito e chiuso. Per l'accoglimento delle domande di iscrizione, quindi, si sarebbe proceduto a una selezione in base a una graduatoria per merito, sulla scorta delle pagelle. Gli esclusi sarebbero stati molti, anche tra coloro che avevano già presentato i documenti in regola ed effettuato i dovuti versamenti. Per questi, ci sarà il nuovo liceo scientifico, previsto di un solo corso, ma nel quale si potranno istituire nuovi corsi, in base al numero delle domande. L'articolo concludeva esortando i genitori a non lasciarsi suggestionare da chiacchiere infondate sulla natura e i programmi di questa nuova scuola ([33]).

([31]) "Il Resto del Carlino", 15 maggio 1923: Cronaca della città. E' evidente il riferimento all'abolizione della elettività parziale del consiglio superiore della Pubblica Istruzione, alla scelta del preside a discrezione del ministro, ai consigli di disciplina di nomina ministeriale, innovazioni contemplate dalla riforma, che ponevano gli insegnanti in una posizione di rigida dipendenza gerarchica.

([32]) *Il piano di riforma della scuola elementare*, in "Il Resto del Carlino", 19 agosto 1923: "Nulla si sa ancora intorno ai programmi scolastici, ma non è escluso che anche intorno ad essi lavorino fiduciari del ministro e del direttore generale, i quali si riserverebbero poi il coordinamento del lavoro compiuto". Il 23 agosto 1923, un breve articolo in prima pagina dal titolo *La riforma della scuola media e il maligno allarmismo degli oppositori* rassicura alunni e professori, in risposta a notizie allarmistiche della stampa, che tutti avranno un posto.

([33]) Non era, indubbiamente, facile convincere dei genitori, i cui figli erano stati esclusi dal classico, in base a una graduatoria di merito, che il liceo scientifico, al quale i loro figli erano rinviati, non fosse una scuola già contrassegna-

10. *Considerazioni sulla acquiescenza dei collegi*

Ci siamo soffermati sul comportamento del collegio dei professori del "Galvani" nei confronti della riforma Gentile, in quanto esso ci è parso esemplare di un certo tipo di atteggiamento.

Ma, prima di ricavare considerazioni generali dai verbali del collegio, è necessaria una premessa su questo tipo di fonte. I verbali sono documenti burocratici, che riflettono lo svolgimento delle sedute secondo l'ottica della presidenza. Il loro testo è sottoposto ad un effettivo controllo soltanto da parte del preside, il quale vigila anche sulla sua stesura. L'approvazione del collegio è soltanto formale: essa avviene, infatti, di solito, a freddo, qualche settimana o qualche mese dopo gli avvenimenti, nel corso di una successiva seduta, quando il verbale della seduta precedente viene frettolosamente letto e approvato. In questa situazione è difficile verificare se si tratta di un resoconto fedele. Ma anche il disinteresse mostrato dai professori per una esatta trascrizione del loro pensiero e delle loro parole è un significativo indice di indifferenza.

In realtà le discussioni che si svolgono in un collegio sono momenti di un rituale liturgico, piuttosto che atti intesi ad incidere sulla realtà scolastica. Quasi tutte le cose che veramente importano (di carattere organizzativo, disciplinare, didattico, culturale) sono già decise altrove dall'autorità superiore, o, comunque, le decisioni su di esse non spetteranno al collegio.

Questa condizione ([34]), già esistente prima del fascismo, non poteva che essere ribadita e rafforzata dall'aumentato potere dei presidi, stabilito dalla riforma Gentile. Con questa, infatti, l'insegnante, diventa

---

ta da un marchio di inferiorità. Tanto più che i nuovi corsi promessi tardavano a venire. Il 27 ottobre, in un nuovo articolo intitolato *Per il nostro Liceo scientifico*, "Il Resto del Carlino" lamenta l'insufficienza di un solo corso liceale scientifico. Poichè l'iter burocratico si annuncia lungo, un comitato di genitori di alunni esclusi, coll'assistenza dell'Associazione bolognese degli insegnanti, ha inviato un telegramma Mussolini (atteso a Bologna il 29 ottobre), perchè si interessi e affretti l'istituzione di nuovi corsi. Ma il 4 novembre 1923, alla vigilia dell'inizio del nuovo anno scolastico, "Il Resto del Carlino", nella pagina della cronaca cittadina, denuncia che al liceo scientifico "Righi" vi sono settanta alunni per classe.

([34]) Soltanto scalfita, momentaneamente e non dovunque, dalla contestazione studentesca della fine degli anni sessanta.

individualmente soggetto [al preside] in maniera notevole. Le note di qualifica emesse dal preside sono lo strumento normale del suo controllo sul docente... Anche il collegio degli insegnanti (che rappresentava l'unico momento di base della gestione scolastica) viene profondamente limitato nei suoi poteri. Il preside può non tenere conto delle decisioni collegiali, purchè avverta le autorità superiori ([35]).

Difficile, quindi, meravigliarsi del silenzio e dell'acquiescenza del collegio dei docenti. Sui professori del liceo "Galvani" probabilmente agiva, a determinarne il silenzio, anche quel margine di conservazione gelosa, di dissidenza e di resistenza passiva, che sempre caratterizza le istituzioni scolastiche più antiche e portatrici di una propria tradizione culturale, con propri valori, nei confronti di tutte le iniziative, anche quelle più autoritarie, di "riforma", di "rinnovamento", di "restaurazione", quando sono dettate e imposte dall'esterno dal potere politico ([36]).

11. *I destinatari e i corpi docili*

Quando si ha a che fare con testi e documenti scritti e si prendono in esame, come fin qui abbiamo fatto, i saggi dei docenti, o gli interventi dei presidi negli annuari, le circolari dei ministri o dei provveditori, le stesse parole dei professori, così come risultano

([35]) Giuseppe Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, vol. V, *I documenti*, tomo 2, Torino, 1973, p. 1713. Non pare, dai verbali, che il comportamento del preside e dei professori cambi, di fatto, neppure con la caduta del fascismo. Il 15 settembre 1945 (VLG, volume non numerato, ma XX, p. 62) il preside Chiorboli, a nome del provveditore agli studi e a nome proprio "raccomanda ai professori di astenersi nella scuola da ogni forma di propaganda politica, anche indiretta. Il momento che noi viviamo è difficile e la scuola deve inculcare ai giovani, politicamente parlando, solo i principi morali per cui, valutando e misurando l'azione di tutti i partiti, in regime di libertà, si deve professare rispetto per tutti i partiti. Se l'opera dei professori è stata vigilata durante il fascismo, non lo sarà meno ora, quando i partiti sono molti, anzi già sono giunte osservazioni e lamenti sull'opera di alcuno..." Di cambiato, nel verbale, risulta solo l'evidente imbarazzo del preside, che si traduce nella contorta sintassi; restano inalterati il contenuto e il tono vagamente intimidatori. Da parte dei professori a stare al verbale, il solito silenzio.

([36]) Cfr. Lawrence Stone, introduzione a *The University in Society*, vol. I, *Oxford and Cambridge from the 14th to the Early 19th Century*, Princeton, 1974.

verbalizzate e ufficializzate "si resta sempre – come nota ancora Mario Isnenghi –, in un modo o nell'altro, dalla parte dei produttori di cultura o degli emittenti di messaggi" ([37]). I destinatari, cioè quelle generazioni di scolari che per anni hanno passato molte ore delle loro giornate in questa scuola, ai quali erano rivolte quelle parole, indirizzate quelle esortazioni, impartite quelle regole di vita, fanno sentire ben poco la loro voce. Solo a pochissimi di loro è stato dato accesso al tempio della cultura, all'annuario: qui essi sono stati ammessi se avevano superato tutti i gradi dell'iniziazione, se parlavano ormai un "fascistese" irreprensibile fino al grottesco, come l'alunno Giuseppe Leonardi, della II liceale C, che tenne il 6 dicembre 1936 al teatro Manzoni il discorso ufficiale nella cerimonia di commemorazione del Balilla ([38]).

Nei verbali più spesso essi sono designati come dei generici luoghi collettivi (i giovani, gli studenti, gli alunni), verso i quali convergono tutte le pratiche propagandistiche, educative, disciplinari. Diventano nomi e cognomi quando sono oggetto di provvedimenti amministrativi (esoneri dalle tasse), di punizioni o di premi. Sui loro corpi che concretamente si muovono nelle classi e nei corridoi appare sempre puntato qualche sguardo vigile e sospettoso:

"Verbali", vol. XII, p. 363, 15 settembre 1930: "Occorre [da parte dei professori] l'occhio scaltrito"; vol. XIII, p. 306, 2 febbraio 1939: si elogia il perfetto funzionamento del servizio di vigilanza scolastica, a proposito di un tema d'italiano passato da uno studente a una studentessa e scoperto da un bidello, dopo astuti appostamenti; vol. non numerato, ma XX, p. 84, 25 novembre 1946: il preside si rammarica che "in un Istituto così vasto" i corridoi siano "fatti ad angolo" e non consentano, quindi, un controllo efficace degli studenti (e delle studentesse, in particolare), che escono di classe. Le mani, infine, degli alunni "siano tenute sempre sul banco, sempre visibili" (vol. XII, p. 363, 15 settembre 1930); è presunzione di grave colpa per un'alunna aver l'abitudine di sostare ad "occhieggiare" (vol. XIII, p. 307, 2 febbraio 1939).

([37]) M. Isnenghi, *Intellettuali militanti e intellettuali funzionari*, cit., p. 5.

([38]) "Annuario del Liceo 'Galvani' di Bologna", VI (1934-35-36-37), pp. 145 ss.

MIRNA BONCINA

ISTITUTO MAGISTRALE "VALFREDO CARDUCCI" DI FORLIMPOPOLI: L'INTELLETTUALE-FUNZIONARIO TRA MILITANZA E BUROCRAZIA

Quella che, negli anni trenta, era indicata comunemente come la "scuola del Duce", ebbe, diciamo, due padrini, Carducci e Mussolini, e due battesimi, il 1890 e il 1931. Nel 1890 Giosue Carducci si adoperò affinchè le richieste delle autorità comunali e scolastiche di Forlimpopoli per avere una scuola normale, fossero a Roma esaudite. Istituita la scuola, accettò anche che venisse a lui intitolata "se il mio nome può per qualche poco ricordare l'amore alla patria e il sentimento del dovere" (1). Soppressa a seguito della riforma Gentile (le classi superstiti furono aggregate alla scuola complementare), fu ricostituita quale istituto magistrale nel 1931, apparentemente senza l'intervento diretto di Mussolini, ma senza dubbio con il suo favore. Quella infatti era stata la sua scuola, da cui era uscito maestro nel 1901, e tornava utile, nel piano globale dell'acculturazione fascista – che aveva come obiettivo "di annettere la gente comune all'opinione che il fascismo non rappresenti un fortunato colpo di mano contrattato e sanzionato al vertice, ma lo sbocco genuino e necessario di una storia nazionale" (2) – proporla come *exemplum* vistoso e palpabile di ciò: era stata la scuola di Carducci, sarebbe diventata la "scuola del Duce" (3).

Che le intenzioni fossero queste lo si può verificare fin dall'inizio nella scelta del nuovo preside, Francesco Celentano, un professore di lettere che, negli anni precedenti, aveva scritto saggi in-

(1) *Annuario del R. Istituto Magistrale "Valfredo Carducci"*, Forlimpopoli, 1940, p. 17.

(2) M. Isnenghi, *L'educazione dell'italiano*, Bologna, 1979, p. 8.

(3) Benito Mussolini frequentò questa scuola dal 1898 al 1901, anno in cui uscì con la licenza di maestro.

titolati *Scuola e Patria* (1919), *Il fascismo e il Sannio* (1922), *Mussolini e Lenin* (1930) e *Virgilio poeta fascista* (1930), e che, all'apertura della scuola, invia a Mussolini questo telegramma: "Iniziandosi lezioni ripristinato Istituto Magistrale Forlimpopoli, dove ammonitore e incancellabile aleggia Vostro ricordo, preside, professori, alunni giurano sempre ispirarsi primo Maestro d'Italia, temprando intelletti e coscienze per i più grandi cimenti e i più grandi trionfi".

L'*Annuario* pubblicato nel 1940 in occasione del cinquantenario dell'istituto è una singolare ed interessante fonte di osservazione su questa convivenza fra cultura tradizionale e fascismo, vecchie e nuove fedeltà ideologiche: nell'anno scolastico 1931-32, per esempio, si commemora, il 3 dicembre il "caduto fascista" Anselmo Melandri, il 20 dicembre Guglielmo Oberdan, il 9 gennaio Arnaldo Mussolini, l'11 maggio Giuseppe Garibaldi, il 24 maggio l'entrata in guerra; l'anno si chiude con la cerimonia religiosa. Un altro esempio: alla cerimonia d'inaugurazione dell'anno scolastico 1934-35 "le scolaresche assistono a un ufficio funebre pei Caduti, celebrato da mons. Borghesi, che esalta la Vittoria e ricorda come la Rivoluzione sia il coronamento della Vittoria" ([4]). Ed è a questo concetto che si attiene anche il preside Domenico Ricci quando, con il nuovo regolamento, impone: "E' fatto obbligo a tutti gli alunni, ogni qualvolta, soli o accompagnati, passino di fianco alla lapide destinata a tramandare il ricordo dei giovani caduti sul campo dell'onore, e dinanzi alla quale arde in perpetuo una lampada votiva, di salutare romanamente" ([5]).

Il referente comune è dunque quello patriottico e nazionale in cui si inseriscono, con la stessa patente di legittimità e senza scos-

([4]) *Annuario*, cit., p. 34. I cronisti del fascismo così spiegano questo nuovo binomio: "La celebrazione del XVI annuale dell'intervento italiano nella grande guerra è assurta in tutto il Regno alla solennità austera di un rito. Il popolo dei combattenti e le nuove generazioni nate sotto il segno del Littorio, fuse nell'unico ideale di Patria, hanno ritrovato nella esaltazione delle gesta eroiche l'uno la fierezza e l'orgoglio del recente passato da esso sofferto gloriosamente, le altre il fascino della tradizione degli avi e la meta radiosa cui tendere per la maggiore grandezza della Nazione ritrovata" ("Annali del Fascismo", a. I (1931), n. 5).

([5]) Archivio dell'istituto magistrale "Valfredo Carducci" (AIM), Registro dei verbali (RV), 1931-36, verbale n. 87 del 10 dicembre 1934, p. 126.

se visibili, i nuovi miti; ed è un patriottismo fortemente venato di nazionalismo, tanto da percorrerne via via tutti i gradi, colonialismo ed imperialismo compresi: si celebrerà così la marcia su Roma e il natale di Roma, ma anche, il 10 maggio 1936, la proclamazione dell'impero, con una cerimonia religiosa e civile.

Man mano poi che gli anni trenta procedono crescono sia la presenza del fascismo in prima persona, nelle sue date di partito e nei suoi personaggi, sia il ruolo degli intellettuali-funzionari dell'apparato scolastico a cui è affidata la formazione ed il controllo del senso comune degli italiani acculturati. E così, anche un preside non particolarmente fervido nell'opera di fascistizzazione, ma sempre comunque ligio al dovere, come fu Giuseppe Gobbi, il 9 dicembre 1938 parla in piazza agli alunni ed al "popolo" al posto del segretario del fascio durante la manifestazione per la Corsica e la Tunisia, e, a distanza di pochi mesi, è ancora in piazza, davanti alla lapide dei caduti per celebrare prima la liberazione di Barcellona poi quella di Madrid.

Pochi cenni iniziali, questi, per proporre il tema di fondo del presente studio e cioè esaminare e verificare, al di là dell'apparenza delle cerimonie pubbliche e delle inaugurazioni ufficiali, se e fino a che punto l'intellettuale-funzionario dell'istituto magistrale "Valfredo Carducci" (6) di Forlimpopoli attuò o si prestò ad attuare l'opera di fascistizzazione che il regime avrebbe voluto, servendosi della scuola sia come strumento diretto di controllo e di penetrazione nella generazione in crescita, sia come cinghia di trasmissione della sua politica, sia infine come modello nel contesto del nuovo ordine e della efficienza nazionale.

---

(6) L'istituto, ricostituitosi, come già detto, nel 1931, fu nel 1935 intitolato al fratello di Giosue Carducci, Valfredo (di cui porta tuttora il nome), che ne fu direttore dal 1890 al 1911. Era stato proposto, prima dal preside Celentano e poi dal preside Ricci, l'intitolazione dell'istituto a Benito Mussolini; ma, avendo "S.E. il Capo del Governo" comunicato, attraverso il fiduciario nazionale del PNF, che "non desidera dare suo nome a Scuola o Ente pubblico" (AIM, Registro Protocollo (RP), vol. II, 1933-35, 14 gennaio 1935 Arrivo), il consiglio dei professori aveva pensato a Giosue Carducci "poeta della Terza Italia" o al maestro di Benito Mussolini Valfredo Carducci" (AIM, RV, 1931-36, verbale n. 84 del 14 marzo 1934, p. 140).

Immaginiamo per un attimo un fabbro che tenta di formare, secondo il modello fornito da un committente, un magma ferroso che, troppo resistente, mal si adegua ai colpi e mantiene alla fine la propria forma. Ma forse ciò accade anche perchè il fabbro non è convinto del modello e finge soltanto di adeguarvisi. Ebbene, il fabbro potrebbe essere il preside, dal momento che, e il concetto globale dello "Stato etico" e la filosofia scolastica dell'idealismo, assegnavano a lui un ruolo non solo burocratico, ma di effettiva direzione spirituale; il magma, il corpo docente che, forgiato dal preside che interpreta il modello (riforma Gentile e successivi ritocchi, poi riforma Bottai) sembra piegarsi ai colpi, ma solo in superficie, chè la forma rimane sostanzialmente la stessa.

Che fa infatti il corpo docente di fronte alle sollecitazioni esterne? Partecipa diligentemente alle riunioni sia scolastiche che politiche ([7]), si iscrive al partito ed alle organizzazioni a cui è necessario iscriversi ([8]), organizza conferenze di studio di "cultura fa-

([7]) Il calendario scolastico delle celebrazioni e delle inaugurazioni ne dà ampia testimonianza: cfr. *Annuario*, cit., pp. 140-147.

([8]) Il preside Celentano, appena arrivato, nel 1931, invita tutti gli insegnanti a iscriversi alla Associazione Fascista della Scuola; nel 1933 si congratula con loro per la unanime adesione. Obbligatoria anche l'iscrizione al PNF, costantemente controllata dal fascio locale e richiesta anche dal Provveditorato che negli atti relativi alla situazione delle singole scuole, elencando gli insegnanti, accanto al nome, al grado ed alla materia d'insegnamento porta sempre la data d'iscrizione al PNF e il numero della tessera (cfr. Archivio Provveditorato di Forlì (APF), cart. C 18, "Situazione delle scuole dal 1938 al 1946", elenco nominativo degli insegnanti). Ciò in conformità alla precedente disposizione che, nel 1930, con circolare della Presidenza del Consiglio dei ministri del 17 gennaio, ordinava che nei ruoli del personale delle amministrazioni statali fosse fatto risultare mediante apposito contrassegno, quello della partecipazione alla marcia su Roma, con altre benemerenze del personale stesso. Il 15 marzo 1934 il ministro Ercole dirama ai provveditori la seguente circolare ad oggetto "Incarichi": "Questo Ministero ha dovuto rilevare che nelle proposte per le nomine dei presidi e direttori incaricati e dei vice presidi la scelta sia talvolta caduta su professori non iscritti al P.N.F. Affermando il principio dello Stato Fascista che, per l'ammissione ai concorsi ed impieghi statali e, comunque, per l'assunzione o la riammissione nei ruoli degli impiegati stessi, sia condizione indispensabile la inscrizione al P.N.F., se ne deve dedurre a maggior ragione che la stessa condizione deve essere richiesta per il conferimento anche temporaneo di qualsiasi posto di comando" (cit. in T.M. Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda*, Bologna, 1978, pp. 192-193).

scista", controlla le proprie divise e quelle degli alunni, e, quando richiesto, risponde con l' "A noi" al saluto del preside. Ora, se ciò accade come riflesso, in questo microcosmo scolastico, di quella mistica dell'ubbidienza nei ranghi che è una delle componenti dello stato totalitario, è anche vero che un esame più dettagliato ed approfondito dei documenti ci fa intuire che questi insegnanti degli anni trenta sono poi molto vicini a quelli della vecchia scuola di modello idealistico e che concedono al regime più esteriormente che sostanzialmente. A questo proposito, due esempi che riguardano il modo di mantenere la disciplina e il curriculum di un docente.

Nel 1899 l'allievo Mussolini viene sospeso, una prima volta per un giorno, la seconda per tre, per essersi "abusivamente assentato" dalle lezioni. Nel 1936 e nel 1938 i presidi Galli e Gobbi considerano "vacanze abusive" la partecipazione, senza autorizzazione, di alcuni alunni ad una manifestazione politica (il primo annuale delle sanzioni e la visita di Hitler) e infliggono agli "istigatori" lo stesso tipo di punizione: la sospensione da quattro a quindici giorni ([9]). D'accordo che un'assenza ingiustificata è comunque una mancanza di disciplina, ma si potrebbe pensare che, dato il momento storico-politico, il partecipare ad una manifestazione per le sanzioni poteva, anche senza autorizzazione, essere giustificato o non considerato tanto grave. Se poi si aggiunge che Nozzoli, uno dei sospesi, non è un alunno negligente o poco preparato ma che, soltanto l'anno dopo, nel 1937, sarà segnalato all'Associazione Fascista della Scuola per il premio "Impero", a maggior ragione ci si poteva aspettare un minor rigore. Il mito del "figlio del fabbro", del piccolo maestro spiantato che fa carriera politica, poteva dunque essere impersonata facilmente in questo giovane, ma evidentemente questa ipotesi bonapartista cara al regime, anche se irresolubilmente contraddittoria rispetto alla "mistica dell'ubbidienza" altrettanto necessaria al buon fascista, non trova spazio in questa scuola. Il futuro maestro può educare al rispetto di quel sistema a cui egli stesso appartiene solo se, a sua volta, viene educato nel rispetto. Lo era prima, lo sarà ancor più durante il regime quando la richiesta di totale abnegazione dell'individuo sembra far da supporto, e non il contrario, ad una accentuazione del rigore.

L'altro esempio riguarda, come si diceva, la figura di un docen-

([9]) AIM, RV, 1936-40, verbale n. 130 del 25 novembre 1936, p. 23.

te a cui, nella scuola, vennero affidati compiti di prestigio e di responsabilità: la professoressa Linda Santini Rabitti.

Il suo curriculum è il seguente: laureata in lettere, nel 1919 scrive due saggi, *Il pensiero etico ed educativo nelle opere di De Amicis* e *Il pensiero politico nelle opere di Giusti* (si pensi che contemporaneamente Celentano scrive *Scuola e Patria* e *Il fascismo e il Sannio*); insegna italiano e storia prima nella scuola normale, poi nell'istituto magistrale; il programma didattico che svolge verte, per italiano, sugli autori classici da Dante a Carducci e a D'Annunzio, che fa poi commentare agli alunni attraverso temi e relazioni, e, per storia, sul suo svolgimento dall'antichità al presente, che però tocca appena, accennando al fascismo solo nelle ultime lezioni; nel novembre del 1926 si iscrive al PNF, subito dopo all'AFS; dal 1931 al 1936 i presidi le affidano compiti di responsabilità nella conduzione della scuola e, nel passaggio dal preside Celentano al preside Grella, ricopre l'incarico di preside facente funzione; nel 1934 si iscrive, assieme a Grella, Giorni e Bordandini, all'Istituto Fascista di Cultura e tiene lezioni di cultura fascista sia nella scuola che alla sezione dell'IFC di Forlimpopoli.

Questo curriculum dimostra, a nostro avviso, quella convivenza, di cui si parlava all'inizio, tra cultura tradizionale e fascismo, la prima come struttura, il secondo come sovrastruttura, tanto che, se quest'ultima cade o muta, le conseguenze sulla struttura sono minime. Comunque la convivenza per ora è necessaria, per cui i compiti di fiducia di cui fu incaricata la prof. Santini sono stati a lei attribuiti per due contemporanee ragioni: la prima, imprescindibile, in quanto iscritta al PNF e all'AFS; la seconda, necessaria, in quanto ritenuta docente valida ([10]) e particolarmente esperta dei problemi della scuola.

Tenendo però conto che la prof. Santini non era l'unica iscritta – già si è detto che lo erano tutti, ed alcuni, come il prof. Di Iorio, di musica, fin dal 1922: fatto, questo, che gli attribuiva una

([10]) Un ex alunno, Menotti Galli, che ha frequentato il "Valfredo Carducci" negli anni 1938-40, ricorda che questa insegnante godeva di un'ottima reputazione per la preparazione che dimostrava nella sua materia. "Altri insegnanti, – dice – fra cui la prof. Reorda, svolgevano lezioni sul fascismo, ma non ho sentito dire che lo facesse anche la prof. Santini" (Galli intende le normali lezioni scolastiche, e non quelle specifiche di cultura fascista).

particolare benemerenza politica e quindi anche professionale ([11]) – si deve desumere che, in fin dei conti, sia stata valutata molto di più la seconda condizione che non la prima. E in questo tipo di valutazione possiamo credere che abbiano avuto peso anche le materie insegnate dalla professoressa: non ci sembra un caso che l'altro docente che nella scuola ebbe lo stesso incarico di preside facente funzione e che successivamente divenne preside, il professor Giuseppe Gobbi, insegnasse anch'esso italiano e storia.

D'altra parte, al "Valfredo Carducci", le discipline letterarie sono sempre state considerate le più importanti, dell'educazione fisica quasi non si parla e soltanto nel 1940, dopo l'emanazione della Carta della Scuola – che ribadiva e codificava l'interdipendenza fra scuola e GIL ([12]), e quindi la necessità da parte dei professori di tenere conto, nell'assegnare i voti di condotta, di qualsiasi segnalazione fatta al riguardo dalla GIL – solo nel 1940, dunque, in sede di scrutinio finale il voto di condotta, un quattro, viene dato in seguito alla proposta dell'insegnante di educazione fisica per punire quegli alunni che non avevano "ottemperato disciplinatamente" alle sue disposizioni ([13]). Ma è l'unico esempio, che ci sembra avere ben poco significato poichè non inserito, qui, in quel contesto generale di educazione "integrale" dell'uomo come la Carta avrebbe voluto; tanto che il preside Gobbi, proprio a conclusione della presentazione della Carta al consiglio dei professori, invitan-

([11]) Cfr. *supra*, nota 8.

([12]) Vari interventi di Bottai precisavano quanto, a questo proposito, era detto nelle dichiarazioni programmatiche della Carta della Scuola. Per esempio, in un intervento al Senato sul bilancio del Ministero dell'Educazione Nazionale nel 1939, dichiara: "Si tratta, soprattutto, di saldare in una superiore coscienza dei fini comuni l'azione della scuola e della G.I.L., la disciplina della cultura e quella della educazione fisica e guerriera, il culto meditativo della tradizione e quello dell'azione che brucia le tappe e volge al futuro" (cit. in T.M. Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda*, cit., p. 91).

([13]) Cfr. AIM, RV, 1936-40, verbale n. 253 del 2 aprile 1940, p. 12. La decisione è stata presa probabilmente a seguito della comunicazione del comando GIL di Forlimpopoli dell'11 marzo 1940 che aveva per oggetto "Sospensioni per assenteismo e negligenza adunate G.I.L." (AIM, RP, vol. IV, 1938-43, 11 marzo 1940 Arrivo). Non risulta però che queste richieste siano frequenti, infatti la testimonianza dell'ex alunno Galli porterebbe a concludere che le assenze alle esercitazioni che si facevano il sabato non erano evidenziate e spesso non avevano alcuna conseguenza.

doli ad adeguare i loro programmi ai principi appena espressi, fa parlare prima gli insegnanti di italiano e storia, poi latino, filosofia e pedagogia e via via gli altri, in un ordine che appare di decrescente importanza; mancano del tutto interventi da parte degli insegnanti di educazione fisica.

Per concludere l'esame del ruolo sostanzialmente conservatore, quindi moderatore rispetto al fascismo, che il corpo docente ebbe al "Valfredo Carducci", citiamo le finalità didattiche ed educative da esso ribadite nel 1939:

> da un lato si deve reagire assolutamente alla vieta mentalità di chi vede nella scuola soltanto un mezzo per conquistare un titolo, dall'altro la scuola deve veramente preoccuparsi di preparare i giovani alla missione che ciascuno si propone, in conformità con le proprie attitudini, di compiere e in modo particolare quindi l'istituto magistrale deve proporsi di preparare dei giovani all'insegnamento nelle scuole elementari, di formare dei maestri ([14]).

Il che di per sé rispettava abbastanza il dettato della Carta, ma piegandolo al vecchio obiettivo per cui

> buon educatore è solo colui che, ricco di sapere bene acquisito e conscio del proprio mandato, sa trasfondere in altri quelle verità che ha fatto proprie e quei principi che per lui sono inconcussi. Allora soltanto potrà dare quella istruzione che serva a formare la testa e a farsi sangue che si trasfonda nella vita del paese e la rinnovi di vigore giovanile ([15]).

E questo è quanto sostenevano, ancora nel 1894, i professori della precedente scuola normale durante una delle prime sedute del consiglio.

Dunque: prevalenza della cultura umanistica, concezione idealistica della scuola e della funzione del maestro (la "missione", la "formazione" dell'individuo), educazione al rispetto e all'ubbidienza, ma più al primo che alla seconda; sono queste le linee di fondo sulle quali si esplica sostanzialmente l'attività didattica dei professori ed anche il loro stesso modo di pensare. In questa prospettiva tutto il resto, divisa, cerimonie e manifestazioni si riducono a necessità quasi burocratiche: l'intellettuale è anche e soprattutto un funzionario, e quindi esegue.

Su questa materia interviene l'azione del preside che, da funzio-

([14]) AIM, RV, 1936-40, verbale n. 218 del 25 maggio 1939, p. 164.
([15]) AIM, RV, 1890, seduta del 20 dicembre 1894, p. 79.

nario di grado più elevato, ha il compito di sorvegliare la fascistizzazione.

Se vogliamo riferirci alla forma dell'approccio, possiamo scandire il decennio in due periodi ([16]): il primo arriva fino al 1935 e comprende le presidenze Celentano, Grella, Ricci, il secondo fino al 1941 con le presidenze Galli, Ciminello, Gobbi; il primo è formato da convinti assertori del fascismo che hanno come obiettivo quello di fare, di quella scuola, la "scuola del Duce", il secondo più da uomini di scuola, attenti al suo funzionamento. Gli anni 1941-44, infine, vedono la presidenza di monsignor Borghesi ([17]), che si inserisce sulla linea Celentano, Grella, Ricci, e di Manlio Pirrone che cerca, in quei momenti di travolgimenti e di crisi, di trovare una posizione intermedia, auspicabilmente, a suo avviso, neutra.

Francesco Celentano, lo si è già visto, è un intellettuale di matrice nazionalfascista, incaricato, proprio per questo, di fare partire nel giusto modo la ricostituita "scuola del Duce". La sua opera è dunque prevalentemente organizzativa-strutturale, ma contemporaneamente interessata alla qualità della struttura. Non è un caso, in questo senso, che, solo nel periodo ottobre 1931-novembre 1932, Mussolini sia andato per ben quattro volte a visitare la scuola, cosa che non può essere attribuita solo ad una *recherche* sentimentale ma ad un chiaro disegno politico. Celentano, dunque, s'interessa della cassa scolastica e della biblioteca, che ha arricchito e dotato di "un inventario ed uno schedario magnifico e moderno", controlla i programmi didattici e i libri di testo, affinchè siano aderenti "allo spirito ed alle norme del Regime Fascista", ma anche invita alunni ed insegnanti ad iscriversi gli uni alle associazioni giovanili, gli altri all'Associazione Fascista della Scuola, e, a coronamento di tutto ciò, aspira a denominare l'istituto "col nome del grande Conterraneo che della preesistente antica Scuola Normale fu alunno" ([18]).

([16]) Le date riguardanti il servizio dei vari presidi sono le seguenti: Francesco Celentano, 1931-32 e 1932-33; Vincenzo Grella, 1933-34; Domenico Ricci, 1934-35; Gallo Galli, 1935-36; Guido Ciminello, 1936-37; Giuseppe Gobbi, 1937-38, 1938-39, 1939-40, 1940-41; mons. Piersante Borghesi, 1941-42 (f.f.); Manlio Pirrone, 1942-43, 1943-44, 1944-45.

([17]) Ammalatosi il preside Gobbi nel settembre 1941, mons. Piersante Borghesi divenne preside facente funzione fino al giugno 1942.

([18]) AIM, RV, 1931-36, verbale n. 28 del 9 novembre 1932, p. 41.

Qualitativamente importante, infine, il corso di cultura fascista da lui introdotto nella scuola e volto al raggiungimento di quell'educazione integrale dell'uomo fondata sullo stato già chiara fin dal discorso che Mussolini rivolse agli insegnanti nel dicembre del 1925, e reso via via esecutivo con l'introduzione nel programma di studio di questa e di altre nuove materie, fra cui cultura militare e cultura coloniale. Le lezioni, tenute dal preside e dagli stessi professori, rivolte agli alunni, agli altri docenti ed al pubblico, sono da inserire nel piano di autofascistizzazione e fascistizzazione che Celentano ed altri intellettuali-funzionari del "Valfredo Carducci" accettano e vivamente sostengono: "un insegnante che conosca bene il movimento fascista può, in qualsiasi trattazione, portare un grande contributo e un'utile direttiva alle conoscenze degli alunni" ([19]), sostiene il preside Grella, giunto alla presidenza dopo Celentano, ed invita i professori ad aggiornarsi, usufruendo sia delle riviste e dei giornali a cui fa abbonare la scuola ([20]), sia di un testo a suo avviso importantissimo, le *Lezioni di cultura fascista* del Cammaresano. "Centro dell'educazione ed istruzione ed anche di ogni attività culturale deve essere la scuola" aveva detto Celentano l'anno prima: di qui l'invito a tenere conferenze pubbliche sulle "benemerenze fasciste nel campo culturale" ([21]). Lo ricorda, nel suo tono memorialistico-celebrativo, l'*Annuario*:

> La Scuola, oltre che attendere fervidamente al conseguimento dei suoi fini particolari, diviene centro propulsore delle manifestazioni intellettuali del Comune (Istituto Fascista di Cultura, audizioni musicali, letture letterarie, Società "Dante Alighieri", cooperazione alle varie attività delle organizzazioni giovanili, ecc.) cui essa con spirito d'iniziativa e disciplina fascista presta l'opera sua, ben lieta di rispondere adeguatamente alle direttive del Regime ([22]).

([19]) AIM, RV, 1931-36, verbale n. 64 del 4 dicembre 1933, p. 78.

([20]) Nel 1933 Celentano fa abbonare la scuola a "Historia", "Gerarchia", "Scuola e Cultura", "Leonardo"; nel 1934 Grella estende gli abbonamenti a "Giornale della Scuola Media", "Rassegna italiana", "Oltremare", "L'Azione Coloniale", "Cartoccino dei piccoli", "Gente nostra", "La Scuola nazionale fascista", "Rivista di matematica pura e applicata", "Popolo d'Italia", "Popolo di Romagna", "Quadrivio", "Archivio di Filosofia", "Annali dell'istruzione elementare", "Le vie d'Italia", "Alleanza nazionale del libro", "Civiltà moderna", "Il balilla", "Il tricolore", "Crociata dei giovani".

([21]) AIM, RV, 1931-36, verbale n. 28 del 9 novembre 1932, p. 42.

([22]) *Annuario*, cit., p. 96.

In questa particolare atmosfera, allora risulta appena forzato il "potente alalà al Duce" con cui Grella prende commiato dal collegio dei professori prima di andarsene da Forlimpopoli, trasferito ad altra sede ([23]), o il saluto al duce ordinato dal nuovo preside Ricci "a cui risponde l'unanime 'A noi' del Collegio" ([24]).

Il discorso che Domenico Ricci fa in apertura d'anno scolastico, nel 1934, è, a nostro avviso, emblematico e nello stesso tempo riassuntivo delle considerazioni fin qui espresse:

> Innalzare e invitarvi a innalzare il pensiero al DUCE ora che rivolgo per la prima volta la parola a tutti voi, miei cari colleghi, nella scuola ov'Egli temprò lo spirito e donde spiccò i primi voli, è per me un gradito dovere. I ricordi di Lui nella Sua terra, nella Sua scuola, sono innumerevoli e non temo quindi di esagerare quando affermo che deve essere considerato un privilegio servire qui, con disciplina e nel rispetto di tutte le gerarchie, l'ardito Pilota, cui Dio ha commesso di condurre a buon porto la nave della nostra Patria. Forlimpopoli non è, naturalmente, una grande città, ma nella quiete delle sue lunghe giornate invernali e delle più lunghe notti, se l'anima nostra non sarà torpida, trarrà vitale nutrimento dallo studio, dalla meditazione, da taluni sacrifici materiali che a noi s'impongono e, soprattutto, dal lavoro alacre di ogni ora, al quale dovremo attendere, perchè non siano deluse le speranze di Chi vuol fare di questo Istituto uno tra i più nobili 'Seminari' magistrali non dell'Emilia soltanto, ma d'Italia. Sono certo che Voi, miei cari colleghi, che io ho già cominciato ad apprezzare ed amare in questi pochi giorni di nostra vita, diciamo così, in comune, e ai quali rivolgo ancora una volta il mio più cordiale saluto, mi darete tutta la vostra collaborazione a me necessaria perchè sia dato di toccare più agevolmente, nell'interesse della Scuola, la meta vagheggiata ([25]).

Si tratta di un testo esemplare di un vero e proprio genere politico, oratorio, letterario che è quello del culto dell'Eroe vivente, il duce, qui presentato come Condottiero, Demiurgo, Sommo Maestro, ma anche Santo popolare e buon Padre; il che ci dice come le immagini tradizionali del "popolo" abbiano corso anche tra gli uomini di cultura.

Per il resto, gli interventi fascistizzanti di Ricci sono simili a quel-

---

([23]) Grella risultò per le autorità scolastiche particolarmente benemerito in questa sua attività dal momento che ottenne il trasferimento sulla base di una qualifica che definiva "ottima" la sua "condotta morale e civile" (AIM, RP, vol. II, 1933-35, 5 aprile 1934 Arrivo), e del benestare rilasciato alla scuola dal fascio di Napoli.

([24]) AIM, RV, 1931-36, verbale n. 87 del 10 dicembre 1934, p. 122.

([25]) *Ibidem*, pp. 122-123.

li di Grella e di Celentano: si interessa personalmente delle iscrizioni alle varie organizzazioni, ripropone l'intitolazione della scuola a Benito Mussolini, esige dagli alunni il saluto romano davanti alla lapide dei caduti e continua una politica delle nuove accessioni alla biblioteca che privilegia (con una percentuale che arriva all'ottanta per cento) i titoli specificamente fascisti e, in parte, genericamente patriottici su quelli generici o letterari ([26]).

A questo proposito, dal momento che la biblioteca del "Valfredo Carducci" è particolarmente ricca e curata (i circa trecento volumi ricevuti in eredità dalla precedente scuola normale sono diventati, nel 1940, circa 2.500), sia perchè si trova in quella scuola, sia perchè, essendo l'unica del paese, è aperta anche al pubblico, riteniamo opportuno farvi un cenno particolare: emergerà ancora una volta da esso, a seconda dell'anno in cui avvengono gli acquisti, il profilo di quell'intellettuale di cui si sta parlando.

Nel 1940 l'*Annuario* segnala, tra le raccolte in dotazione, l'Enciclopedia Treccani, l'Enciclopedia dei Ragazzi (ed. Mondadori), i classici latini (ed. Chiantore), i classici greci tradotti da Ettore Romagnoli, l'edizione nazionale delle opere di Giosue Carducci, l'Opera Omnia di Alfredo Oriani, la collezione dei classici stranieri con traduzione a fronte (ed. Sansoni), la collezione "Cultura dell'anima" (ed. Carabba) e "Le meraviglie del passato" (ed. Mondadori). Ma su questa dotazione, acquisita gradualmente negli anni, poggia tutta una serie di libri "d'epoca", in cui la contemporaneità si esprime – tramite la storia, il reportage giornalistico, la memorialistica o l'aneddotica – in titoli politici, sia latamente nazionali, sia specificamente fascisti, colonialisti, imperiali. Interessante notare che queste accessioni sono prevalenti nel periodo 1933-35 (presidenza Grella e Ricci), mentre il periodo successivo sembra informato ad un ibridismo improvvisatore (o voluto?), per cui abbiamo Eschilo, Kant, Leibniz, accanto a Prati, Michele Amari, Giolitti ed anche a qualcosa di Mussolini e Starace. Ogni anno, poi, vengono acquistati alcuni volumi della collana "La centuria di ferro" dedicata a italiani illustri (per

([26]) Un esempio di questo ottanta per cento di acquisti può essere dato dai seguenti titoli: Oriani, *Opera Omnia*; Balbo, *Stormi in volo sull'oceano*; Mussolini, *Roma antica sul mare*; Mussolini, *Vita di Arnaldo*; Teruzzi, *Cirenaica verde*; Teruzzi, *La milizia*; Fabbri, *L'opera nazionale per la protezione alla maternità*; Starace, *Fasci giovanili di combattimento*; Marpicati, *Il Partito fascista.*

esempio, nel 1938: Tito Speri, Cesare Battisti, Oberdan, Cadorna, i fratelli Cairoli; nel 1941: Oriani, Gioberti, Quintino Sella, Nino Bixio, Nazario Sauro, Costanzo Ciano, Michele Bianchi, Enrico Toti ecc.).

Quanto alle riviste, inizia il preside Celentano che nel 1932 propone l'abbonamento a "Historia" e "Gerarchia", a cui si aggiungeranno "Scuola e Cultura" e "Leonardo"; ma è ancora il biennio 1934-35 che vedrà non solo la maggiore affluenza di testate (20 nel 1934 e 23 nel 1935 contro 18 nel 1936 o 11 nel 1941), ma anche l'introduzione di quelle dichiaratamente fasciste, come "Il Balilla", "Il Popolo d'Italia", "Il Popolo di Romagna", "L'Azione Coloniale" (cfr. tav. 1).

Ritornando ora all'esame delle figure dei presidi ed ai loro rapporti con il regime, vediamo che più tardi, nel 1941, sarà monsignor Piersante Borghesi, preside facente funzione durante la malattia di Gobbi, a seguire la stessa, scoperta linea di fascistizzazione di Celentano, Grella o Ricci. Ecco allora che "raccomanda, in particolare agli insegnanti di lettere, di far seguire alla scolaresca la vita della Nazione in armi, parlando agli alunni, una volta alla settimana, dei principali avvenimenti politici" ([27]); ma è comunque dovere di tutti collaborare con il partito ed "inculcare negli animi l'amore al risparmio ([28]) e la fiducia nei capi [...] in modo che anche nelle famiglie si diffonda, per riflesso, la benefica influenza dell'insegnamento" ([29]).

Anche il suo modo di intendere la disciplina risulta diverso da quello a cui si è fatto precedentemente riferimento: quando, nel dicembre del 1941, un gruppo di alunni partecipa ad una manifestazione non autorizzata in appoggio al Giappone entrato in guerra, preside e insegnanti decidono di infliggere soltanto il sette in condotta "tenendo conto del generoso movente" e "per salvare il principio della disciplina" ([30]). Ciò ribadisce il ruolo che ebbero questi presidi nella

([27]) AIM, RV, 1941-45, verbale n. 340 del 7 novembre 1941, p. 14.

([28]) Dal 1935 in poi giungono periodicamente alla scuola circolari del provveditore che invitano ad offrire l'oro alla patria, a sottoscrivere il Prestito Nazionale 5% e, comunque, ad organizzare una campagna contro gli sprechi. Quando nel 1940 viene chiesto, sempre dal Provveditorato, di denunciare le cancellate di ferro per procedere alla rimozione, la scuola risponde che all'operazione ha già provveduto il comune.

([29]) AIM, RV, 1941-45, verbale n. 339 del 30 ottobre 1941, p. 13.

([30]) AIM, RV, verbale n. 343 del 12 dicembre 1941, p. 15.

TAVOLA 1

La dotazione di riviste del "Valfredo Carducci" dal 1931 al 1943

	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943
Alleanza nazionale del libro				●	●								
Annali dell'istruzione elementare				●			●		●			○	
Annali di lettere						●							
Annali di scienze						●							
Archivio di filosofia				●	●								
Le arti								○			○	○	
L'artista moderno										●			
L'aquilone						●	●	●	●	●			
L'azione coloniale				●			●	●	●	●	●	●	●
Il balilla				●	●	●○	●○	●○	●○	○	○	○	○
Bollettino di lesiglazione scolastica												●	●
Bollettino ufficiale UNPA								●					
Civiltà moderna						●	●	●	●	●○	●	●	
Corriere della sera				●									
Corriere padano					●								
Cronache scolastiche								●	●			●	●
Didaskalos											○	●	●
Difesa della razza								●	○	○	○	○	○
Foglio d'ordini (Fed. Forlì)					●	●							
Gente nostra				●	●								
Gerarchia			●	●	●	●	●	●	●	●		●	●
Giornale della scuola media				●	●								
Historia			●	●	●								
Istruzione tecnica								○	○	○	○	○	○
Italia che scrive					●	●	●	●				○	○
Leonardo			●	●	●	○	○						
Il libro d'italiano									●	●	●	●	●
Lingua nostra										○	○	○	○
Logos						●							
La nazione militare								○	○				
La nuova Italia						●	●	●	●	●	●	●	
Oltremare				●									
Pan					●								
Passo romano										●○	○	○	○
Popolo d'Italia				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Popolo di Romagna				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Il primato					●	○	○						
Quadrivio				●	●								
Rassegna italiana				●	●	●	●	●	●	●		●	
Rassegna storica del risorgimento								●					
Relazioni internazionali										●	●	●	●
Rivista delle colonie italiane					●	●	●	●	●	●	●	●	
Rivista di matematica				●	●								
Sapere								●	●	●	●	●	
Scuola e cultura			●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○
Scuola littorio											○		
La scuola nazionale fascista				●	●				○				
Il tricolore										○			
Le vie dell'aria						●							
Le vie d'Italia				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Le vie d'Italia e del mondo					●	●	●	●	●	●	●	●	●
La vita italiana										○	○	○	○
Vita scolastica						●	○	○	○				

● Acquisto.
○ Dono del Ministero dell'Educazione Nazionale.

scuola, vale a dire quello di tentare di arrivare ad un legame più profondo fra scuola e stato, scuola e partito.

Meno inclini a svolgere questo ruolo appaiono invece i presidi Gallo Galli, Guido Ciminello e, in parte, Giuseppe Gobbi, nel senso che, pur ottemperando alle direttive del ministero o del partito, ne smussano le peculiarità politiche o le riducono ad un atto puramente formale. Così Ciminello, quando deve commentare la circolare ministeriale avente per oggetto "Direttive delle autorità scolastiche per l'adempimento della vita italiana sul piano dell'Impero", si limita ad esortare gli insegnanti "ad elevare il più possibile il tono della cultura media" ([31]); e nel primo incontro con il consiglio dei professori, che per altri era stato il luogo della celebrazione del rito al duce, è con tono sommesso e generico che dichiara "come sia motivo di grande e intima soddisfazione l'essere stato chiamato a dirigere un istituto che vanta sì belle ed alte tradizioni" ([32]).

Il preside Galli, poi, sostenendo la necessità di ridurre le spese, sospende l'abbonamento ad alcune riviste, volute da Celentano e Ricci, alcune delle quali particolarmente indicative dal punto di vista politico; si tratta di "Historia", "Critica fascista", "Il Primato" ([33]), "Il Giornale della Scuola Media", "La Rivista delle Colonie italiane", "Gente Nostra", "Scuola e Cultura", "Il Leonardo" oltre che dell'"Archivio di filosofia" e della "Rivista di fisica e matematica".

Ma è con il preside Gobbi, che guida la scuola dal 1936 al 1942, in un periodo quindi indubbiamente difficile per le crescenti difficoltà politiche ed economiche, che si misura realmente il grado di correlazione e di radicazione del fascismo col passato e col presente.

Gobbi appare il diligente burocrate che trasmette puntualmente le disposizioni superiori dando però l'impressione di partecipare, e

---

([31]) AIM, RV, verbale n. 135 del 26 febbraio 1937, p. 35.

([32]) *Ibidem*.

([33]) "Critica fascista" e "Primato" erano state fondate da Giuseppe Bottai; questi inoltre, nel periodo del suo dicastero dell'Educazione Nazionale, intervenne su tutte le pubblicazioni a cura dell'amministrazione, migliorandole; fra esse "Scuola e cultura" (cfr. fra gli altri S. Cassese, *Un programmatore degli anni '30: G. Bottai*, in "Politica del diritto", a. I (1970), n. 3, pp. 404-447; G. Bottai, *Vent'anni e un giorno*, Milano, 1949 e G. Manacorda, *Letteratura e cultura del periodo fascista*, Milano, 1974). Per quanto riguarda "Scuola e cultura" e "Leonardo", saranno inviate, d'ora in avanti, dal Ministero dell'Educazione Nazionale.

di far partecipare, ad un rito più necessario che sentito. La propaganda contro gli sprechi, la comunicazione "circa il gagliardetto che per superiori disposizioni sostituirà in ogni scuola la bandiera" ([34]), la raccomandazione ad iscriversi alle organizzazioni, la schedatura degli insegnanti sulla base della razza e della religione, oltre che la sostituzione dei libri di testo di autori israeliti ([35]), sembrano sempre attuate con il criterio delle "disposizioni vigenti", senza alcuna ulteriore iniziativa che possa far pensare ad un grado, basso o alto che sia, di adesione ad esse.

Prendiamo ad esempio l'impianto radiofonico installato nel 1939. Dell'importanza che il Ministero della Cultura Popolare ed il Ministero dell'Educazione Nazionale attribuivano ai mass-media del tempo, fra cui soprattutto radiofonia ed editoria, è inutile qui parlare. E' certo che il controllo esercitato in questo settore dal Ministero della Cultura Popolare permise al fascismo di attuare una vasta opera di penetrazione, soprattutto tra i giovani. E' in questo clima e con questi obiettivi che il Ministero dell'Educazione Nazionale emana la circolare n. 13740 del 14 ottobre 1938 sui compiti della radiofonia negli istituti medi. Gobbi legge la circolare ai professori e sostiene che si tratta "di un apparecchio necessario per l'educazione dei giovani"; crediamo non estraneo a questa conclusione il fatto che, alcuni mesi prima, durante la cerimonia dell'inaugurazione del nuovo edificio, Gobbi si incontra con il ministro Bottai, sostenitore ed organizzatore instancabile della diffusione della radiofonia nelle scuole, che forse lo convince all'acquisto. Sta di fatto che si decide di chiedere una sovvenzione al Ministero; sarà lo stesso Mussolini a rispondere inviando in dono diecimila lire.

Nel gennaio del 1939 l'impianto è funzionante: è, dice l'*Annuario*, "uno dei più perfetti e complessi della provincia" dal momento che

---

([34]) APF, cart. A. 7, "Circolari del Provveditore", circolare n. 9754 dell'8 ottobre 1937.

([35]) Vengono sostituiti: l'*Atlante* di Perruzzi-Almagià, con l'*Atlante geografico moderno* di Visintin, ed. De Agostini; la *Geometria* di Enriquez-Amaldi, con la *Geometria elementare* del Biscorvini, ed. Signorelli; le I° Filippiche di Cicerone, commentate da A. Finzi, con quelle commentate da Piovano, ed. Sansoni; *Dagli antichi a noi*, del Giannelli Olivetti, con il *Corso di storia* di Giovanni Rossi, ed. SEI; *I monumenti dell'antichità classica* di Della Seta, con *L'arte di Grecia e di Roma* di Ducati, ed. UTET; il Foscolo commentato da Momigliano, con quello commentato da G. Barone, ed. Trevisini.

consta di ben ventotto altoparlanti. Ebbene, di questo che avrebbe dovuto essere uno degli strumenti più efficaci dell'educazione e della propaganda del regime, i documenti non fanno assolutamente più cenno; soltanto la testimonianza di un ex alunno, Menotti Galli, ci fa intuire che la radio era, sì, adoperata ma per comunicazioni interne della presidenza o per trasmettere della musica (inni o concerti ripresi dal vivo, sotto la direzione del professore di musica Di Iorio, o dai dischi). Può anche darsi che siano stati fatti ascoltare discorsi o programmi politico-educativi dell'EIAR, ma è comunque indicativo il fatto che Menotti Galli non ne ricordi neppure uno.

Una fascistizzazione, dunque, molto poco convinta, che non potenzia il regime, opera di un esecutore più che di un militante.

La differenza con un Ricci, per esempio, è ancora più evidente se si confronta il loro modo di intendere il ruolo del docente e il suo rapporto con gli altri. Ricci, militante di formazione gentiliana, diceva ai professori di non considerarli "malinconiche macchine, automatiche dispensatrici di sapere", ma "creature nobilissime e fervide", destinate a compiti elevati ed ardui alle quali vuole porgere tutto l'aiuto necessario; ma "io al mio posto, voi al vostro", e se pure la scuola dovrà essere come una famiglia, sarà una famiglia gerarchicamente ordinata e regolata.

Gobbi, che militante non è, si rivolge paternalisticamente agli insegnanti invitandoli a "frequenti contatti con la Presidenza: solo così si potrà raggiungere quella istintiva collaborazione tra Preside e personale insegnante, che è fondamento per il buon andamento della scuola" ([36]); auspica altrettanto frequenti contatti degli insegnanti fra di loro per un buon coordinamento del lavoro e soprattutto insiste sul fatto che "l'insegnante deve sapere avvicinarsi, anche fuori dell'ambiente scolastico, all'animo del ragazzo, che si apre facilmente ad uno sguardo di affettuosa comprensione" ([37]).

Su questo ambiguo spiritualismo tradotto in ovvio didascalismo, i miti e i riti del fascismo, pur puntualmente celebrati, sembrano scivolar via, come annacquati e sviliti. Salvo poi poter rientrare, in forme forse più pericolose in quanto inconsce, attraverso la ri-

([36]) AIM, RV, 1936-40, verbale n. 204 del 24 novembre 1938, p. 148.
([37]) AIM, RV, 1936-40, verbale n. 247 del 9 febbraio 1940, p. 205.

gida e meticolosa applicazione della disciplina. E' questo, a nostro avviso, il momento saliente del confronto fra la vecchia scuola paternalistica e spiritualistica e la nuova, che vuole formare e controllare il "senso comune" e la memoria collettiva attraverso l'organizzazione ufficiale e pubblica del rito.

Ora, il preside Gobbi è un tenace difensore della disciplina: controlla con puntiglio professori ed alunni e non transige di fronte a manifestazioni non autorizzate punendo tutti, ma soprattutto gli istigatori ([38]); ma, come si è detto, le motivazioni appaiono più dettate dall'esigenza spiritualistica dell'ubbidienza che non da quella fascista. Certo, l'autorità pubblica si è anche servita di questa inclinazione all'ubbidienza per riempire le piazze e le aule, per stabilire le forme e i modi del rito; ma si tratta di un programma minimo che fa funzionare la cosa soltanto sul piano dei numeri.

Se il programma non è quello minimo – dice Isnenghi nel suo studio sull'organizzazione della cultura nel periodo fascista – e si fa questione di qualità oltre che di quantità – cioè di intima partecipazione, oltre che di obbedienza e mimetismo – la riuscita della programmazione ufficiale dipende da una serie di fattori: tra l'altro, dal fatto che gli intellettuali-funzionari chiamati a realizzarla in periferia siano partecipi del rito tanto da renderlo vivo e coinvolgente anche per coloro che ne sono gli attori-destinatari, nella celebrazione collettiva. In astratto, il massimo del coinvolgimento si potrebbe avere quando tutti fossero dei militanti ([39]).

E invece la militanza l'abbiamo verificata soltanto all'inizio, per alcuni presidi, mentre da Galli in poi, ma soprattutto con Gobbi prevale la figura dell'intellettuale che, sì, non si salva del tutto dal collaborazionismo, ma che lo ritiene una "conditio sine qua non" per potersi muovere nel suo ambiente e nel suo lavoro mantenendo una sua dignità ad un prezzo, tutto sommato, neppure tanto alto.

In questa prospettiva risulta allora anche comprensibile il comportamento dell'ultimo preside, Manlio Pirrone. Questi, all'indomani del 25 luglio, di sua iniziativa e senza aver consultato i professori, dato il periodo delle vacanze estive, invia a nome della scuola un telegramma al re, probabilmente una dichiarazione di lealtà a chi, in quel momento sembrava l'unico potere rimasto. Poi viene

([38]) Cfr. *supra*, nota 9.
([39]) M. Isnenghi, *L'educazione dell'italiano*, cit., p. 29.

l'8 settembre, la fuga del re, l'apprensione per quel telegramma scritto forse troppo inconsultamente e il desiderio quasi di giustificazione. Convoca subito il collegio (è appena il 15 settembre e nessun altro collegio si era mai riunito così presto) e, come prima cosa, dà lettura del telegramma del 26 luglio "spiegando come esso non possa contenere naturalmente alcun giudizio sugli avvenimenti politici, ma soltanto una affermazione di solidarietà nazionale di fronte al nemico e un atto di fede nei destini della patria". All'8 settembre accenna appena allusivamente: "Purtroppo gli avvenimenti successivi sono stati tali da addolorare ogni italiano. Tuttavia non bisogna disperare, ma attendere con calma e con serenità che questo critico momento sia passato". Conclude, fornendo il suo modello di comportamento: "Intanto è bene che gli intellettuali diano esempio di serenità e di coraggio e si preparino fin da ora ad una nuova Italia che non potrà sorgere senza un chiaro orientamento degli spiriti" ([40]). E si presume che la chiarezza, se ora non c'è, ci sarà attendendo: intervenire ora, fare qualcosa sarebbe inutile. Nel frattempo il legalitarismo della classe si manifesta, approvando il telegramma di luglio, con la fedeltà al re.

In questo quadro politico così incerto, l'unica cosa che a questo disorientato intellettuale-funzionario appare certa è la scuola e i suoi "valori", che vuole assolutamente ripristinare. Ultimamente, infatti, la preparazione dei militari, che si presentavano alle sessioni speciali degli esami, appariva scarsa e, al contrario, troppo manifesta l'indulgenza che i professori dimostravano nei loro confronti. Ecco perchè, all'esame di abilitazione del giugno 1943, si stabiliscono dei punti fermi oltre i quali non si può andare: la presentazione del foglio in bianco, la grave scorrettezza formale, l'evidente immaturità di pensiero e l'accertata totale copiatura debbono portare all'esclusione dalla prova orale.

Il fascismo ha dunque tentato di innestarsi nella realtà del "Valfredo Carducci" e l'intellettuale-funzionario ha, più o meno direttamente e con maggiore o minore partecipazione, aiutato a costituirne la legittimità innestandolo nella scuola su un referente comune che è quello patriottico, nazionale e, se necessario, anche monarchico, che si esprime sotto le forme del legalitarismo. Nel momento poi in cui il fascismo è in crisi, lo stesso intellettuale fa

([40]) AIM, RV, 1941-45, verbale n. 401 del settembre 1943, pp. 76-77.

presto a ridefinire il calendario togliendo santi e martiri di recente immissione. L'importante è che la struttura scolastica e la sostanza pedagogica rimangano, in questi successivi passaggi, sempre le stesse. Per cui la dichiarazione, fatta nel 1933 da Arturo Marpicati, direttore dell'Istituto Fascista di Cultura, al terzo congresso di Milano dell'IFC, sembra anticipare o prevedere questi risultati: "pur avendo una scuola e una cultura di uomini tutti o quasi tutti fascisti, noi non abbiamo, tolte poche eccezioni, una scuola o una cultura che siano forze attive e creatrici della rivoluzione: nella migliore delle ipotesi esse accettano e giustificano, nella peggiore professano principi e motivi che in effetti sono alieni dal fascismo: in complesso né promuovono né creano" ([41]).

Ed è per questo che si può, caduto il fascismo, attendere il nuovo padrone che potrebbe anche essere il re dell'8 settembre.

([41]) G. Manacorda, *Letteratura e cultura nel periodo fascista*, cit., p. 12. Sull'argomento cfr. anche M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, 1981.

FIORENZA TAROZZI

TRA CONSUETUDINE E RINNOVAMENTO. L'ISTITUTO TECNICO AGRARIO "GIUSEPPE SCARABELLI" DI IMOLA

Premessa

L'agricoltura è pur sempre la più libera di tutte le arti. Abbiamo solo da difendere, contro chiunque, il nostro patrimonio intellettuale e morale, costruito con la genialità e con il contributo di lavoro di generazioni di dotti, di sperimentatori e di realizzatori, e reso sacro dal maggior apporto di bene generale che deriva da una migliore, più intensa e più economica produzione del suolo della Patria. Per rompere le tendenze insidiatrici del nostro naturale campo di attività tecnica e professionale non vi è che un mezzo: perfezionare la nostra istruzione, renderla sempre più perfetta e completa e dare alla nostra professione titoli sempre maggiori di competenza e di responsabilità. L'istruzione più intensificata è forza rigeneratrice di più larga attività e potenziatrice della nostra stessa volontà che cerca e crea l'impresa (1).

Così si apriva nel 1933 il primo convegno nazionale per l'istruzione agraria superiore (2) promosso dal Sindacato nazionale dei tecnici agricoli fascisti, il cui ruolo egemone nella gestione della politica e della economia agraria nazionale si era andato consolidando nel primo decennio del regime, in attuazione della linea e della volontà politica del Serpieri. Al personale tecnico formatosi nel clima liberale

---

(1) Sindacato Nazionale Fascista Tecnici Agricoli, *I° Convegno Nazionale per l'Istruzione agraria superiore*, tenuto a Milano il 27 aprile 1933 nell'Aula Magna "Arnaldo Mussolini" del R° Istituto Superiore Agrario, Roma 1933, p. 12.

(2) Il Sindacato nazionale andava da tempo svolgendo una speciale attività tesa a concretare un progetto di riforma dell'istruzione agraria superiore, in grado di equilibrare l'ordinamento dell'insegnamento con le mutate esigenze dell'agricoltura. Il convegno suindicato, che faceva seguito alla presentazione di un progetto di riforma, intendeva in primo luogo discutere i problemi dell'istruzione agraria superiore (sia media che universitaria) e l'attività professionale dei tecnici agrari e dei dottori agronomi.

del periodo giolittiano – uomini delle Cattedre ambulanti, delle Stazioni sperimentali, delle università – inseritosi in maniera capillare nelle strutture ministeriali e burocratiche-corporative dello stato fascista, si era successivamente sostituita la figura di un nuovo operatore "sindacale", che univa alle doti dell'organizzatore le competenze tecniche e scientifiche dell'agronomo. Il vivaio da cui proveniva erano gli istituti superiori universitari: i giovani laureati, iscritti tutti al sindacato dei tecnici agricoli, costituirono la cinghia di trasmissione delle direttive tecniche tra centro e periferia ([3]).

La politica del "tecnicismo" ([4]), cioè la necessità di preparare tecnici agricoli per la conduzione, la trasformazione e l'intensificazione produttiva delle aziende per l'impostazione reale di una agricoltura razionale, si era affermata, tra gli anni venti e trenta, anche a livelli intermedi nelle successive riforme dell'istruzione agraria media ([5]). Nel 1923-24 venne creata la figura del perito agrario – che si sostituiva all'agente rurale – qualificato all'esercizio di funzioni tecniche nel campo dell'agricoltura, sia in rapporto alla conduzione delle aziende rurali sia in rapporto a specifiche attività professionali. Con il riordino dell'istruzione tecnico-professionale del 1931, il progetto della preparazione, per il settore agricolo, di maestranze tecniche specializzate (agenti rurali, periti agrari, dottori agronomi) si fece più concreto ed articolato. Si istituiva così una serie di ruoli e di operatori qualificati in agricoltura – sulla cui professionalità, attorno agli anni trenta si accese un vivace dibattito – i quali, sostituendosi alla

([3]) S. Adorno, *I tecnici e l'agricoltura: Vittorio Peglion*, in *Le campagne emiliane in periodo fascista. Materiali e ricerche sulla battaglia del grano*, "Annale" dell'Istituto regionale per la storia della resistenza e della guerra di liberazione in Emilia Romagna, II (1981-1982), pp. 125-156.

([4]) La tecnicizzazione delle strutture ministeriali, da tempo e da più parti auspicata, fu avviata, nel settore agricolo, con la nomina, nel 1923, di Arrigo Serpieri a sottosegretario per l'agricoltura: i tecnici ottennero così quello strumento di direzione dell'economia per il quale si erano battuti e nel quale in breve tempo si immedesimarono. Cfr. *La tecnicizzazione dei servizi in agricoltura*, in "Giornale di agricoltura della domenica", XXXIII (1923), n. 36.

([5]) Sull'istruzione agraria in Italia mancano opere critiche globali. Dati di carattere generale e linee di tendenza si trovano in studi complessivi sull'istruzione tecnica e professionale. A tal proposito si ricordano: R. Castelli, *L'istruzione professionale in Italia*, Milano, 1912; V. Stringher, *Notizie sull'insegnamento agrario in Italia*, Roma, 1911; A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, 1964.

tradizionale persona del "fattore", venivano creando nuove figure sociali. La politica agraria del regime, che tendeva ad una "valorizzazione della tecnica che deve essere moderna e razionale", stimolò la crescita e la preparazione di questi operatori, i quali, forniti di una cultura tecnico-professionale estremamente qualificata, trovavano occupazione in istituti e aziende agricole private, statali, parastatali, sindacali e corporative, e divennero gli strumenti per incentivare e migliorare l'agricoltura e per farla progredire al pari delle altre industrie.

Con la riforma dell'istruzione agraria del 1923, innovazioni e miglioramenti investirono direttamente anche settori tecnici e produttivi, attraverso la determinazione razionale della sfera di azione di ogni scuola, che non doveva più corrispondere a divisioni amministrative quali la provincia, bensì alle circoscrizioni agrarie, alle cui esigenze economiche doveva essere conforme; con l'assegnazione a tutte le scuole di aziende agrarie adiacenti alla sede e di tutti i mezzi necessari allo sviluppo dell'istruzione pratica, consolidando in tal senso i contributi degli enti locali, in particolare delle province il cui territorio fosse interamente o parzialmente compreso nell'ambito della circoscrizione della scuola; e infine attraverso l'attuazione della specializzazione come complemento e coronamento dell'istruzione agraria generale (6).

Le scuole di agraria venivano dunque proposte come "scuole speciali" non soltanto nel campo dell'istruzione, ma anche in quello dello sviluppo e miglioramento dell'agricoltura in generale. Non senza problemi, tuttavia: l'inquadramento dei tecnici agricoli, l'apertura ai diplomati di tali scuole delle facoltà universitarie, l'elevato costo dei gabinetti specializzati e la necessità di mezzi tecnici all'avanguardia per operare la sperimentazione, la presenza all'interno delle scuole di aziende agrarie da finanziare e sostenere, si prospettarono in alcuni momenti come elementi frenanti per lo sviluppo dell'istruzione e delle tecniche agricole e, al tempo stesso, di polemica all'interno

(6) L. Velicogna, *La riforma dell'istruzione agraria professionale*, Gorizia, 1923; Ministero dell'Educazione Nazionale. Direzione Generale per l'Istruzione Tecnica, *Notizie su l'istruzione agraria media in Italia*, Roma, 1930; L. Vivarelli, *L'istruzione agraria media in Italia. Vecchi e nuovi ordinamenti*, in "Il coltivatore e giornale vinicolo italiano", 1932, n. 11-12; C. Pecorelli, *L'istruzione agraria degli addetti all'agricoltura non coltivatori della terra*, in "L'assistenza sociale agricola", Roma, 1938.

della politica, non solo scolastica, del regime fascista.

Nel 1928, Luigi Vivarelli, direttore della scuola media agraria di Imola ed energico sostenitore dello sviluppo quantitativo e qualitativo dell'istruzione agraria, come funzione indispensabile per la realizzazione di una agricoltura moderna e efficiente, scriveva su "Critica fascista":

> Si pensi che, mentre le altre scuole medie possono avere ed hanno effettivamente un ordinamento presso che uniforme in ogni parte della penisola, le Scuole agrarie invece debbono seguire passo passo, ora per ora, le svariatissime condizioni agricole delle diverse regioni: debbono sospingere, promuovere, esperimentare, propagandare; e per tutto questo ci vuole elasticità di movimento, rapidità di esecuzione, autonomia larga e razionale, e soprattutto mezzi finanziari adeguati. Sono Scuole che costano più delle altre, le nostre: bisogna quindi disporre l'animo e ... il bilancio a spendere per esse quanto più sia possibile ([7]).

Da scuola pratica di agricoltura a istituto tecnico

Istituito nel 1883, come regia scuola pratica di agricoltura, l'istituto iniziò i suoi corsi di insegnamento nel novembre dello stesso anno ([8]). Fino al 1904 scuola e convitto ebbero sede in città, mentre

---

([7]) L. Vivarelli, *Il passaggio delle scuole agrarie al Ministero della Pubblica Istruzione*, in "Critica fascista", serie II, II (1928), n. 35, pp. 554-556.

([8]) P. Bandi, *La Regia Scuola Pratica di Agricoltura*, in *L'istruzione nel Comune di Imola. Relazione per la Mostra di Vercelli*, Imola 1924; L. Vivarelli, *La Regia Scuola Agraria Media di Imola dal 1925 al 1931*, in "Forum Cornelii", Imola, 1932. Il consiglio comunale di Imola concorse nelle spese di impianto della scuola con 9.500 lire e deliberò lo stanziamento di una somma annua di 6.000 lire per il mantenimento. Parimenti il consiglio provinciale versò 10.000 lire per le spese di impianto e deliberò un versamento annuo di 6.000 lire. L'intervento governativo fu fissato in 10.000 lire, all'atto dell'istituzione, e inoltre si ottenne un concorso annuo pari ai due terzi delle spese di mantenimento. Il primo comitato amministrativo fu formato da: cav. Cesare Zucchini e conte Francesco Massei (delegati governativi); conte Giovanni Codronchi e cav. Andrea Pasini (delegati provinciali); comm. Giuseppe Scarabelli e ing. Giovanni Galeati (delegati del comune di Imola); dott. Gabriele Imperato (direttore della scuola). Il conte Codronchi fu nominato, il 2 agosto, presidente del comitato.

L'istituto tecnico agrario "Scarabelli" conserva un'ampia documentazione della propria attività nell'archivio scolastico, ordinato per sezioni tematiche (nel corso del testo ad esso si farà riferimento con la citazione AIS). Si ringrazia il preside prof. Manlio Vivarelli per averne permesso la consultazione.

per le esercitazioni pratiche gli allievi utilizzavano tre poderi dati in affitto dal comune ([9]). Nel 1904 – per la necessità di dotare la scuola di locali e di una azienda più conveniente, in rapporto anche col crescente numero di iscrizioni – il comune di Imola assegnò alla scuola una nuova sede, al centro di una vasta azienda agraria, a circa tre chilometri dalla città ([10]). L'attività dell'azienda cominciò in breve tempo ad incrementarsi e ad aprirsi alle esigenze della realtà economica locale: vennero impiantati vivai di alberi da frutto, fu intensificata la gelsicoltura e si iniziarono esperimenti nel settore della viticoltura. Tutto ciò corrispondeva ai bisogni del territorio in cui la scuola svolgeva la propria azione: da qualche anno infatti le viti imolesi erano state attaccate dalla filossera; la frutticoltura era ai primi albori, ma faceva intravvedere un rapido sviluppo; la zootecnia romagnola stava riscuotendo successi anche in campo internazionale; si iniziava la coltivazione delle piante industriali (barbabietole, tabacco, pomodoro). Cominciava per la scuola, dunque, un periodo di intensa attività e di notevole responsabilità, in quanto doveva fornire, alla nuova agricoltura, personale preparato, in grado di rispondere alle richieste e alle pretese della nuova industria che si

([9]) I terreni dati in affitto alla scuola dell'estensione complessiva di 20 ettari circa, erano divisi in più corpi, sotto le seguenti denominazioni: 1) Fondo Laguna, circa 10,37 ettari, in unico appezzamento; 2) Fondo Portone, circa 9,3740 ettari, diviso in tre corpi di terra. Questi due fondi erano in pianura e contigui, divisi dalla strada comunale Laguna e dalla ferrovia. 3) Fondo Castellaccio, in collina, circa 1,0917 ettari coltivati a vigna. Quest'ultimo distava più di un chilometro dai precedenti.

([10]) La necessità di dotare la scuola di locali più vasti e convenienti e di una azienda agraria idonea, nacque nel biennio 1902-1904, in conseguenza di un aumento notevolissimo delle domande di ammissione che raggiunsero il numero di 50 e 75 (si era partiti con 16 iscritti). Il nuovo locale, ricavato da un'antica villa cardinalizia, nella frazione di Zello, fu inaugurato il 13 ottobre 1904, ed è ancor oggi sede dell'istituto tecnico agrario. Diviso in tre parti, il fabbricato comprendeva un corpo centrale (con abitazione del direttore, gli uffici e la biblioteca) e due ali in cui erano disposti due dormitori, le aule di lezione, il refettorio e tutti i locali di servizio. L'azienda agraria – rimasta identica ancor oggi – nel cui centro sorgeva l'edificio scolastico, aveva una estensione di 35,5270 ettari, si estendeva sopra un altipiano e verso sud acquistava maggior pendenza per attaccarsi alla sovrastante collina. Era costituita da tre poderi: il podere alunni (ettari 11,2804); il podere Zambina (ettari 12,8514) e il podere Passerina (ettari 11,3952). Il primo era gestito in economia e serviva per le esercitazioni pratiche degli alunni; gli altri due erano a mezzadria; la rendita totale andava a beneficio della scuola.

veniva sviluppando.

Dall'anno della sua costituzione, inoltre, fino al 1910, non esistendo nel circondario alcun rappresentante delle Cattedre ambulanti di agricoltura, gli agricoltori locali avevano trovato negli insegnanti della scuola, i consulenti "competenti", cui rivolgersi per consigli teorici-pratici sulle colture, sulla sistemazione dei terreni, sul riconoscimento dei parassiti vegetali e animali; e anche per la determinazione della germinabilità dei semi, delle analisi dei terreni, vini, olii, concimi, utilizzando i laboratori della Scuola. Con il costituirsi, nel 1910, di una sezione della Cattedra ambulante i rapporti di collaborazione si intensificarono e particolare impulso ricevette la sperimentazione in comune ([11]).

Lo sviluppo dell'istituto e il progresso culturale e agrario della zona, spinsero, nel 1908, il comitato di amministrazione a dare alla scuola, a spese proprie, l'ordinamento medio, senza averne il nome, svolgendo un programma generale scientifico e tecnico intenso ed elevato. Si cominciò con lo scindere l'insegnamento della matematica da quello di cultura generale, affidandoli a due laureati, mentre prima erano riuniti nell'unica persona del censore-maestro; l'insegnamento di scienze naturali venne affidato ad un laureato in agraria e quello di zootecnia ad un laureato in zooiatria. Nelle materie professionali si cominciò ad operare la specializzazione, dando maggior rilevanza all'arboricoltura e all'orticoltura – con adeguato sviluppo alle relative colture – avendo un occhio particolare allo sviluppo che stavano prendendo nella zona le industrie affini. Intanto si veniva modificando anche – e non solo numericamente – il corpo degli allievi, molti dei quali erano provvisti di un titolo superiore a quello richiesto per l'ammissione. E' un ricambio anche sociale: la scuola, creata ai fini modesti di istruire i contadini non fu realmente mai frequentata da essi, che preferivano ancora educare i figli direttamente alla vita dei campi, non vedendo realisticamente colmato il divario tra tecnica e pratica – di fatto non sempre i licenziati dalla scuola tornati al lavoro di contadini erano in grado di applicare quanto imparato e finivano

([11]) L'attiva collaborazione dei direttori della scuola, prima con il Comizio agrario di Bologna e poi con la Cattedra ambulante di agricoltura di Bologna è testimoniata dai numerosi articoli di propaganda agraria apparsi sul periodico "L'Agricoltura bolognese" e ne "Il solco", giornale degli agricoltori imolesi, di carattere esclusivamente tecnico-agrario, il cui primo numero uscì nel marzo del 1914.

col tornare alle pratiche consuete – mentre divenne progressivamente scuola per i figli di proprietari, di fittavoli ([12]), i quali intendevano dedicarsi all'agricoltura per loro conto o diventare amministratori di aziende ([13]).

Si andavano, dunque, delineando quelle trasformazioni ed affermando quei caratteri che, consolidatisi poi nel primo decennio postbellico, fecero dell'istituto di Imola, come di numerose altre scuole agrarie, una fucina di tecnici e di specialisti: si preparavano qui quei quadri intermedi che il regime ereditò e valorizzò, definendone funzioni e ruoli sociali, per farne, come già si è detto, la cinghia di trasmissione delle direttive tecniche tra centro e periferia.

Le modificazioni operate nel 1908 ebbero anche caratteri organizzativi e strutturali: per la prima volta si separarono le gestioni amministrative dell'azienda e del convitto da quella della scuola. L'azienda agraria ebbe un bilancio separato, i cui utili dovevano essere impegnati, oltrechè in migliorie ai fabbricati, per l'acquisto di macchine e strumenti agricoli e per la sperimentazione; così pure il convitto, utilizzando le rette dei convittori, fu reso in grado di sostenersi da solo. Il mantenimento della scuola, ad esclusione delle tasse degli allievi, doveva essere a totale carico dello stato (tre quinti delle spese) e degli enti locali, comuni e province dell'area limitrofa. Fu certamente questo il bilancio più difficile da gestire, anche se i contributi non vennero mai meno. La capacità di gestione separata dei tre istituti fu sintomo sempre di floridezza e solidità finanziaria; in un solo momento – gli anni immediati del primo dopoguerra – si dovette far ricorso all'azienda per sostenere e pareggiare il bilancio della scuola. Ma si trattò di pochi anni: la capacità organizzativa del direttore

([12]) AIS, *Carte diverse 1910-1918*, Comitato amministrativo della R. Scuola pratica di agricoltura di Imola, *Riordinamento della scuola*, 1912. Dalla relazione appare come ormai questi fossero la quasi totalità degli iscritti; si affermava inoltre: "Questa evoluzione della scuola ha portato per conseguenza di avere una scolaresca molto più disciplinata, più volonterosa e più intelligente; così pure si allontanarono grado grado tutti quei giovani spostati, respinti da altre scuole e che nella scuola agraria trovavano rifugio".

([13]) P. Bandi, *La Regia Scuola Pratica di Agricoltura*, cit., p. 207. "E i risultati – scrive il direttore della scuola – non furono certamente meschini. Molti e molti licenziati dalla Scuola di Imola sono ora alla direzione di importantissime aziende nelle provincie di Forlì, Ravenna, Bologna, Ferrara, Modena. I proprietari di amministrazioni pubbliche se li contendono e tutti li portano ad esempio per la capacità, l'onestà e la rettitudine".

e dei componenti il consiglio di amministrazione – strettamente legati, per ruoli e competenze, alla burocrazia ministeriale e governativa – e l'intervento delle forze produttive locali, in primo luogo quelle agrarie, che vedevano nella scuola anche un elemento di stabilizzazione sociale, fecero sì che, alla fine degli anni venti, l'istituto, completamente rinnovato e consolidato, raggiungesse una stabilità organizzativa e finanziaria, caratteristica di tutto il decennio successivo ([14]), che non entrò in crisi neppure nel periodo bellico, e che solo i tempi nuovi e le nuove prospettive politiche del secondo dopoguerra intaccarono e fecero vacillare.

Il riconoscimento giuridico di grado superiore venne alla scuola solamente nel 1924, quando, per effetto del riordino dell'insegnamento dell'istruzione agraria, divenne (con altre 24 in tutta la nazione) scuola agraria media ([15]). Nel 1931, infine, venne trasformata in istituto tecnico a corso superiore della durata di quattro anni per il conseguimento del diploma di perito agrario ([16]).

([14]) AIS, *Verbali delle sedute del Comitato Amministrativo*, 29 dicembre 1933. Alla verifica del conto consuntivo per l'anno 1932-33 la situazione appare talmente buona "che il Ministero storna la somma di L. 10.000 a favore di altre scuole".

([15]) AIS, *Corrispondenza 1925-26*, div. IX, sez. 3. "Ai termini del R.D. 30/12/1923, n. 3214 il Governo del Re è autorizzato a trasformare codesto istituto col 1 ottobre 1924 in R. Scuola Agraria Media. Questo Ministero assegnerebbe a codesta scuola il compito di preparare i periti agrari per la collina e la zona sub-collinare Emiliana (parte alta delle province di Parma, Modena e Bologna)".

([16]) L. Vivarelli, *L'Istruzione agraria media in Italia*, cit. AIS, *Corrispondenza 1927-28*, div. XI-XII-XIII; XI, sez. 5, *Istituzioni diverse: Questionario sull'ordinamento dell'istruzione agraria*, raccomandata Ministero Pubblica Istruzione, 2 settembre 1928. Al primo quesito del questionario "Quali vantaggi e quali inconvenienti sono derivati alla scuola dalla applicazione della riforma dell'istruzione agraria media (RD 30/12/1923)", il direttore risponde: "Un vantaggio evidente ed indiscutibile è stato quello della maggiore e migliore valorizzazione della scuola nel concetto, nella considerazione e, soprattutto, nella fiducia di quanti, sia nel campo agricolo che fuori, hanno veramente a cuore il problema della scuola in genere, di quella professionale in specie; di ciò è prova il notevole aumento di alunni verificatosi dall'anno 1924-25 ad oggi. Altro vantaggio incontestabile è stato quello di veder affluire verso la nuova scuola un numero cospicuo di figli di medi e grandi proprietari-agricoltori che prima disdegnavano frequentare la Scuola pratica. Altro vantaggio, ancora, è quello che, attraverso la raggiunta possibilità di una più efficace opera di propaganda, si è conseguito nella diffusione

Il decennio 1920-30 fu per l'istituto agrario imolese di rilevante importanza, non solo per i riconoscimenti istituzionali che gli vennero dal regime, ma anche per la crescita costante di influenza esercitata sull'economia della regione, testimoniata dalla presenza nelle aziende agricole locali di diplomati della scuola, dal controllo attuato sulla produzione dei fondi della zona e dall'intensificato rapporto coi coloni dell'Imolese.

La stabilità finanziaria raggiunta a metà degli anni trenta dalla scuola e dalla annessa azienda ne facevano poi un polo di riferimento costante in sede anche nazionale.

Uscita dal conflitto mondiale gravemente danneggiata sia nelle strutture scolastiche che in quelle dell'azienda agricola, entrambe bisognose di lavori di riparazione e di disponibilità finanziarie per l'acquisto di materiali tecnici rinnovati ed adeguati alle esigenze dei tempi nuovi, la scuola agraria sembrava non riuscire a trovare interlocutori capaci di risollevarne le sorti ([17]). Il comune di Imola restava, unitamente alla provincia di Bologna, il principale finanziatore dell'istituto, ma le sovvenzioni non erano adeguate ai bisogni reali, tant'è che il direttore si trovò nel 1924, al momento del passaggio di gestione a seguito della trasformazione da scuola pratica in scuola media, con un bilancio complessivo in passivo di 131.911,95 lire ([18]). Con il nuovo ordinamento entrò a far parte dei finanziatori anche la provincia di Ravenna ([19]), ma la maggior parte del passivo venne coperta con due contributi straordinari del Ministero dell'Economia Nazionale (25.000 lire per l'esercizio finanziario 1924-25 e 30.000 per l'esercizio 1925-26) ([20]), e mediante un cospicuo aumento delle

di buone norme tecnico-agrarie, in virtù appunto, di quella maggior fiducia e considerazione, alla quale si è fatto cenno sopra. Pertanto, ogni iniziativa presa in questo senso dalla Scuola, ha trovato, con sempre crescente interesse, largo consenso e vive adesioni nell'ambiente agrario".

([17]) Fino al 1924 i contributi erano fissati in 30.000 lire del Ministero della Economia Nazionale; 12.000 della provincia di Bologna e 8.000 del comune di Imola.

([18]) AIS, *Corrispondenza 1925-26*, div. XIII, sez. 4, *Verbali di passaggio di gestione*.

([19]) AIS, *Corrispondenza 1925-26*, div. I-II; I, sez. 4, *Amministrazione Provinciale di Ravenna*. Il contributo della provincia di Ravenna fu di 3.975 lire per l'anno 1924-25 e di 5.300 per l'anno 1925-26.

([20]) AIS, *Corrispondenza 1925-26*, div. I-II; I, sez. 2, *Circolari ministeriali*; II, sez. 3, *Amministrazione provinciale di Bologna*, 23 marzo 1925. Oltre ai con-

tasse di ammissione degli allievi alla scuola-convitto ([21]). Che la scuola agraria di Imola fosse oggetto di particolari "attenzioni" da parte del Ministero è testimoniato anche dal fatto che, sempre nel 1925, fu dichiarata sede di delegazione fitopatologica per l'esecuzione della legge sulle malattie delle piante, il che giustificava, tra l'altro, gli interventi finanziari straordinari.

Certamente a favore della scuola giocarono, in maniera non irrilevante, il suo peso economico e il suo "ruolo" politico. A un tempo scuola sempre più d'*élite*, per componente studentesca, e scuola "popolare" per gli agganci che riusciva a conservare con i contadini dell'Imolese – di fatto e sempre scuola d'ordine e di disciplina – l'istituto agrario di Imola era passato indenne, dal punto di vista politico, attraverso la crisi che aveva coinvolto l'intera nazione nel primo dopoguerra. Questa doppia facciata permetteva alla scuola di presentarsi come fiore all'occhiello dell'Agraria locale, e – al tempo stesso – di conservare aperto il dialogo con i partiti popolari e con le organizzazioni di classe ([22]). Interlocutrice interessata – ma mai direttamente coinvolta – delle leghe operaie imolesi ([23]), non era interve-

tributi speciali nel 1925 per le spese di funzionamento viene prevista una dotazione di 102.000 lire (più 26.000 per assegni al personale inferiore a carico dello stato). I tre quinti di tale importo saranno a carico dello stato (61.200), 8.000 a carico del comune di Imola, 27.500 a carico della provincia di Bologna e 5.300 di quella di Ravenna. La ripartizione fra le due province è fatta sulla base della produzione agraria e della popolazione agricola.

([21]) AIS, *Corrispondenza 1925-26*, div. XI-XII-XIII; XIII, sez. 5, *Rette-Carte giudiziali.*

	1917-18	1918-19	1919-20
Retta intera alunno convittore	550	720	1.100
Retta intera alunno non convittore	100	100	100

	1920-21	1923-24	1925-26	1926-27
Retta alunno (prov. di Bologna e Ravenna)	1.200	1.700	2.200	2.500
Retta alunno convittore (altre province)	1.300	1.900	2.200	2.500

Nel 1934-35 la retta fu portata a 2.600 lire; nel 1935-36 a 2.800.

([22]) Tra i più attivi sostenitori della scuola vi fu Anselmo Marabini, come testimonia la fitta corrispondenza con il direttore della scuola, Primo Bandi, per tutto il 1920 (AIS, *Protocollo 1920-21*).

([23]) AIS, *Protocollo 1920-21*, Contratti con le leghe dei barbieri, dei sarti di Imola per prestazioni d'opera al convitto.

nuta nelle lotte agrarie sostenute dai contadini imolesi per la conquista dei patti colonici nel 1920, dichiarandosi "estranea a simili competizioni" ([24]); aveva accettato di firmare "nel proprio interesse", per i coloni operanti nei poderi dell'azienda, il contratto presentato dalla Federterra ([25]), salvo ad essere tra i primi proprietari a metterlo in discussione e a sostenere, nel 1923, l'Agraria nell'opera di revisione ([26]). Se tutto ciò è già di per sé significativo ed emblematico di una precisa visione politica, occorre ancora forse sottolineare come direttore e membri del comitato amministrativo ([27]) operarono sempre in linea con le direttive della generale politica nazionale, avendo tuttavia come obiettivo primario la crescita della scuola e la realizzazione delle sue finalità: lo sviluppo di un'agricoltura moderna e razionale. Interpreti perfetti di quei tecnici che il regime cercava e voleva, manager efficienti nel proprio settore di competenza.

La ripresa della scuola ebbe tra i protagonisti, con ruolo determinante, Luigi Vivarelli, direttore dal 1924 al 1942. Docente universitario, già direttore di istituti agrari a Bari, il Vivarelli era un tecnico altamente qualificato, stimato anche a livello ministeriale, spesso chiamato ad incarichi di carattere tecnico sia in Italia che all'estero ([28]). La sua presenza, pur non qualificandosi egli, nell'esplicazione della

([24]) AIS, *Verbali delle sedute del Comitato Amministrativo*, 11 luglio 1920.

([25]) *Ibidem*, 19 settembre 1920, *Corrispondenza 1927-28*, div. XIV-XV-XVI; XV, sez. 4, *Podere a mezzadria*, Copia del contratto stipulato tra la lega braccianti aderente alla Federterra e la scuola agraria, 20 settembre 1920; e tra la Federazione provinciale dei birocciai e la scuola agraria, 20 settembre 1920 (div. XVI, sez. 2, *Contratti di boaria*, 30 luglio 1921).

([26]) AIS, *Verbali delle sedute del Comitato amministrativo*, 16 giugno 1925. I successivi contratti (boaria, colonia, mezzadria) dei dipendenti dell'azienda sono conservati presso l'archivio dell'istituto.

([27]) Personalità emergenti all'interno del comitato amministrativo negli anni di stabilizzazione furono: Luigi Baroncini, direttore dell'ospedale psichiatrico provinciale e Pompeo Baroncini, grosso frutticoltore imolese. Nel 1934 entrarono nel comitato i dirigenti fascisti imolesi: il conte Flaminio Ginnasi, il dott. Luigi Raffi e l'avv. Luigi Zotti.

([28]) Libero docente in trattato delle coltivazioni, Luigi Vivarelli (Orbetello 1881 - Imola 1944) era collaboratore stabile di alcune tra le più affermate riviste scientifiche italiane e fu autore di alcune pregevoli monografie. Dal 1931 fu incaricato dell'insegnamento di gelsicoltura presso l'Istituto superiore agrario di Bologna. Per la ricca bibliografia si rinvia alla pubblicazione dello stesso Vivarelli in "Forum Cornelii" del 1932 e alle relazioni finali sull'andamento della scuola per gli anni fino al 1942. Cfr. inoltre "La fiamma" (Imola), 21 marzo 1926.

propria attività, come uomo di partito, garantì al regime la competenza necessaria a stimolare un concreto sviluppo agrario nella regione, con riflessi molto spesso extraregionali ([29]) – continuarono, ad esempio, i legami con la coltura agraria pugliese e gli studi nel settore della coltura dell'olivo – e la funzione di controllo sociale che si voleva da questi funzionari e dai diplomati nelle scuole agrarie, soprattutto quelli impiegati in imprese pubbliche. Fiduciario per Imola del Gruppo nazionale fascista della scuola media (1928), membro del direttorio del Sindacato dei tecnici agricoli della provincia di Bologna (dal 1928 e successivamente riconfermato), membro del Consiglio provinciale per il consorzio obbligatorio dell'istruzione tecnica (1931), Vivarelli fu prima di tutto un valente esperto di tecnica agraria ed esercitò le sue funzioni con un obiettivo fondamentale: sviluppare e migliorare la produzione agricola, utilizzando tutti i canali che il regime gli metteva a disposizione ([30]).

In soli tre anni il nuovo direttore portò scuola ed azienda al pareggio finanziario e dal 1927 in avanti i bilanci dei due istituti furono sempre in attivo.

Uomo di cultura, il Vivarelli dotò la scuola di laboratori modernamente attrezzati ([31]) e di una biblioteca specialistica (cinquemila volumi presenti e settanta periodici in abbonamento) ad uso interno per studenti e professori ([32]); il valore patrimoniale dei beni librari dell'istituto, nel 1941, era valutato in 80.000 lire, cifra indubbiamente ragguardevole se confrontata con quella di altri istituti professionali. Si trattava ovviamente, in primo luogo, di testi di tecnica agraria, aggiornata ai modelli innovatori non solo nazionali, di cui si poneva in atto la sperimentazione pratica nell'azienda e che costituivano il

([29]) L. Vivarelli, *La R. Scuola Agraria media di Imola*, cit., pp. 124-125.

([30]) *Ibidem*, pp. 125-126 (*Incarichi speciali del direttore*).

([31]) L. Puecher-Passavalli, *Il contributo dell'Istituto tecnico agrario statale "G. Scarabelli" di Imola al progresso economico-agrario della regione*, Imola, 1951, pp. 3-6. Per i dati dettagliati si rinvia alle relazioni finali del direttore dal 1925 al 1941 e alle due pubblicazioni a stampa dello stesso Vivarelli: *Relazione sul funzionamento della R. Scuola agraria media di Imola nel quadriennio 1925-28*, Imola, 1928 e la *R. Scuola Agraria media di Imola*, cit.

([32]) *L'istruzione tecnica-professionale nella provincia di Bologna*, 2° giornata della tecnica - 4 maggio 1941, Bologna, s.d. (ma 1941), pp. 19-23. Si vedano anche le relazioni finali dei direttori, contenenti note dettagliate circa i volumi posseduti e gli abbonamenti attivati.

corredo culturale del corpo insegnante e dei licenziati dalla scuola, entrambi indubbiamente elevati, come dimostrano da un lato le numerose pubblicazioni dei professori dell'istituto e dall'altro le richieste di occupazione per i neodiplomati che arrivavano al direttore da aziende pubbliche e private, anche esterne alla regione.

I contatti con gli ex allievi, mai interrotti, e quelli con gli operatori agricoli della zona, mantenuti da Vivarelli e da tutto il personale della scuola – mediante conferenze, sopraluoghi e incarichi speciali – contribuirono a creare una fitta rete di rapporti, nell'area circoscrizionale e non solo in essa, segno tangibile sia dell'apporto della scuola al progresso dell'agricoltura, sia della fiducia in essa riposta, in primo luogo, dagli operatori del settore. Tutto ciò è validamente confortato dalla costante crescita delle iscrizioni verificabile per tutto il ventennio. In occasione del congresso internazionale sull'insegnamento agrario, tenutosi a Liegi nel 1930, vennero raccolti dati e relazioni da tutte le scuole agrarie della nazione; la scuola di Imola è la seconda per numero di iscritti ([33]).

Gli elementi da valutare per un'analisi dell'andamento quantitativo e qualitativo delle iscrizioni sono molteplici; nello specifico (riferendosi cioè ad un istituto agrario) vanno tenuti in considerazione i criteri di ammissione, il rapporto nell'insegnamento tra teoria e pratica, la professionalità del diplomato e le sue possibilità di un adeguato inserimento nel mercato del lavoro e ultimo – ma si dirà poi di quanta importanza – l'esigenza, a lungo affermata, dell'internato nei convitti. I momenti più significativi di verifica sono sostanzialmente due e coincidono con le riforme del 1924 e del 1931.

Con la trasformazione della scuola pratica di agricoltura in scuola media agraria venne operato, anche da un punto di vista normativo quel salto qualitativo che la scuola di Imola aveva già realizzato alla fine del decennio giolittiano. In quell'occasione l'accesso alla scuola venne fissato al termine di un corso secondario di studio e quindi a ragazzi in età compresa fra i quattordici e i diciassette anni. Anche se non si tiene conto di quanto affermato nelle norme generali circa

([33]) Ministero dell'Educazione Nazionale. Direzione Generale per l'Istruzione Tecnica, *Notizie su l'istruzione agraria media in Italia*, cit.

la preferenza da accordarsi nelle iscrizioni ai giovani provenienti da famiglie di agricoltori e di industriali agrari ([34]), è evidente che la durata degli studi costituisce un ostacolo spesso insormontabile sia per i giovani provenienti da famiglie del proletariato urbano e di fabbrica, i quali preferivano rivolgersi subito a corsi di qualificazione professionale – non escludendo, là dove esistevano, quelli agrari ([35]) – sia i figli dei contadini, i quali dimostravano di preferire la via diretta dal lavoro nei campi ([36]). La riforma del 1931 allargò ancora maggiormente la divaricazione delle possibilità, se si considera che la durata degli studi venne portata a quattro anni e le norme di ingresso furono rese ancora più difficili ([37]).

Anche i contenuti e i criteri di insegnamento possono essere individuati come fattori di discriminazione. Perduti, non solo nella qualificazione giuridica, i caratteri di scuola "pratica" d'agricoltura, l'istituto – come gli altri che seguirono la sua sorte –, pur non venendo mai meno ai connotati di rigorosità ed efficienza scientifica nell'insegnamento che l'avevano caratterizzato fin dalle origini, finì col privilegiare il settore teorico. Ovviamente, in perfetta armonia con i caratteri delle riforme ricordate: se infatti con la riforma del 1924, le ore di esercitazione pratica erano ancora superiori a quelle teoriche ([38]), nel 1931 si fece la scelta opposta limitando a dieci le ore di pratica nell'azienda, privilegiando gli insegnamenti fondamentali

---

([34]) *Ibidem*, p. 21.

([35]) In Imola fu tentato nel 1929 l'avviamento di un corso professionale a carattere commerciale-agrario, con scarsi risultati (cfr. AIS, *Corrispondenza 1929-30*, div. I-IV; III, sez. 6, *Scuola di avviamento tecnico-agricolo*).

([36]) Per questi ultimi il legame con la scuola si sviluppava attraverso corsi professionali teorici e pratici, frequentati con assiduità e con risultati apprezzabili.

([37]) Con tale riforma gli studi vennero divisi in due corsi: un anno preparatorio e un corso ordinario superiore. A quest'ultimo si accedeva dal corso preparatorio o con un esame comune a tutte le sezioni di un istituto tecnico superiore; previo esame integrativo, entravano coloro che avessero conseguito l'ammissione al liceo scientifico o al corso superiore dell'istituto magistrale; infine, chi fosse fornito di promozione o idoneità alla quinta ginnasiale (R. Istituto Tecnico Agrario "G. Scarabelli", *Norme che disciplinano le ammissioni nell'Istituto. Notizie diverse*, Imola, 1936).

([38]) Gli insegnamenti fondamentali, comuni a tutte le scuole, e le ore settimanali di esercitazioni risultano dal seguente prospetto:

e introducendone anche dei nuovi, come la lingua straniera ([39]).

Ma allora, ci si domanda, quale professionalità acquisiva il diplomato che usciva da tali scuole? E, conseguentemente, quali possibilità aveva di inserirsi nel mondo del lavoro? L'incertezza per alcuni anni — soprattutto dopo la prima delle due riforme — fu palese e la registrano sia il calo globale delle iscrizioni sia la configurazione sociale

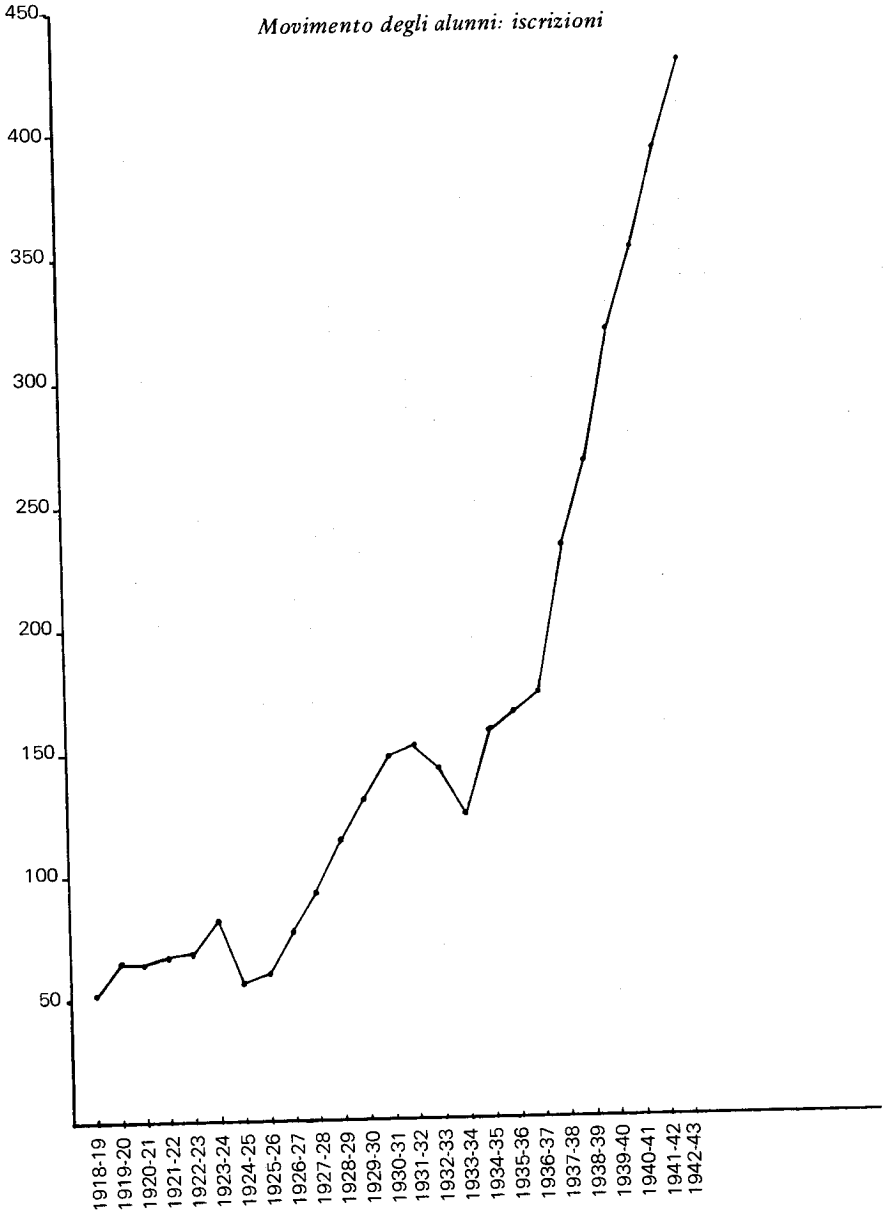
	Ore settimanali complessive	Ore per corso		
		I	II	III
Lingua italiana	12	6	3	3
Storia e geografia	5	3	2	–
Matematica applicata	8	5	3	–
Fisica	5	3	2	–
Storia naturale	7	4	3	–
Patologia vegetale	2	–	2	–
Chimica generale e inorganica	3	3	–	–
Chimica organica e agraria	3	–	3	–
Agraria (agronomia e coltivazioni)	9	–	4	5
Economia rurale con nozioni di estimo	3	–	–	3
Chimica tecnologica e industrie agrarie	3	–	–	3
Contabilità agraria	4	–	–	4
Zootecnia	4	–	2	2
Legislazione rurale	2	–	–	2
Agrimensura ed elementi di costruzioni	6	–	3	3
	76	24	27	25
Esercitazioni pratiche:				
Storia naturale	4	2	2	–
Patologia vegetale	2	–	2	–
Chimica agraria e tecnologica	6	–	3	3
Agraria e industrie agrarie	21	9	6	6
Agrimensura	5	–	2	3
Disegno	9	4	2	3
Totali	123	39	44	40

(cfr. Ministero dell'Educazione Nazionale, *Notizie su l'istruzione agraria media in Italia*, cit., p. 17).

([39]) L'istituto di Imola attivò l'insegnamento della lingua francese. Inoltre con i nuovi programmi vennero aggiunti gli insegnamenti di: elementi di ordinamento corporativo; religione; educazione fisica. L'insegnamento della religione era già stato introdotto "su richiesta delle famiglie e parere favorevole del Ministero" nel 1926 (AIS, *Verbali delle sedute del Comitato Amministrativo*, 5 gennaio 1926).

TAVOLA 1

Movimento degli alunni: iscrizioni



Fonte: Archivio Istituto "Scarabelli", *Relazioni finali.*

TAVOLA 2

Movimento degli alunni: provenienza territoriale (1920-1930)

Anno scolastico	Provincia di Bologna	Provincia di Ravenna	Altre province della regione	Province fuori regione	Totale
1920-21	34	31			65
1921-22	30	21	12	4	67
1922-23	29	21	12	6	68
1923-24	39	25	15	3	82
1924-25	22	20	13	2	57
1925-26	21	20	17	2	60
1926-27	30	22	23	3	78
1927-28	38	28	22	4	92
1928-29	48	33	23	10	114
1929-30	62	30	26	12	130
1930-31	63	33	29	23	148

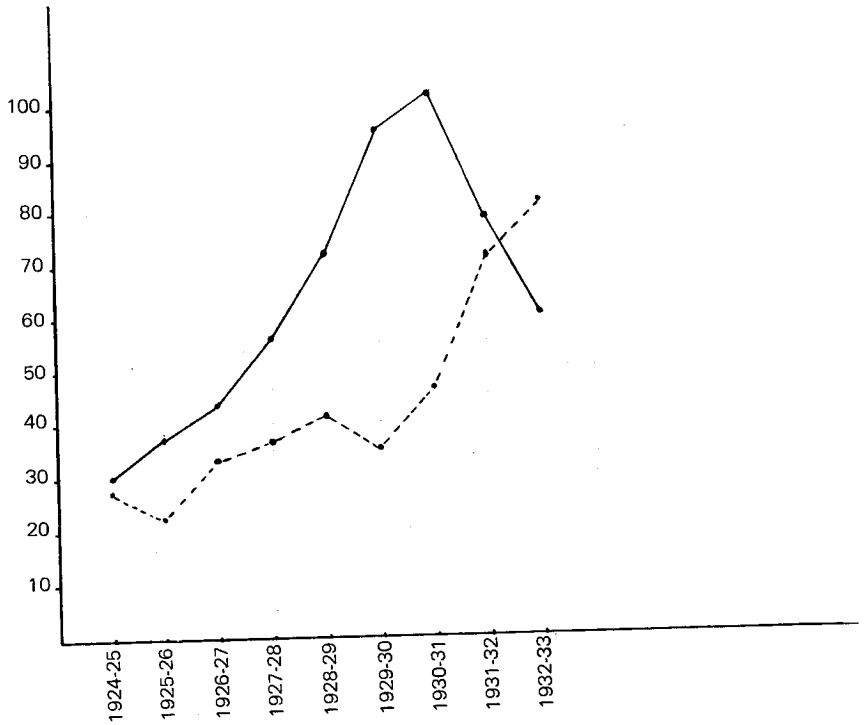
Fonte: Archivio Istituto "Scarabelli", *Relazioni finali*.

degli iscritti: le classi più deboli non potevano rischiare di mandare a tali scuole i propri figli, di fronte all'ipotesi di farne dei probabili disoccupati; il problema non sussisteva, ovviamente, per chi aveva una propria azienda, anzi questi aumentarono in proporzione perchè valutavano elemento positivo l'essere in grado di gestire da soli il proprio patrimonio. Il regolamento per l'esercizio professionale dei tecnici agricoli del 1929, attribuendo ai periti agrari mansioni chiare e ampie, imponendone la presenza alla direzione di piccole e medie aziende pubbliche e private e garantendo quindi uno sbocco professionale sicuro, sbloccò indubbiamente una situazione che tendeva a cristallizzarsi, anche se di fatto non produsse assolutamente un mutamento radicale nella componente studentesca delle scuole agrarie in generale e in quella di Imola in particolare. Gli iscritti crebbero in maniera considerevole, ma l'istituto restò patrimonio del ceto borghese medio-alto: aumentarono i figli di piccoli e medi proprietari, di fattori e fittavoli e di gran parte degli operatori dell'industria rurale e a fianco ad essi entrarono in maniera più consistente di prima i giovani provenienti da famiglie di impiegati pubblici e privati, di industriali e di professionisti.

Infine, il convitto. Tutte le scuole agrarie medie, in Italia e fuori, hanno sempre avuto annesso il convitto e, pur non essendo l'internato

TAVOLA 3

Movimento degli alunni: provenienza sociale (1924-1932)



—— Proprietari, affittuari di terreni, agenti di campagna, coltivatori diretti

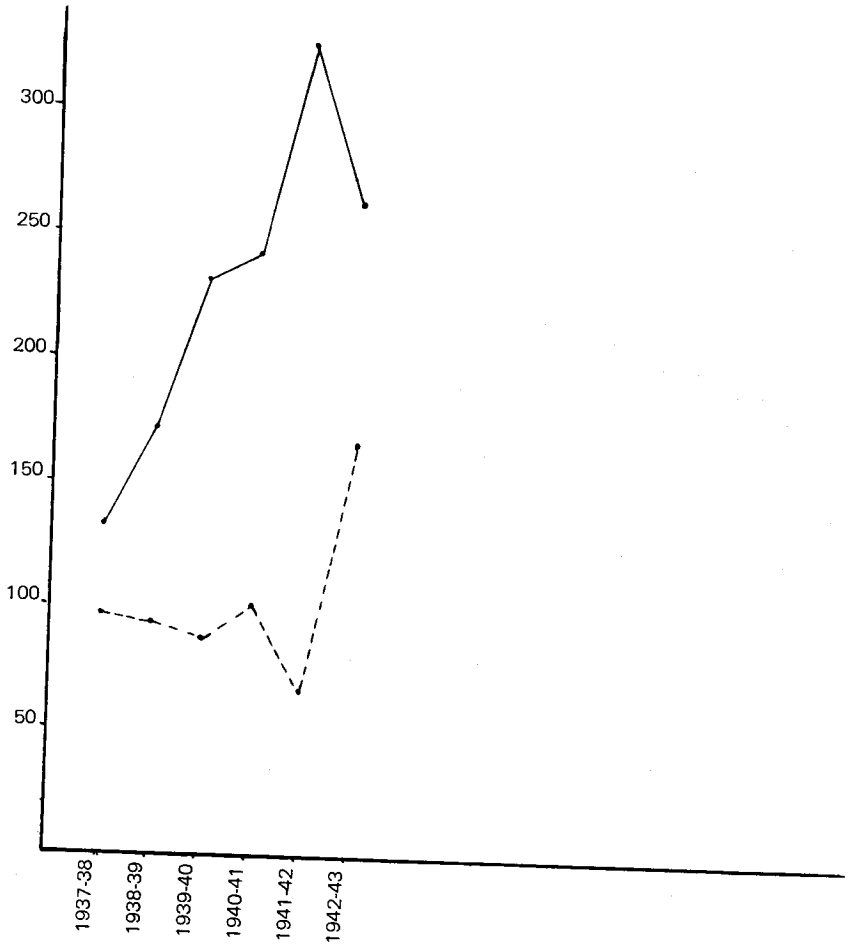
----- Altre professioni

Fonte: Archivio Istituto "Scarabelli", *Relazioni finali*.

obbligatorio, hanno sempre mostrato di privilegiare gli allievi interni rispetto agli esterni, per la maggiore possibilità di questi di vivere la vita dell'azienda, per la maggiore disponibilità di tempo da dedicare alle esercitazioni pratiche. L'internato presso la scuola era però estremamente costoso se si valuta che, oltre la quota di ammissione — variabile annualmente, e dal 1924 sempre superiore alle duemila lire — che serviva per le spese di mantenimento (vitto e alloggio), occorreva versare in deposito una quota per abiti, uniformi di uscita e di fa-

TAVOLA 4

Movimento degli alunni: provenienza sociale (1937-1942)



—— Proprietari, affittuari di terreni, agenti di campagna, coltivatori diretti

----- Altre professioni

Fonte: Archivio Istituto "Scarabelli", *Relazioni finali.*

tica, e relativa manutenzione, per gite, escursioni, materiale di studio e di cancelleria ([40]). E' forse superfluo sottolineare come tali spese non fossero accessibili a quanti erano magari disposti ad affrontare gli studi agrari e, anzi, finivano per divenire un elemento altamente discriminante.

All'inizio degli anni trenta, il ruolo del convitto fu messo in discussione e la sua abolizione – di fatto mai attuata – venne da alcuni ritenuta elemento basilare per lo svecchiamento di una struttura da rinnovare, in nome di una maggiore praticità dell'insegnamento agrario. La sopravvivenza dei convitti fu sostenuta da voci autorevoli e divenne oggetto di vivace dibattito al quarto congresso internazionale dell'insegnamento agrario ([41]). In tale sede, Vivarelli presentò una comunicazione interessante ed estremamente chiarificatrice: "Le scuole agrarie – affermava il Vivarelli – non possono vivere senza il convitto" che, pur trasformato in "pensionato" (denominazione "nuova" e "moderna" di una struttura vecchia), resta il solo elemento in grado di dare praticità all'insegnamento agrario. Gli stessi principi fondamentali della filosofia dell'educazione venivano assunti – con evidenti forzature – a sostegno di tale tesi:

> Che significa praticità d'insegnamento? Significa respirare costantemente l'*aria* fisica e morale della campagna, vivere in mezzo ai campi a contatto della terra e delle sue manifestazioni; è quel *naturalismo pedagogico* che trionfò fin dal 1500, per opera del Rabelais e del Montaigne, sul verbalismo dell'Umanesimo e del Rinascimento; è tutto un indirizzo che ha avuto dei presupposti filosofici fin dai tempi antichi. Infatti Platone ed Aristotele concepiscono entrambi l'educazione come risultato complesso dell'influenza della natura, dell'ambiente sociale e dell'azione premeditata dell'uomo adulto sull'uomo in formazione. E il Rousseau, nel suo *Emilio*, espone i seguenti concetti fondamentali: tutto deve essere frutto di spontaneità e della personale esperienza dell'alunno; le cose, più delle parole, debbono educare e istruire; l'uomo deve essere guidato ed illuminato dalla bontà della natura, la quale determina sempre sane abitudini morali ([42]).

([40]) P. Bandi, *La Regia Scuola Pratica di Agricoltura*, cit., pp. 218-221.

([41]) *IV Congresso internazionale di insegnamento agrario. Atti*, s.n.t. (ma 1932).

([42]) L. Vivarelli, *L'organizzazione del Convitto nelle Scuole agrarie*, dattiloscritto; Idem, *L'organizzazione del Convitto negli Istituti per l'insegnamento Secondario Agrario*, comunicazione al IV Congresso internazionale d'insegnamento agrario, estratto, s.n.t. (ma Imola, 1932). Il testo, redatto in lingua francese è più ampio ed organico rispetto al dattiloscritto, la parte citata è identica; le sottolineature sono nel testo.

Nello stesso tempo, al di là delle teorizzazioni a favore del "convitto", si denunciano tutte le carenze e i pericoli che sono propri dell'esternato:

> Si dirà: l'alunno esterno osserva l'orario dell'alunno interno, attende alle medesime occupazioni. E' vero, ma solo in parte, perchè nell'esterno è più presente l'incentivo all'assenza, avendo sede la Scuola sempre in campagna. E poi, non è solo questione di orario scolastico: è soprattutto questione di *ambiente*: di quell'ambiente che, in questo caso, fa l'uomo, più che non sia l'uomo a fare l'ambiente. Invece l'esterno, che, con la fretta e l'ansia del ritorno in città, partecipa a qualche operazione agreste, va poi ad annullarla totalmente, nei suoi effetti di acquisito ambito mentale, nei caffè e nei bagordi cittadini; l'esterno, che sopporta il campo e la terra e lo strumento rurale quasi con disgusto, non vede il momento di levarsi di dosso i segni dell'occupazione campagnola per rendersi degno del ritrovo urbano ([43]).

E' la riaffermazione della contrapposizione tra il mondo rurale e il mondo cittadino, della "purezza della vita agreste" ([44]), nella più grossolana retorica del regime? Quasi che il giovane lasciata la scuola non debba poi inserirsi nella vita di tutti i giorni, o che la scuola non debba essere, essa stessa, fonte continua di dialogo con l'ambiente esterno. In realtà questo isolamento, così come viene presentato, in nome di un'etica morale bigotta e conservatrice, è in netta contrapposizione con l'apertura che la scuola ha sempre cercato verso la società e l'ambiente vicino. Non si deve forse intendere tutto questo argomentare, non come difesa della scuola agraria e del mondo agricolo in generale – "isola felice", al di fuori della realtà – bensì come attacco al pericolo di un allargamento della ristretta cerchia sociale entro cui è sempre vissuta, di un'apertura che, nonostante le affermazioni, di fatto non si vuole? Viene da pensare che questi uomini, che per tanti aspetti progressisti della loro attività abbiamo giudicato moderni, non fossero molto diversi da quei conservatori i quali, nel 1912, plaudivano al fatto che "la scolaresca [fosse] molto più disciplinata, più volonterosa e più intelligente [allontanandosi] tutti quei giovani spostati respinti da altre scuole..." ([45]). Chi erano quei "giovani volonterosi e disciplinati" se non i figli della piccola e media borghesia agraria, industriale, professionale?

([43]) *Ibidem*.
([44]) *Ibidem*.
([45]) AIS, *Carte diverse 1910-1918, Riordinamento della Scuola*, 1912.

Certamente questo fu uno degli elementi che, testimoniando a un tempo la forza e la tenuta della tradizione agraria nella regione e la fiducia degli operatori locali nella funzione promozionale della ricerca in campo agricolo, convinse i tecnici del regime a sostenere la scuola e a farla crescere, a garanzia di una stabilità politica ed economica da difendere e sviluppare. "I ceti agrari, industriali e commerciali della Nazione possono pertanto essere tranquilli che in queste scuole [professionali, industriali, agrarie] essi continueranno a trovare gli elementi più necessari della loro azione ed il Paese gli strumenti preziosi per il progresso tecnico-industriale", affermava nel 1928 il ministro Fedele ([46]). I risultati positivi che l'istituto agrario di Imola diede, quale vertice di un triangolo che aveva alla propria base l'economia agraria locale e la politica economica nazionale, per tutti gli anni trenta, ripagarono adeguatamente la fiducia in esso riposta.

Orientamento professionale: ruolo e funzione dei tecnici agricoli

Con l'affermarsi del concetto di agricoltura razionale – che abbandonava le forme di empirismo basate sulle consuetudini, su osservazioni imperfette e su regole tramandate di generazione in generazione, e si fondava invece sulla scienza sperimentale e sulla pratica aggiornata alle tecniche più innovative, nonchè sul bisogno di provvedere meglio alla capacità produttiva del terreno agrario – si introduceva, anche in un settore tradizionalmente conservatore come quello agrario, la necessità del "tecnicismo", la necessità cioè di preparare tecnici agricoli per la conduzione, la trasformazione e l'intensificazione produttiva delle aziende agrarie, la prima risposta a tali e rinnovate urgenze culturali fu lo stimolo impresso all'insegnamento agrario e la creazione di un nuovo operatore del settore: il perito agrario ([47]).

([46]) Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale per l'istruzione tecnico-professionale, *Circolare ministeriale 1 luglio 1928*, in attuazione della legge di passaggio di tali scuole dal Ministero dell'Economia Nazionale al Ministero della Pubblica Istruzione.

([47]) Con il riordino del 1924 le scuole medie agrarie iniziarono a diplomare periti agrari (art. 45 RD 30 dicembre 1923), ma il riconoscimento giuridico delle loro funzioni per l'esercizio professionale avvenne solo dopo cinque anni dall'emanazione della legge.

La professionalità di questi ultimi tardò tuttavia ad affermarsi, in un ambiente in cui tradizione e consuetudini erano dure da estirpare. Anche in zone in cui gli imprenditori agricoli si erano sempre mostrati all'avanguardia nelle scelte tecniche e produttive, come la pianura padana, ancora all'inizio degli anni trenta si denunciava il problema gravissimo della disoccupazione "dei nostri giovani periti agrari", ai quali si continuava a preferire "personale pratico, anche se privo di titolo". Augusto Calzoni, segretario dei tecnici agricoli di Bologna, nel denunciare questa situazione, invitava gli enti statali e parastatali ad assumere i giovani diplomati e suggeriva, come soluzione intermedia, la dotazione di borse di studio annuali a titolo di pratica ([48]). Lo stesso direttore della scuola agraria di Imola, rispondendo ad un questionario del Ministero, ammetteva che il collocamento dei diplomati non era facile, "a renderlo più agevole dovrebbero, prima d'altri, concorrere le numerose Cattedre Ambulanti di agricoltura esistenti", quando queste sistematicamente si valessero di periti agrari per coprire i posti di "esperto" e di "maestro agrario", ruolo quest'ultimo importantissimo "come funzione educatrice e formatrice della mentalità del giovane contadino nei riguardi della tecnica professionale". La carenza di sbocchi professionali finiva per divenire un elemento discriminante nei confronti di giovani desiderosi di intraprendere la carriera agraria e confermava sempre più il carattere altoborghese della scuola. "Nei riguardi della scuola di Imola – scrive sempre Vivarelli – oltre il 40% della scolaresca è rappresentato dai figli di medi e grandi agricoltori, i quali, evidentemente, vengono all'insegnamento agrario per formarsi il corredo di cognizioni necessario a meglio dirigere e condurre direttamente le proprie aziende" ([49]).

La materia in discussione era estremamente spinosa, in quanto coinvolgeva anche le prestazioni professionali e la capacità occupazionale dei dottori in scienze agrarie, il cui settore di competenza era spesso invaso dai laureati in ingegneria forniti di diploma di specializzazione.

([48]) AIS, *Corrispondenza 1929-30*, div. XI-XVI; XI, sez. 5, *Istituzioni diverse; Lettera al direttore della Scuola del 2 luglio 1930.*

([49]) AIS, *Corrispondenza 1927-28*, div. XI-XII-XIII, XI, sez. 5, *Istituzioni diverse, Questionario sull'ordinamento dell'istruzione agraria.*

E' abusivo il titolo di "agrari" che ingegneri civili, industriali e anche architetti personalmente si accollano [...]. L'esercizio dell'agricoltura richiede laureati a preparazione politecnica nel campo agrario (chimico-biologico, economico-estimativo, di ingegneria agraria) preparazione profonda e vasta che si consegue solo con lunghi anni di studi specializzati e che assolutamente non si raggiunge in scuole che hanno ordinamento e finalità diverse ([50]).

Così affermava il prof. Aldo Pagani, nel 1933, al convegno nazionale per l'istruzione agraria superiore, primo momento di riflessione sui problemi dei tecnici agricoli. Era, a un tempo, affermazione di precisa professionalità da difendere e risposta politica a quei riformatori della scuola che tuttora ancorati alla tradizione umanistica del sistema scolastico italiano, privilegiavano la cultura classica rispetto a quella scientifica, e ostacolavano l'apertura universitaria ai diplomati in agraria, se privi di licenza ginnasiale.

Duplice problema quindi: riforma scolastica complessiva e riordino legislativo a difesa dei diritti acquisiti, con definizione di specifiche sfere di competenza. Anche se, va aggiunto, tra i due gruppi di operatori (diplomati e laureati) spesso si aprirono conflitti di competenza e la battaglia per la qualificazione professionale non fu sempre unitaria.

I più energici sostenitori di una serie di provvidenze legislative per sanare la materia furono i direttori delle scuole agrarie e medie. Questi, già nel 1921-22, avevano sostenuto la necessità di una riforma del loro settore di istruzione; dalla loro attività – convegni, elaborazioni teoriche, forme di associazioni fra i vari istituti – erano usciti gli elementi basilari all'attuazione del successivo riordino (1924). Professori professionalmente qualificati, consapevoli che ai miglioramenti produttivi occorre sempre accompagnare anche il perfezionamento della gestione tecnica e amministrativa delle aziende, nel 1930 denunciano che, tuttavia, una "grossa questione" rimane insoluta: "l'eliminazione di ogni forma di empirismo nel vasto campo della conduzione delle aziende agrarie private" ([51]).

Il significato politico della proposta venne colto immediatamente dai tecnici del regime, i quali intesero la possibilità di utilizzare i nuovi operatori da un lato come valorizzatori della "nuova agricoltura",

([50]) Sindacato Nazionale Fascista dei Tecnici Agricoli, *I° Convegno Nazionale per l'istruzione agraria superiore*, cit., pp. 13-17.

([51]) L. Vivarelli, *I periti agrari*, febbraio 1930, dattiloscritto.

moderna e razionale, dall'altro come elementi equilibratori in un sistema economico ancora privo di elementi intermedi tra lavoratori e proprietari-datori di lavoro; strumenti quindi di controllo e, al tempo, di aggregazione economica e sociale.

Il perito agrario, con l'emanazione del regolamento professionale del 25 novembre 1929 e successivamente con le disposizioni contenute nella legge di riordino del 1931 vide giuridicamente definiti i propri compiti e il proprio ruolo sociale. Libero professionista, si vide attribuire, per legge, settori di attività e ruolo ben definiti:

1) direzione e amministrazione di medie aziende agrarie;
2) stima e divisione dei fondi rustici;
3) assistenza e vigilanza dei lavori di trasformazione fondiaria;
4) valutazione dei danni alle colture; stima di scorte; operazioni di consegna e riconsegna dei beni rurali e relativi bilanci e liquidazioni;
5) funzioni amministrative e contabili nelle aziende agrarie;
6) cura di aziende agrarie;
7) funzioni peritali ed arbitramentali in ordine alle attribuzioni su ricordate ([52]).

Da questo momento le scuole agrarie non furono più come prima da più parti si affermava "fucine di spostati", e, pur non divenendo neppure "ufficio di collocamento che obblighi professionalmente i suoi scolari" ([53]), videro costantemente crescere il numero degli iscritti, allargarsi la base sociale di provenienza e, infine, i propri diplomati tutti stabilmente occupati.

L'obbligo di essere provvisti di titolo di studio superiore per diri-

([52]) L. Vivarelli, *L'opera di orientamento professionale in rapporto alle funzioni del tecnico agricolo*, in *Orientamento e selezione professionale*. Lezioni del corso sui problemi dell'orientamento e della selezione professionale, 12 gennaio - 26 aprile 1941, a cura del Consorzio provinciale per l'istruzione tecnica. Successivamente al Regolamento (RD 25 novembre 1929) il DM 23 agosto 1930 rese possibile l'assunzione dei periti agrari presso le Cattedre ambulanti di agricoltura; ad essi poteva essere affidata l'esecuzione dei corsi professionali ai contadini; come pure, in applicazione del RD 6 ottobre 1930 n. 1379, i corsi di avviamento al lavoro, gli insegnamenti tecnici per le scuole, i corsi di tipo agrario e le esercitazioni pratiche dovevano essere affidati a periti agrari.

([53]) Intervento di G. Bottai al convegno di Livorno del 1939 sull'orientamento professionale (in L. Vivarelli, *L'opera di orientamento professionale in rapporto alle funzioni del tecnico agricolo*, cit., p. 9).

gere le aziende agrarie pubbliche e private, stabilito dalle disposizioni ministeriali, se veniva a sollevare dal problema della disoccupazione i giovani neodiplomati, rischiava di presentarsi come elemento traumatico per quanti già operavano nel settore con una qualifica inferiore, i quali avrebbero visto minacciato il proprio posto di lavoro. Ma, a dimostrazione che nel settore non si volevano creare fratture o aprire pericolosi contrasti, il Ministero intervenne tempestivamente con soluzioni caratteristiche di sanatoria. Infatti presso gli istituti agrari vennero tenuti esami speciali per acquisire il diploma di perito, per i licenziati dalle scuole di agricoltura che già esercitavano la professione; coloro poi che dirigevano aziende agrarie da più di vent'anni, o coloro che potevano dimostrare competenze tecnico-pratiche qualificate, erano esonerati dalle prove pratiche ([54]). Ovviamente tutti gli interessati chiesero conferma ufficiale della propria posizione; in tal modo passato e presente si saldarono tra loro e costituirono un efficiente e stabile centro di potere, che divenne l'anello di congiunzione tra i tecnici del regime e gli operatori di base del settore, così come, d'altra parte si è detto, le scuole agrarie lo furono tra gli ispiratori della politica economica del regime e gli agrari locali.

Ancora interessante è l'analisi del collocamento dei 366 periti diplomati nell'istituto di Imola tra il 1926-27 e il 1939-40. Di essi solo 58 si occuparono in aziende proprie; ben 67 divennero amministratori di aziende private; 45 insegnanti e istruttori; 5 esperti negli Ispettorati provinciali agrari; 10 entrarono nei sindacati e nei consorzi di produzione; 20 esercitarono la libera professione ([55]). Va inoltre

([54]) *Seconda sessione di esami di Perito Agrario* in "La fiamma" (Imola), 25 dicembre 1926. Tale operazione continuò fino all'inizio degli anni trenta. Successivamente, caduti i termini suindicati, coloro che volessero acquisire il titolo dovevano frequentare corsi appositamente approntati. Nel 1931 si svolse presso la scuola di Imola un corso per licenziati dalle ex scuole pratiche di agricoltura, per conseguire il titolo di perito agrario. Si presentarono 36 giovani; di essi 34 ottennero il diploma.

([55]) *L'istruzione tecnico-professionale nella provincia di Bologna*, 2° giornata della tecnica (4 maggio 1941), cit. Inoltre 15 erano in Africa, 69 avevano continuato gli studi universitari, 27 erano entrati nel pubblico impiego; 15 erano divenuti militari di carriera e 19 prestavano servizio militare al momento dell'indagine (solo di 9 non si avevano più notizie, mentre uno era morto in Africa). Ancora più dettagliati i dati forniti dal Vivarelli nel 1930; per i diplomati nel triennio

sottolineato come, a metà degli anni trenta si fosse allargata la base di provenienza sociale degli alunni: non si trattava più di giovani provenienti quasi esclusivamente da famiglie di grandi e medi proprietari, anzi, in proporzione, erano aumentati i figli di coltivatori e lavoratori addetti alle aziende rurali. Indubbiamente si vedeva nel perito agrario una figura di prestigio, che per molti rappresentava anche un momento di crescita sociale. Negli anni immediatamente a ridosso della guerra, tale mentalità cominciò a diffondersi anche presso gruppi sociali che fino ad allora si erano mostrati indifferenti o orientati verso gli studi professionali e industriali; se si confrontano i dati statistici contenuti nelle relazioni di fine anno, si vede come anche quest'ultimo dato sia confortato ampiamente dalle cifre: 18 sono i ragazzi provenienti da famiglie operaie nel 1937-38, 32 nel 1938-39, 59 nel 1943-44 ([56]).

Un ultimo elemento infine, a conferma della rilevanza assunta dall'istruzione agraria nel periodo considerato, lo si può cogliere considerando il fatto che dei 352 iscritti nel 1940-41, solo 31 erano di origine imolese; gli altri venivano da fuori comune e anche, in gran parte da fuori regione ([57]). Scelta attitudinale, probabilmente, in gran parte, ma soprattutto fiducia in un settore produttivo che, a certi livelli, non dava sintomi di crisi.

Sperimentazione agraria e progresso economico

A mio parere, se utilissima è la collaborazione fra istruzione superiore e istruzione tecnica, non meno utile è sempre stato per i nostri Istituti tecnici agrari l'aver saputo mantenere continui e cordiali contatti con gli agricoltori della zona, nell'interesse comune e precipuamente per il progresso dell'agricoltura locale. Non nascondo che l'indiscussa, vasta rinomanza che ha acquistato in Italia e all'estero l'Istituto che ho l'onore di presiedere, è in gran parte proprio dovuta al fatto

1927-29 indica individualmente il settore di occupazione (L. Vivarelli, *R. Scuola Agraria Media di Imola. Cenni Storici*, dattiloscritto).

([56]) AIS, *Relazioni finali*.

([57]) AIS, *Relazione dell'anno scolastico 1940-41*. "Solo un'esigua parte degli alunni apparteneva a famiglie residenti nel Comune di Imola (31 su 352); gli altri provenivano da ogni parte d'Italia, specie settentrionale e centrale, e taluni anche dall'Albania". Inoltre, su 352, 101 provengono da famiglie che non esercitano l'agricoltura, 37 sono figli di coltivatori diretti, 103 di fattori e di fittavoli, 47 di grandi e medi proprietari, 64 di piccoli proprietari.

che, sin dalla sua origine, mercè tali contatti, ha potuto contribuire in modo efficacissimo all'evoluzione agricola della zona imolese e della Romagna in genere, sia nel campo cerealicolo e frutticolo, che in quello zootecnico e della meccanica agraria ([58]).

Così scriveva, nel 1951, il direttore della scuola, Luigi Puecher-Passavalli. Quella che può apparire un'affermazione eccessivamente trionfalistica, da valutare realisticamente (in rapporto all'andamento economico della regione, alle tendenze del mercato e ai riflessi sulle condizioni di vita degli operatori rurali) e sottoporre ad analisi critica (in prospettive anche, e soprattutto, esterne alla scuola, che qui per ragioni di spazio e specificità del tema non ci è possibile sviluppare ampiamente), è pur tuttavia giustificata da una serie di contributi concreti, verificabili nelle attività che nella scuola hanno ricevuto impulso e sostegno. Una loro elencazione, anche se può apparire troppo analitica, è tuttavia indispensabile per comprendere la linea di sviluppo e di tendenza:

1) ricostruzione dei vigneti colpiti da filossera, con distribuzione agli agricoltori di barbatelle di vite americana;

2) allevamento del baco da seta eseguito con i sistemi più razionali ([59]);

3) conoscenza e diffusione di strumenti e di macchine agricole

---

([58]) L. Puecher-Passavalli, *Il contributo dell'Istituto Tecnico Agrario Statale "G. Scarabelli" d'Imola al progresso economico-agrario della Regione*. Relazione presentata al Convegno Nazionale per l'istruzione tecnica agraria, Verona 18-20 marzo 1951. Va ricordato che l'istituto di Imola ebbe assegnate, dal 1° ottobre 1924, come circoscrizioni amministrative o zone d'influenza, le due province di Bologna e di Ravenna; inoltre, non avendo una specializzazione determinata, in conformità alle esigenze agrarie locali, venne dato in essa particolare sviluppo agli insegnamenti di frutticoltura, viticoltura e zootecnia.

([59]) A partire dal 1927, durante tutto il periodo dell'allevamento rustico dei bachi da seta, presso il podere Passerina, si tennero anche corsi per l'allevamento dei bigattini. Il corso fu prima finanziato dall'Ente serico nazionale, poi dalla Federazione provinciale fascista degli agricoltori e successivamente fu tenuto a cura della scuola (L. Vivarelli, *La R. Scuola Agraria Media di Imola*, cit., p. 122). AIS, *Corrispondenza 1927-28*, div. XIV-XV-XVI; XVI, sez. 5, *Contributo serico provinciale*). Il corso ha durata di tre mesi (aprile-giugno), viene frequentato da 19 allievi "in prevalenza proprietari-agricoltori" (i contadini sono solo 3, tutti imolesi); gli altri, 14 sono di Imola, 2 di Bologna, 1 rispettivamente di Massalombarda, Lugo e Castel S. Pietro. Successivamente il corso di bachicoltura venne istituzionalizzato in lezioni annuali.

perfezionate, promuovendo delle prove pubbliche dimostrative ([60]);

4) prime prove razionali di concimazioni chimiche;

5) introduzione e diffusione di razze bovine e suine pregiate, sia col funzionamento di "stazioni di monta" con soggetti di razza pura, sia con la creazione di un "Centro di riordinamento biologico del bestiame agricolo" e la costituzione di un "libro genealogico" per bovini di razza romagnola allevati nell'Imolese ([61]);

6) diffusione, a. scopo sperimentale, di pregiate razze di pollame, in collaborazione col Pollaio provinciale di Bologna e la Stazione sperimentale di pollicoltura di Rovigo;

7) diffusione dell'apicoltura, con la creazione di un "Osservatorio apistico" unico in Italia;

8) diffusione di razze di grano geneticamente migliorate, in seguito ai risultati ottenuti fin dal 1925 con la creazione di campi di orientamento;

9) miglioramento della frutticoltura, con l'istituzione di un ampio lavoro statistico sul suo sviluppo e sulle sue tendenze e con lo svolgimento annuale di corsi teorico-pratico ai contadini ([62]);

10) conoscenza e diffusione di sostanze e miscele per combattere i parassiti vegetali e animali delle piante coltivate nella zona.

([60]) L. Vivarelli, *La R. Scuola Agraria Media di Imola*, cit., p. 123. "Allo scopo di facilitare agli agricoltori la conoscenza pratica di alcune macchine, che potrebbero utilmente essere impiegate e diffuse anche nelle nostre aziende, si sono eseguite diverse e pubbliche prove, durante le quali si è cercato di mettere bene in evidenza le caratteristiche particolari delle macchine in esperimento, onde l'osservatore potesse convincersi in modo esauriente dei pregi delle medesime ed anche, se ve ne erano, dei difetti e delle possibilità economiche di adattamento. Così sono state fatte, dal 1925 in poi, e con larga partecipazione di agricoltori, prove con trattrici, aratri, spandiconcimi, erpici, estirpatori, ecc.".

([61]) "Formare presso la Scuola un centro di riordinamento biologico del bestiame agricolo, introducendo animali migliorati con alto grado di purezza e di distinzione, è stata una delle mire costanti di questi ultimi anni. A tal uopo, nell'agosto del 1926, fu istituito, presso la Scuola stessa, un *Libro genealogico*, per il bestiame bovini" (L. Vivarelli, *La R. Scuola Agraria Media di Imola*, cit., p. 123). L'elevato sviluppo della zootecnia romagnola è testimoniato anche dalla partecipazione a numerose mostre nazionali e internazionali.

([62]) Dal 1920, presso la scuola, si svolsero corsi invernali e primaverili per l'istruzione ai contadini. I primi avevano carattere specificamente teorico, i secondi pratico. Gli iscritti aumentarono progressivamente, come dimostrano i

Il filo conduttore di ogni intervento esterno della scuola è la ricerca costante di un corretto rapporto tra pratica agraria e ambiente, per il miglior rendimento di ogni settore della produzione, inteso non come aumento quantitativo indiscriminato, destinato a fallire nel volgere di breve tempo, per errato sfruttamento, bensì come selezione qualificata del prodotto in base alle caratteristiche del terreno.

In questa chiave vanno letti anche gli apporti che la scuola diede alle "battaglie" del regime: quella del grano e quella per l'autarchia agricola. Fu un contributo dimostrativo e sperimentale in ordine allo studio tecnico e ecologico di numerose varietà di frumento geneticamente migliorate. "L'agricoltura razionale – affermava Vivarelli – deve fondarsi sul concetto di rendimento", inteso non come valore assoluto ed intrinseco delle singole varietà di una specie coltivata, ma come il risultato di una relazione tra le capacità di produrre e la resistenza alle avversità ambientali: "Quanto più povero e men favorevole risulti l'ambiente, nella scelta del tipo più adatto dovremo dar preferenza ai caratteri di resistenza, anche a scapito della produttività" (63). Oltre che nella ricerca e nella selezione di "sementi elette", il progresso agricolo deve ricercarsi nel miglioramento di tutta la tecnica colturale o meglio nel perfezionamento dei lavori del suolo, nella razionalizzazione delle operazioni di semina, in nuovi criteri della concimazione e nella miglior disciplina delle linee di coltivazione. Località per località occorre, in rapporto alle condizioni del mezzo ambiente, dosare i due elementi di produttività

seguenti dati parziali:

1925	70	1929	200
1926	82	1930	265
1927	107	1931	270
1928	190		

Negli anni 1927, 1928 e 1929, finanziati dal Consorzio antifilosserico di Imola, furono tenuti corsi speciali di innesto e tecnica viticola alle giovani contadine e operaie dell'Imolese, allo scopo di formare maestranze femminili da impiegarsi in primavera per gli innesti da tavolo e "allo scopo di provvedere mano d'opera esperta ed economica per la esecuzione delle più delicate e più facili operazioni di viticoltura moderna". Le iscritte furono 30, 70 e 300 (L. Vivarelli, *La R. Scuola Agraria Media di Imola*, cit., p. 122). Gli studi sulla frutticoltura vennero raccolti in due pubblicazioni, curate dal Vivarelli: *Dati statistici sulla frutticoltura del Comune di Imola*, Imola, 1927 e *La frutticoltura imolese*, Piacenza, 1928.

(63) AIS, *Corrispondenza 1925-26*, div. XI-XII-XIII; XIII sez. *Ecologia agraria, Gli studi dell'Ecologia Agraria nel territorio imolese*, dattiloscritto.

e di resistenza alle avversità ambientali ai fini del massimo rendimento.

Pochi anni orsono – scriveva ancora il Vivarelli – auspice la Reale Accademia dei Lincei, il massimo organo culturale italiano, si lanciò sul mercato il "Carlotta Strampelli" che avrebbe dovuto essere coltivato in quasi tutta l'Italia ed aumentare di ben 11 milioni di quintali la produzione nazionale. La delusione non poteva essere più grande, per quanto facilmente prevedibile! Si può mai supporre infatti che un frumento solo possegga tutte le doti di produttività e di resistenza, in modo da poter egualmente prosperare nelle fredde e umide valli alpine, quanto nelle aride costiere dell'Italia meridionale? Eppure non ci si pensò; ed anche adesso si continuano a lanciare sul mercato nuove e sempre nuove varietà senza tener conto delle condizioni dell'ambiente climatico e geologico in cui verranno seminate ed esponendo gli agricoltori, che sono ormai disorientati, a delusioni e a gravi perdite ([64]).

Per studiare l'andamento dei fattori ambientali in rapporto allo sviluppo ed alla produzione delle piante coltivate (frumento e alberi da frutto, in specie) si costituirono, presso la scuola, campi di orientamento e una stazione di ecologia agraria. Nei primi venne avviato un lavoro di genetica, applicata al miglioramento stabile delle qualità colturali del frumento, portato nel campo della sperimentazione pratica su una serie di varietà e razze di grano provenienti dagli Istituti di Cerealicoltura e di Genetica italiana. Alcune razze furono introdotte successivamente, fino ad arrivare dopo sette anni di prove (1925-1931) ad individuare una quindicina di varietà che avevano dimostrato, anche nell'agricoltura di pieno campo, di essere le più indicate alle particolari condizioni di ambiente fisico e colturale della campagna imolese ([65]).

Il territorio del comune, inoltre, sulla base di una carta del rendimento medio annuale, venne diviso in tre zone: "zona particolarmente favorita" per ciò che riguarda le condizioni del suolo (rendimenti elevati); "zona intermedia" con raccolti mediocri; "zona poco favorita", tanto nei riguardi del clima che del suolo (rendimenti bassi); per ognuna fu poi individuato il tipo di semente più redditizia.

Sin dal primo anno – conclude la relazione Vivarelli – utilizzando i dati [...] classificheremo le varietà coltivate e che si ritiene possano venire coltivate con successo nell'imolese in tre gruppi: 1° varietà molto produttrici, poco resisten-

([64]) *Ibidem*.

([65]) L. Vivarelli, *Contributo sperimentale alla battaglia del grano*, Imola, 1932.

TAVOLA 5

Campo di orientamento per razze di grano geneticamente migliorate. Quadro riassuntivo delle produzioni e produzione media (in quintali)

Varietà e razze	Produzioni per ettaro di cariossidi						Media
	1925-26	1926-27	1927-28	1928-29	1929-30	1930-31	
1. Ardito	26,50	21,50	27,63	18,07	20,70	25,50	23,20
2. Attilio	39,90	26,97	28,59	24,50	24,70	23,30	27,48
3. Dante	33,60	23,63	25,00	18,35	19,80	15,90	22,71
4. Fausto	30,80	27,58	31,18	22,20	22,80	22,20	26,12
5. Italo	29,00	23,55	33,81	18,54	20,30	21,60	24,46
6. Mentana	41,50	23,56	28,55	24,87	21,90	28,60	28,16
7. Stamura	34,65	29,24	37,89	23,65	24,80	23,20	28,90
8. Varrone	26,50	26,20	27,97	26,30	34,55	28,50	28,33
9. Villa Glori	28,75	22,37	25,00	19,22	21,20	23,10	23,32
10. Vittorio Veneto	32,00	27,97	32,92	26,48	20,70	26,70	26,80
11. Bianco Olona 157	20,30	21,98	24,07	21,30	24,20	17,40	21,54
12. Campio 164	24,00	23,56	26,57	21,50	20,10	24,30	23,35
13. Piave 169	25,50	29,12	16,55	22,50	19,90	26,20	23,29
14. Quattrocoste 151	22,60	25,03	35,65	20,65	20,10	23,80	24,64
15. Civitella 159	29,50	32,55	39,21	24,85	23,70	31,50	30,20
16. Lachesu 178	20,00	27,03	26,50	21,30	14,00	20,30	21,52
17. Damiano	—	—	—	—	—	22,50	22,50
18. Edda	—	25,74	31,31	18,02	16,20	23,10	22,87
19. Virgilio	—	31,60	31,66	24,10	20,05	22,70	26,02
20. Cologna 12	—	22,60	31,31	25,00	21,10	32,70	26,54
21. Inallettabile 96	—	24,62	32,81	25,50	26,85	31,50	26,25
22. Gentil Rosso 48	—	25,31	29,13	23,30	19,70	23,70	24,23
23. Quattrocoste 152	—	25,84	22,25	22,50	18,30	22,90	22,36
24. Rieti 11	—	26,37	28,75	26,78	24,45	26,70	26,60
25. Ibrido S. Martino	27,00	21,21	18,02	24,90	22,10	—	22,64
26. Ibrido della Pace	17,50	23,37	20,78	20,20	20,00	—	20,37
27. Gentil Rosso x Noè 40	18,00	27,06	30,63	23,75	20,55	—	23,99
28. Gentil Rosso x Noè 46	23,50	26,72	28,26	24,90	20,80	—	24,83
29. Gentil Rosso Originario	24,00	24,20	32,48	20,95	18,75	—	26,07

Fonte: L. Vivarelli, *La Regia Scuola Agraria Media di Imola dal 1925 al 1931*, in "Forum Cornelii", Imola, 1932.

ti; 2° varietà medio produttrici, medio resistenti; 3° varietà poco produttive, molto resistenti; e valendosi della carta dei rendimenti procederemo ad una razionale distribuzione dei singoli tipi nelle tre zone in cui abbiamo diviso il territorio imolese. Sin dal principio sbocchiamo direttamente nella pratica: ulteriori studi non faranno altro che continuamente affinare l'opera così intrapresa sino ad ottenere luogo per luogo e seguendo il metodo dell'Ecologia e della Genetica, varietà e tipi i quali riuniscano nelle migliori proporzioni le caratteristiche di produttività e di resistenza alle maggiori avversità ambientali così da assicurare il massimo rendimento.

All'atto pratico queste sperimentazioni assunsero però caratteristiche e finalità diverse e ambigue, approdando anche a risultati contrastanti: per la scuola, esse significarono crescita culturale e impianto di metodologie praticate positivamente anche negli anni a venire; per gli agricoltori locali aumento produttivo, anche qualificato, ma non sempre razionale rispetto alle esigenze globali del mercato; per il fascismo, infine, uno dei mezzi, forse il più significativo, di controllo sociale e talora di vero e proprio consenso ([66]). La "politica della sperimentazione", infatti, divulgata dalle Cattedre ambulanti e dalla Commissione interprovinciale granaria nelle aziende e nei poderi della zona, diede vita ad una attività competitiva tra i produttori di grano che costituì uno degli aspetti dal punto di vista demagogico più significativi della battaglia del grano, e al tempo stesso estremamente deteriorante del valore positivo che la sottendeva ([67]).

La Stazione di ecologia agraria, istituita nel 1925, operò un'indagine sistematica sui duemila e più poderi dell'Imolese ([68]), individuando dapprima la "lavorabilità" dei terreni e successivamente il rendimento di ognuno di essi in rapporto ai vari tipi di coltura effettuati. Le ricerche portarono ad una classificazione ecologica dei terreni agrari

([66]) A tal proposito si rinvia alle interessanti osservazioni di P.P. D'Attorre (*Non di solo pane. Gli agrari bolognesi e la battaglia del grano*, in *Le campagne emiliane in periodo fascista*, cit., pp. 203-242) che analizza i risvolti politici e sociali delle varie fasi della battaglia del grano in area bolognese.

([67]) L. Zerbini, *Le direttive granarie per il bolognese*, in Sindacato Provinciale Tecnici Agricoli, *Problemi granari*, Bologna, 1932; Idem, *La battaglia del grano in provincia di Bologna*, Bologna, 1932; Commissione Provinciale per la Propaganda Granaria, *Opera svolta dalla Commissione durante il primo anno della battaglia del grano 1925-26*, Bologna, 1926.

([68]) AIS, *Corrispondenza 1925-26*, div. XI-XII-XIII, XIII sez. *Ecologia Agraria, Elenco degli agricoltori oggetto dell'indagine.*

dell'Imolese ([69]), studiata in base al comportamento da tenersi rispetto alle singole piante agrarie. Non fu "il suolo in sé e per sé oggetto dell'indagine, sibbene l'ordine dei rapporti tra il suolo e la pianta agli effetti del rendimento" al fine di avere ogni pianta agraria "una graduatoria" dei terreni, dal più adatto al meno adatto alle singole colture. Sulla base di queste ricerche si operarono indagini statistiche su produzioni ormai consolidate (come quelle già ricordate sulla frutticoltura) per razionalizzarne ancora e meglio i criteri e i metodi di lavorazione e aumentare la competitività del prodotto sul mercato nazionale e si avviarono, zona per zona, sperimentazioni di colture di piante industriali che diedero risultati positivi sul lungo periodo, con riferimento alla coltivazione di soja, di mais ibridi americani, di cartamo, di canapa indiana, di bietole da zucchero per terreni collinari, di avena danese e di numerose nuove varietà di grano, operate nel secondo dopoguerra ([70]).

([69]) R. Miliani, *Classificazione Ecologica dei terreni agrari imolesi*, Imola, 1934.

([70]) L. Puecher-Passavalli, *Attività sperimentale svolta nell'Istituto tecnico agrario statale "G. Scarabelli" di Imola nel sessennio 1946-51 ed i suoi rapporti con gli Enti Tecnici della Regione*, Imola, 1951.

MARCO PATERLINI

LA CAMPAGNA A SCUOLA: I CORSI PRATICI DI AGRICOLTURA IN PROVINCIA DI REGGIO EMILIA NEGLI ANNI VENTI

Io ho fatto un corso di agricoltura, qui a Campegine, dal professor Guardasoni. C'era un gran discutere su quanta erba si deve dare alle mucche. Allora io dissi che alla mucca gliene davo finchè ne prendeva, perchè una parte deve andare alla bestia come alimento suo, e l'altra parte è per il latte. Così ero arrivato a dare 6-7 forcate di erba al giorno per mucca, e ogni forcata portava quindici chili. Il professore disse che l'esperimento era buono e da far conoscere... ([1]).

Poche righe di un libro famoso, *I miei sette figli*, ed in poche righe molti stimoli ed indicazioni, soprattutto impressioni sull'atteggiamento ed il peso che il simbolo dell'antifascismo contadino aveva verso quella scuola non conforme ai criteri comuni che furono i corsi pratici di agricoltura organizzati dalle Cattedre ambulanti. Non solo Alcide, ma anche i suoi figli frequentarono i corsi e come loro anche molti altri antifascisti contadini ([2]).

Il corso pratico svolge, per propria natura, il compito di divulgare le tecniche colturali più avanzate e razionali, diffondendone l'uso sul territorio, e si pone, così, come la soglia attraverso la quale il contadino entra in contatto con la cultura agronomica.

Il socialismo riformista, attraverso l'opera di evangelizzazione laica portata avanti tra le classi proletarie, aveva anche raggiunto l'obiettivo di combattere l'analfabetismo, sia per permettere anche alle classi povere l'accesso al voto, sia per diffondere le proprie tesi attraverso la stampa, sia come momento della generale evoluzione verso la

([1]) A. Cervi e R. Nicolai, *I miei sette figli*, Roma, 1980, pp. 57-58.

([2]) "Per approfondire le conoscenze che in materia via via acquisiva partecipò ad alcuni corsi pratici di agricoltura, che gli consentirono una certa qualificazione..." (R. Barazzoni e A. Ferretti, *Celso Giuliani Dirigente Contadino*, Reggio Emilia, 1981, p. 16).

società degli uguali. L'ignoranza era divenuta, in quegli anni di fine secolo, sinonimo di reazione, tanto che l'aggettivo "ignorante" perse il suo significato originale trasformandosi in offesa. Gli obiettivi politici dell'acculturamento dei ceti popolari si legavano immediatamente ai fini economici, tant'è vero che non sarebbe stato possibile per il Reggiano rispondere alla crisi di fine secolo con l'incremento della zootecnia senza che nelle campagne fosse diffuso un certo sapere tecnologico. Non pare molto lontana dal vero l'ipotesi che il generale processo di acculturazione del proletariato agricolo, dei contadini, dei mezzadri e degli affittuari poveri trascinasse la diffusione delle prime e necessarie conoscenze agronomiche e zootecniche. Nella campagna reggiana non solo le pressioni bracciantili per ottenere lavori di miglioria, ma anche le spinte dei contadini piccoli e medi, qualunque fosse il contratto che li legava alla terra, contribuirono, negli ultimi anni del secolo scorso, alla creazione di un'agricoltura ricca ed avanzata tecnologicamente. Nel processo di trasformazione del contadino povero da puro e semplice lavoratore ad imprenditore si inserì l'organizzazione riformista che mise il contadino nelle condizioni di investire il surplus invece di tesaurizzarlo. Cooperative, mutue, leghe, consorzi, casse rurali, i comuni, l'amministrazione della Provincia, i deputati socialisti crearono nelle masse popolari un clima di fiducia che neppure il fascismo spense: il "sol dell'avvenire" sorgeva ogni giorno dallo stretto rapporto che venne a legare un'economia in forte espansione al rafforzamento delle strutture organizzative popolari. La tecnica agraria riguarda, però, un ambito specifico e l'aumento delle conoscenze tecnologiche non può derivare solo dal clima di fiducia instaurato dalle organizzazioni di classe né si può ritenere che all'aumento della cultura generale del contadino corrispondesse, *per forza di cose*, un aumento del sapere tecnico. Se a metà ottocento fu la Società di agricoltura, una sorta di "salotto" dei proprietari avanzati, a promuovere il primo sviluppo zootecnico attraverso un costante rapporto con la Stazione sperimentale di monta e poi con la Regia Scuola di Zootecnia e Caseificio, nei primi anni di questo secolo furono alcuni organismi che agendo di conserva, attraverso propri giornali, agevolazioni economiche e burocratiche, corsi e conferenze, diffusero sul territorio le nuove tecniche; tra questi il più importante fu senza dubbio la Cattedra ambulante di agricoltura: un istituto pubblico, ma pur se rigorosamente apartitico, vicino alle tesi progressiste sostenute

dai riformisti e riformista fu, per anni, il direttore della Cattedra, Vittorangeli.

La tecnica agraria si pone come momento di sintesi tra la cultura e l'economia legandosi al generale processo ideologico che porta le campagne reggiane verso il progresso e non verso la reazione.

Negli anni che precedono la prima guerra mondiale gli sforzi economici e tecnologici sono tutti indirizzati al miglioramento della zootecnia, gli anni immediatamente successivi alla meccanizzazione. La diffusa mezzadria e la presenza di piccoli e medio-piccoli proprietari ([3]) avrebbe dovuto porre seri limiti agli investimenti sia per la scarsità che per la frammentazione del capitale, condizione che avrebbe dovuto essere di ostacolo all'acquisto di bestiame selezionato o di trattrici. Il problema fu superato attraverso la propaganda e la diffusione dell'associazionismo fra contadini per cui all'acquisto del trattore o del toro selezionato si arrivava attraverso un consorzio od una cooperativa, con il sostegno tecnico della Cattedra.

Nella sua forte spinta in senso progressista il riformismo, e questa fu una delle sue migliori qualità, mantenne un profondo rispetto per la cultura delle classi popolari, accettandone gli usi, la religiosità, le superstizioni e combattendo gli aspetti più arretrati e reazionari di queste concezioni.

La cultura contadina era essenzialmente pratica ed applicata, nascendo dall'incessante rapporto con la terra ed i suoi prodotti, ed anche la scuola per i contadini nacque e si sviluppò con una grande attenzione alla prassi: la stessa Scuola di Caseificio e Zootecnia prima diretta, poi intitolata allo Zanelli, destinata a preparare i quadri intermedi dell'azienda agraria, riservava molto spazio alle esercitazioni pratiche per le quali possedeva un podere, una stalla ed un caseificio.

I corsi, che avevano un carattere ancor meno istituzionale della scuola, nacquero e rimasero *pratici*. La praticità e l'applicabilità immediata dell'oggetto di lezione determinano un rapporto preciso tra corso e partecipanti: l'obiettivo delle lezioni non è ideologico, non si tratta di modificare la mentalità contadina, di intervenire sulla secolare cultura agraria dei lavoratori, per proporre nuovi modelli so-

([3]) Cfr. M. Paterlini, *La Bassa Ovest fra Unità d'Italia e fascismo*, in *La terra dei Cervi prima dei Cervi*, Reggio Emilia, 1982, p. 113.

ciali e culturali, si tratta di dotare il lavoratore dei campi di strumenti, mentali e materiali, più confacenti alle nuove necessità produttive e più vicini alle conoscenze di un'agricoltura razionale. Sotto questo aspetto anche i corsi non appaiono come un intervento della cultura urbana (avanzata) su quella rurale (arretrata), quindi come momento di colonizzazione, ma piuttosto come uno degli aspetti della generale tendenza all'introduzione ed al consolidamento di pratiche di organizzazione razionale del lavoro. La razionalizzazione del lavoro industriale si sviluppa in modo più completo ed organico, prendendo le mosse dalle teorie tayloriste e fordiane, forse perchè il rapporto tra lavoratore e materia da lavorare è più semplice in quanto la materia è inerte e sostanzialmente immutabile, per cui l'intervento può indirizzarsi in un unico senso puntualizzando le pratiche necessarie per ridurre tempi e costi di lavorazione del pezzo: la razionalizzazione tende, quindi, all'automazione del lavoratore. Il rapporto che lega il contadino alla terra si presenta invece, più complesso, e quindi la razionalizzazione diviene più difficoltosa in quanto deve tener presente la variabilità dell'oggetto di lavoro. Considerando infine la complessità dei rapporti che legano il contadino alla terra (lavoratore, finanziatore, mercante, consumatore), la frammentazione della produzione, le diversificazioni contrattuali, le oggettive differenze di partenza (clima, morfologia, pedologia, vincoli ecc.) ci si rende facilmente conto di come la "razionalizzazione" fosse un obiettivo teorico, mentre la pratica non potesse che risolversi nella introduzione di sistemi moderni.

Non a caso la razionalizzazione ebbe la sua stagione d'oro nei primi anni fascisti trovando nella repressione dell'organizzazione operaia e nel rinnovarsi del potere padronale le basi da cui muovere. L'avvento del fascismo nelle campagne reggiane da un lato comporta una serie di non indifferenti vantaggi per il padronato, dall'altro però non pare modificare in senso sostanziale metodi produttivi e strategie di sviluppo. Lo scontro avviene più a livello politico che economico e la struttura dell'economia reggiana pare restare immutata nel passaggio dal riformismo al fascismo. Appaiono profondamente mutati, invece, gli obiettivi che la classe dirigente si pone nella gestione delle campagne, per cui si presentano i primi tentativi di far sottostare la agricoltura locale alle direttive del governo, ma soprattutto si manifestano le prime operazioni di sottogoverno. I due momenti paiono trovare la propria massima espressione nella "battaglia del grano",

il "primo autentico apparato propagandistico di massa" (4), che, però, non ottenne i consensi che i promotori si attendevano (5).

Nei tredici anni che vanno dal 1919 al 1931 in provincia di Reggio Emilia si tengono 252 corsi pratici di agricoltura (tav. 1). Le notizie su di loro, per quanto spesso confuse ed un poco contraddittorie, possono essere ricavate dagli annunci che vennero pubblicati dai giornali, in particolare dal "Bollettino della Cattedra Ambulante di Agricoltura per la Provincia di Reggio Emilia" e dall'"Industria Lattiero Zootecnica", organo della Regia Scuola di Zootecnia e Caseificio "A. Zanelli". Nel numero complessivo dei corsi sono state calcolate anche le conferenze di propaganda granaria.

I corsi non si distribuiscono uniformemente nell'arco di tempo considerato, anzi, si verifica un andamento alquanto discontinuo analizzando il numero di iniziative in base all'anno. L'analisi in senso orizzontale della tavola 1 mostra come fino al 1924 i corsi organizzati siano in numero, spesso anche molto, minore alla media calcolata sui tredici anni, che è pari a diciannove corsi l'anno, mentre nel 1925 e 1926 si nota un'improvvisa impennata, ad una nuova flessione nel 1927 fa riscontro l'aumento progressivo degli ultimi quattro anni. Le ragioni di queste notevoli ed improvvise variazioni paiono abbastanza limpide: i picchi del 1925 e 1926 sono da attribuire all'alto numero di "conferenze di propaganda granaria" organizzate in quei due anni, in coincidenza con il lancio della "battaglia del grano" (tav. 2). La flessione registrata per il 1927 pare invece legarsi all'inizio della grande crisi, mentre il lento ma costante aumento del numero di corsi alla fine del decennio dovrebbe dipendere da un lato dal generale impegno per uscire dalla crisi e dall'altro da motivi "locali" derivanti dalla grande gelata che nell'inverno tra il 1928 ed il 1929 distrusse le viti reggiane: dopo la gelata i filari avrebbero dovuto essere ricostruiti con sistemi più moderni e gestiti con tecniche più avanzate.

---

(4) V. Castronovo, *La storia economica*, in *Storia d'Italia*, vol. IV, *Dall'Unità ad oggi*, tomo 1, Torino, 1975, p. 276.

(5) Sull'organizzazione del consenso negli anni venti cfr. M. Paterlini, *L'economia reggiana dalla Marcia su Roma alla crisi del 1929*, in "Ricerche storiche", a. XIII (1979), n. 38-39, pp. 35 ss.

TAVOLA 1

Numero di corsi per comune in base all'anno

	Tot.	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931
Albinea	4	–	–	1	–	–	–	–	–	1	1	–	–	1
Bagnolo	6	–	–	–	–	–	1	–	4	–	–	–	–	1
Baiso	4	–	–	–	–	–	1	–	1	–	1	1	–	–
Bibbiano	1	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–
Boretto	4	–	–	–	–	1	–	–	1	1	–	–	–	1
Brescello	4	–	–	–	–	–	–	1	1	–	1	–	–	1
Busana	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Cadelbosco	6	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–	2	2	–
Campagnola	6	–	–	1	–	–	–	1	1	–	–	–	1	2
Campegine	2	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Carpineti	4	–	1	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	2
Casalgrande	4	–	–	–	1	–	–	1	–	1	–	–	–	1
Casina	6	–	–	2	–	–	–	–	1	1	–	–	–	2
Castellarano	2	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	1
Castelnuovo Monti	11	1	1	1	–	–	3	1	1	–	–	1	1	1
Castelnuovo Sotto	7	–	1	–	–	–	–	2	–	1	1	–	–	2
Cavriago	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–
Collagna	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2
Correggio	12	1	–	1	2	–	–	3	–	–	1	2	2	–
Fabbrico	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	–
Gattatico	3	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Gualtieri	8	–	–	–	–	–	1	2	–	–	1	1	3	–
Guastalla	17	1	1	–	–	–	–	2	3	1	2	4	2	1
Ligonchio	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Luzzara	4	–	–	–	–	–	–	1	1	1	–	–	–	1
Montecchio	3	–	1	–	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–
Novellara	7	–	–	–	–	–	–	1	2	–	–	1	1	2
Poviglio	2	–	–	–	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–
Quattro Castella	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	–	–
Ramiseto	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–
Reggio E.	60	2	7	5	3	3	4	6	5	4	7	4	4	6
Reggiolo	6	–	1	1	–	–	–	1	1	–	1	–	–	1
Rio Saliceto	2	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	1	–	–
Rolo	4	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	1	1	1
Rubiera	5	–	–	1	–	–	–	–	2	–	–	1	1	–
San Martino in Rio	3	–	–	–	–	–	–	1	1	–	–	–	1	–
San Polo	6	–	1	–	–	–	1	2	–	–	–	–	1	1
Sant'Ilario d'Enza	2	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	1	–	–
Scandiano	11	1	–	1	–	–	–	4	1	2	1	–	1	–
Toano	5	–	–	–	1	–	–	–	–	1	–	1	–	2
Vetto d'Enza	3	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	1	–	1
Vezzano	5	–	–	–	–	–	2	1	1	–	–	–	–	1
Viano	3	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	1
Totale	252	6	15	14	9	7	14	32	35	14	19	23	25	39

TAVOLA 2

Conferenze di propaganda granaria organizzate in provincia di Reggio Emilia per zone agrarie e comuni

	Alta montagna					Media montagna						Alto colle				Colle piano					Alta pianura								Bassa pianura															
	Busana	Collagna	Ligonchio	Ramiseto	Villaminozzo	Baiso	Carpineti	Casina	Castelnovo Monti	Toano	Vetto	Castellarano	Ciano	Vezzano	Viano	Albinea	Casalgrande	Quattro Castella	San Polo d'Enza	Scandiano	Bagnolo	Bibbiano	Cavriago	Correggio	Montecchio	Reggio Emilia	Rubiera	San Martino in Rio	Sant'Ilario d'Enza	Boretto	Brescello	Cadelbosco Sopra	Campagnola	Campegine	Castelnovo Sotto	Fabbrico	Gattatico	Gualtieri	Guastalla	Luzzara	Novellara	Poviglio	Reggiolo	Rio Saliceto	Rolo
1924	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
1925	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1	–	–	–	2	1	–	–	1	–	–	1	–	1	–	2	–	–	2	1	1	1	–	–	–	–
1926	–	–	–	–	–	1	–	1	–	–	–	1	–	–	2	–	–	–	–	2	3	–	–	–	–	–	2	–	–	1	1	1	1	–	–	–	–	–	2	1	1	–	–	1	1
Tot.	–	–	–	–	–	1	–	1	2	–	–	1	–	–	2	–	–	–	2	3	3	–	–	2	1	–	2	1	–	1	2	1	2	–	2	–	–	2	3	2	2	–	–	1	1

Una lettura verticale della tavola 1 può, invece, darci il senso della distribuzione territoriale dei corsi. Solo in pochi comuni vengono organizzati almeno dieci corsi, o conferenze, nell'arco dei tredici anni da noi considerati: Reggio Emilia, che con i suoi sessanta corsi fa la parte del leone, Castelnovo Monti, il capoluogo della montagna, Correggio, centro della zona est della pianura, Guastalla, centro dei comuni che si stendono lungo il Po, e Scandiano, il più grosso tra i comuni della zona vinicola sulle prime colline tra Reggio ed il Modenese. Appare subito evidente come i comuni della zona tipica del grana (Bibbiano, Cavriago, Montecchio, Quattro Castella, San Polo, Albinea) non abbiano un centro in cui si svolgano un numero apprezzabile di corsi, ed, anzi in questi comuni si svolgano in tutto diciassette corsi in tredici anni. Questa scarsità di iniziative trova la propria spiegazione nella forte dipendenza economica e culturale della zona da Reggio Emilia. Per quanto ci interessa più direttamente si deve tener presente come una economia dipendente in grande misura dal caseificio non potesse che puntare, per la propria preparazione culturale, sui corsi esterni, e sulla frequenza della Regia Scuola "Zanelli", che si svolgevano in comune di Reggio Emilia. Reggio Emilia svolge, comunque, una precisa funzione di centro di gravitazione per la zona asciutta verso l'Enza, così come le altre città della provincia (Guastalla, Correggio, Scandiano, Castelnovo Monti) per zone dai confini politici ed economici ben caratterizzati. Non è, però, possibile, per gli anni di cui ci stiamo occupando, stabilire un'antinomia tra città e campagna nel Reggiano ed assegnare alla "città" un ruolo di predominio culturale, in quanto il concetto di "città" come opposizione a quello di "campagna" appare lontano dalla realtà reggiana anche ad una semplice analisi numerica; il comune di Reggio Emilia, infatti, è formato per un terzo da contadini (6) ed i trentamila contadini del capoluogo sono il quindici per cento del totale degli agricoltori della provincia (7): una città di campagna dunque. Anche riguardo ai corsi pare difficile leggere un contrasto tra città e campagna, tra teoria e prassi, pare invece più

(6) Nel 1931: 31.717 addetti all'agricoltura su 91.040 abitanti nel comune di Reggio Emilia. Cfr. Istituto Centrale di Statistica del Regno d'Italia, *VII Censimento Generale della Popolazione, 21 aprile 1931-IX*, vol. III, fasc. 42, *Provincia di Reggio nell'Emilia*, Roma, 1934.

(7) *Ibidem*.

utile leggere i corsi come il momento meno appariscente di altri, ma non meno sostanziale, in cui città e campagna, teoria e prassi, elaborazione ed applicazione si confrontano dialetticamente.

"C'era un gran discutere ... Allora io dissi ... Il professore disse che l'esperimento era buono..." (8): dibattito, dunque, tra il *contadino* ed il *professore*, tra il buon senso e la scienza, e in questo dibattito il professore riconosce la bontà della prassi del contadino. L'Alcide Cervi che parla di viti con il presidente della repubblica Luigi Einaudi non è più il mezzadro antifascista che i padroni pigliano per matto, eppure è proprio quel mezzadro che non ha timore a confrontare le proprie concezioni e i propri metodi con colui che il potere invia ad elevarlo culturalmente. Questo rapporto di non soggezione non poteva che essere pericoloso per il fascismo, che però pare non accorgersene, in quanto sottointende una profonda concezione democratica dei rapporti tra i ceti e con il potere, una concezione del rapporto culturale basato sul rispetto di entrambe le parti, che può trovare origine solo nelle concezioni basilari della campagna di acculturazione portata avanti dal riformismo e di cui già abbiamo detto.

Appare interessante anche l'analisi della distribuzione territoriale dei corsi considerata in base alle zone agrarie e non in base all'ac-

TAVOLA 3

Numero dei corsi pratici per anno in base alle zone agrarie della provincia di Reggio Emilia

	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	Tot.
Alta montagna	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	4	5
Media montagna	1	2	3	1	2	4	1	3	2	1	4	1	8	33
Alto colle	–	–	–	–	–	2	1	4	–	–	–	–	3	10
Colle piano	1	1	2	1	–	1	7	1	4	3	1	2	3	27
Alta pianura	3	8	7	5	4	6	11	13	4	8	8	9	7	93
Bassa pianura	1	4	2	2	1	1	12	14	4	7	10	12	14	84

(8) A. Cervi e R. Nicolai, *I miei sette figli*, cit., pp. 57-58.

centramento (tav. 3). Si può tranquillamente sostenere un perfetto rapporto tra numero dei corsi e ricchezza della zona agraria. Da un lato le motivazioni di questo coincidere si possono ricercare nel fatto che là dove l'agricoltura era più florida maggiore era l'interesse per la cultura agronomica, più alta la disponibilità ad investire in migliorie e più facilmente unità di manodopera potevano essere liberate dal lavoro per seguire le lezioni. Dall'altro, però, l'opera di redenzione della montagna, iniziata all'indomani della guerra con la costruzione di nuove strade che collegassero anche i comuni più lontani, pare non interessare gli organizzatori dei corsi pratici. Oltre la metà dei corsi furono costantemente organizzati nei venticinque comuni che costituivano la regione agraria di pianura (tav. 4).

TAVOLA 4

Percentuale annua dei corsi organizzati in pianura sul totale provinciale

Anno	Alta pianura	Bassa pianura	Pianura
1919	50,0	16,6	66,6
1920	53,3	26,6	79,9
1921	50,0	14,2	64,2
1922	55,5	22,2	77,7
1923	57,1	14,2	71,3
1924	42,8	7,1	49,9
1925	34,3	37,5	71,8
1926	37,1	40,0	77,1
1927	28,5	28,5	57,0
1928	42,1	36,8	78,9
1929	34,7	43,4	78,1
1930	36,0	56,0	92,0
1931	17,9	35,8	53,7

Una motivazione al blocco del faticoso lavoro di recupero e di rilancio della montagna è anche nella politica fascista di valorizzazione della ricchezza acquisita (sostegno alle classi medio-alte, difesa della proprietà, politica agraria funzionale al latifondo) e di ulteriore impoverimento dei ceti e delle zone meno forti economicamente. La creazione di sacche di miseria diffusa era oltremodo funzionale alla strategia fascista del controllo della manodopera. La montagna reggiana per svilupparsi aveva la necessità di ricevere sostegni economici e di veder diffuse nuove tecniche che le consentissero di colmare il ritardo che scontava sulla pianura: non arrivarono né gli uni né le altre. Povertà ed ignoranza andavano a braccetto e la popolazione affamata prendeva la strada per Genova o per la Francia.

L'agricoltura reggiana, imperniata sul tradizionale, per quanto razionale, sistema a piantata, si trova con due sbocchi di mercato: quello zootecnico-caseario e quello vinicolo. La tensione al progresso in campo zootecnico pare non subire battute d'arresto a partire da fine ottocento, mentre i gravi problemi della vinificazione consigliano l'istituzione di momenti di informazione sui metodi della moderna enologia e della viticoltura avanzata.

TAVOLA 5

Corsi pratici per anno in base all'argomento

	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	Tot.
Allevamento zoot.	2	4	4	3	1	1	3	1	2	5	4	4	5	39
Viti-frutticoltura	–	3	2	1	3	3	4	1	1	5	5	10	13	51
Foraggere	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	4	–	–	6
Generale	1	–	1	–	–	4	2	6	10	1	3	5	13	46
Caseificio	–	1	1	1	1	1	1	2	–	1	3	–	–	12
Enologia	2	2	2	–	–	–	2	2	–	2	2	–	2	16
Cerealicoltura	–	–	–	–	–	2	18	22	–	–	–	1	1	44
Concimi e irrigaz.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4	4	8
Motoaratura	1	4	1	–	1	1	1	1	–	1	–	1	–	12
Altri	–	1	3	4	1	2	1	–	1	2	2	–	1	16
Totale	6	15	14	9	7	14	32	35	14	19	23	25	39	252

Gli argomenti trattati dai corsi si adeguano, dunque, perfettamente alle necessità strutturali della provincia (tav. 5). Su 44 incontri destinati alla cerealicoltura 42 sono conferenze di propaganda granaria, destinate a suonare, senza troppo successo, la grancassa per la "battaglia del grano". Gli altri corsi sono tutti più o meno inseribili in due grandi categorie una dipendente dalla zootecnia ed una dalla viticoltura.

Al di là del non alto numero di corsi sarà bene soffermarsi sulla regolare presenza di lezioni sul caseificio e sulla motoaratura. I corsi di caseificio non sono organizzati direttamente dalla Cattedra ma dalla scuola "Zanelli" (9). I corsi sono pubblici, ma riservati a già pratici di caseificio accolti sino al raggiungimento di un numero predetermi-

(9) Cfr. "Industria Lattiero Zootecnica", annate 1919-1927.

nato, hanno la durata di trenta giorni e si svolgono presso la scuola. A fine corso, superato un esame, i promossi ricevono un attestato. Il numero massimo di ammessi viene costantemente raggiunto. Nel corso degli anni venti la tecnica casearia riceve un notevole impulso, sia dall'introduzione di nuove forme di gestione industriale (le cremerie ed i caseifici sociali) che dall'invenzione di nuove macchine e dalla scoperta di metodi di lavorazione più moderni (basterà indicare il passaggio della caldaia dal riscaldamento a fuoco vivo di fascine, a quello a fiamma radiale, all'elettrico ed infine al vapore). Il casaro diviene sempre meno mercante ed imprenditore e sempre più tecnico al servizio di gruppi industriali o di consorzi e cooperative di produttori. I diplomati della scuola "Zanelli" erano preparati a dirigere un caseificio, ma spesso la manodopera che lavorava presso la latteria non era né poco né tanto in grado di applicare tecniche moderne, per la semplice ragione che non le conosceva. Il problema era risolto appunto dai corsi della scuola, che fornivano ai "pratici di caseificio" le indispensabili e basilari nozioni per la lavorazione razionale del grana. Questi corsi formano culturalmente una figura sino a quel momento rara nella campagna reggiana: l'operaio dell'industria di trasformazione. Con la modernizzazione delle tecniche viene a cadere il rapporto, tipicamente artigiano, tra maestro ed apprendista e si rende necessaria una conoscenza più standardizzata, funzionale ad un'organizzazione della produzione di tipo più industriale.

I corsi di motoaratura, invece, sono liberi ed aperti a tutti gli agricoltori. La progressione notevole della meccanizzazione agricola ([10]) servì da stimolo agli agricoltori per convincerli dell'importanza di saper usare la trattrice. Il rapporto con la macchina modifica profondamente quello tra uomo e lavoro, in quanto alla variabilità data dal rapporto con gli animali, il tipo di terreno, il clima, si sostituisce la regolarità del mezzo meccanico, che risente in misura minore del mutare delle condizioni ambientali, per cui il lavoro non si misura più in base alla fatica ma sulla base del tempo oggettivo, la macchina lavora, l'uomo semplicemente la conduce. L'introduzione del trattore è senza dubbio una grande rivoluzione agraria, un mondo finisce mentre la civiltà della macchina avanza dalla città, dalla fabbrica, verso la campagna.

([10]) In provincia di Reggio Emilia nel 1919 c'erano 110 trattori, nel 1920 oltre 130, nel 1923 erano 163, nel 1925 se ne contavano circa 200; cfr. M. Paterlini, *La Bassa Ovest fra Unità d'Italia e fascismo*, cit., p. 144.

Non di tutti i corsi ci è stato possibile reperire il numero dei frequentanti: solo 30 corsi su 252 possono essere presi in considerazione sotto questo aspetto (tav. 6).

TAVOLA 6

Rapporto tra il totale dei corsi ed i corsi considerati per la frequenza

	Totale	Considerati	%
Allevamento e zootecnia	39	8	20,5
Viti-frutticoltura	51	4	7,8
Foraggere	6	–	–
Generali	46	1	2,1
Caseificio	12	4	33,3
Enologia	16	1	6,2
Cerealicoltura	44	–	–
Concimi e irrigazione	8	–	–
Motoaratura	12	7	58,3
Altri	16	5	31,2
Totale	252	30	11,9

Questa prima analisi mostra come, per alcuni argomenti, si rilevi una buona percentuale di corsi da considerare. E' ovvio che le cronache tendessero a riportare il numero di partecipanti per i corsi che ottenevano un buon successo, quindi già il più o meno alto rapporto tra numero di corsi organizzati e numero di corsi considerati è un indice del maggiore o minore successo delle iniziative. Seguendo questa ipotesi, grande fu il successo dei corsi di motoaratura, di cui

TAVOLA 7

Frequenza ai corsi pratici in base all'argomento

	Corsi considerati	Numero frequentanti	Media frequentanti
Allevamento e zootecnia	8	446	55,7
Viti-frutticoltura	4	354	88,5
Generali	1	80	80,0
Caseificio	4	38	9,5
Enologia	1	240	240,0
Motoaratura	7	624	89,1
Altri	5	102	20,4
Totale	30	1.884	62,8

abbiamo già detto, ma anche di quelli di caseificio e di enologia.

Per un'esatta valutazione della tavola 7 sarà bene tener presente la precedente in quanto in alcuni casi (agricoltura generale, enologia, viti-frutticoltura) i corsi considerati sono in percentuale troppo piccola per poter considerare accettabili le medie ricavate. Sul sessanta per cento quasi di tutti i corsi di motoaratura si verifica una frequenza media di quasi novanta partecipanti a ciclo di lezioni: la media alta e la percentuale di tutto rispetto ci permettono di ritenere l'argomento più che ben accetto agli agricoltori. Sarà bene tener presente che il basso numero medio di frequentanti i corsi di caseificio deve la sua ragione all'organizzazione dei corsi in numero chiuso (dieci, al massimo dodici ammessi).

TAVOLA 8

Percentuale sul totale dei corsi considerati per la frequenza in base alle zone agrarie

	% Zone agrarie	% Regioni agrarie	Regioni agrarie
Alta montagna	0,0	12,1	Montagna
Media montagna	12,1		
Alto colle	10,0	17,4	Collina
Colle piano	7,4		
Alta pianura	17,2	25,5	Pianura
Bassa pianura	8,3		
Provincia	11,9	11,9	

Nella analisi della distribuzione territoriale delle frequenze (tav. 8) non stupisce il dato nullo dell'alta montagna. Colpisce, invece, la scarsa percentuale della bassa pianura, che si colloca al di sotto della media provinciale. Questo fatto può trovare spiegazione nella labilità dei confini tra le zone agrarie della bassa e dell'alta pianura, mentre più netti appaiono quelli interni alle regioni di montagna e di collina: l'analisi per regioni agrarie, infatti, riporta alla pianura il primato. Bisogna, inoltre, tener anche presente l'alta percentuale di lezioni tenute nella bassa (cfr. tav. 4) e la conseguente frammentazione della frequenza, per cui, in questo caso, si può quasi pensare che la maggior diffusione dell'iniziativa le sia stata nemica, diminuendo le presenze ai singoli corsi.

TAVOLA 9

Numero dei frequentanti e media dei frequentanti i corsi pratici per zone agrarie

	Totale corsi	Corsi considerati	Totale frequentanti	Media frequentanti
Alta montagna	5	–	–	–
Media montagna	33	4	201	50,2
Alto colle	10	1	80	80
Colle piano	27	2	69	34,5
Alta pianura	93	16	1.091	68,1
Bassa pianura	84	7	443	63,2
Totale	252	30	1.884	62,8

Il numero medio dei frequentanti, considerati per zona agraria (tav. 9), è estremamente variabile. I dati della collina, però, pur percentualmente buoni, appaiono in assoluto troppo limitati (3 corsi su 37) per poter essere indicativi, l'alto colle, poi, si affida ad un solo corso. Più accettabili appaiono i dati delle altre zone, che riportano un massimo di 50 frequentanti in montagna e di 65 circa in pianura ([11]).

Per concludere le analisi numeriche che caratterizzano questa parte del lavoro, abbiamo tentato di stabilire il grado di "gradimento" dei corsi considerando media dei frequentanti e percentuale di corsi considerati (tav. 10): tornando al ruolo delle "città", delle cinque che abbiamo preso in esame all'inizio, per l'accentramento dei corsi, ne rimangono due, e Guastalla presenta la più bassa percentuale tra corsi considerati e quelli organizzati. Questo fatto pare giustificare l'idea che nelle città i corsi ottengano minori adesioni che nelle campagne.

Gualtieri ha la più alta media, ma ricavata da un corso su otto; Carpineti segue al secondo posto ed il dato riguarda un corso su quattro, mentre per Campegine è ricavato da uno su due; a Reggio Emilia i corsi considerati sono undici su sessanta e la frequenza è

([11]) Sino ad ora, per questioni di omogeneità si sono considerati 252 corsi in totale, ma, come è evidente dalla tavola 6, nessuna delle 42 conferenze di propaganda granaria può essere considerata per la frequenza. Questo fatto non modifica sostanzialmente i nostri dati. Si tratta, però, pur sempre di un aumento percentuale di tre punti, passando i 30 corsi considerati per la frequenza dall'11,4 per cento su 252 al 14,2 per cento su 210. Questa considerazione aumenta la credibilità dei dati considerati confermando le deduzioni che ne sono state tratte.

TAVOLA 10

Frequenze medie per comune

	Numero corsi	%	Frequentanti	Media
Albinea	1	25,0	45	45
Cadelbosco	1	16,6	19	19
Campagnola	1	16,6	75	75
Campegine	1	50,0	80	80
Carpineti	1	25,0	85	85
Casina	2	33,3	90	45
Gualtieri	1	12,5	90	90
Guastalla	1	5,8	31	31
Montecchio	1	33,3	60	60
Reggio Emilia	11	18,3	850	77,2
Reggiolo	1	16,6	68	68
Rolo	2	50,0	140	70
San Polo d'Enza	1	16,6	24	24
Vezzano	1	20,0	80	80
Totale	30	11,9	1.884	62,8

alta; a Guastalla, invece, la frequenza, bassa, è calcolata su di un corso rispetto a diciassette organizzati. Si ricava una parificazione, o quasi, di dati tra comuni piccoli, come Campegine, Carpineti e Rolo ([12]) ed il capoluogo. Non possono esistere, però, alla base di questa identità numerica, che colloca il numero dei frequentanti da un quinto alla metà dei corsi tra le 70 e le 85 unità, medesimi comportamenti. Ci pare, però, non del tutto infondata, anche se richiederebbe maggiori approfondimenti, l'ipotesi che, pur variando le dimensioni territoriali, si possa assimilare il ruolo culturale che il capoluogo esercita sulla vasta zona pedecollinare a quello che i comuni esercitano sul proprio ristretto territorio, quando non esistano agevoli collegamenti con realtà più forti come le città. Si ricava, dunque, l'impressione che il "tasso di interesse" da parte del mondo contadino sia indipendentemente dalla dimensione del centro e dipenda, piuttosto, dai rapporti di gravitazione economica e, forse, anche dal tasso di "novità" che il corso propone, per quanto riguarda i centri piccoli, o da un consolidato rapporto culturale, per le città. L'indipendenza dalla dimensione urbana è sintomo di una diffusa cultura tra le cam-

([12]) Si tratta di comuni di piccole dimensioni, ma soprattutto di comuni lontani dalle grandi direttrici di traffico.

pagne e ci conferma l'idea di un rapporto non subìto con la cultura agronomica da parte delle masse rurali.

Il fascismo sottovaluta costantemente il potenziale eversivo dei contadini; impiantato lo stato di polizia, eliminata l'organizzazione operaia non ritiene di doversi più preoccupare del controllo delle masse rurali. Anche i partiti antifascisti, d'altro canto, non ripongono maggior fiducia nelle capacità insurrezionali dei contadini. Alla base di questo atteggiamento sta l'immagine tipo dell'agricoltore: solo, legato unicamente al suo pezzo di terra, chiuso, ignorante e tradizionalista. I contadini emiliani, e quelli reggiani in particolare, non rispondevano, invece, a queste caratteristiche. A partire dalla crisi di fine ottocento i contadini reggiani avevano iniziato un profondo lavoro di modificazione della propria condizione economica e politica: la condizione economica migliorava con il progressivo affermarsi della zootecnia sulla cerealicoltura e la situazione politica vedeva l'affermazione del partito operaio sui partiti borghesi e padronali. All'interno della logica economico-politica del riformismo, come abbiamo veduto, i corsi pratici di agricoltura portano il loro contributo alla nascita del diffuso senso di fiducia che permette al contadino di rompere il proprio isolamento e di porsi quale soggetto politico attivo.

Il fascismo non percepisce il legame strettissimo tra struttura economica ed organizzazione politica della provincia e ritiene sufficiente modificare il segno politico delle direzioni delle imprese, eliminare i leader socialisti, bruciare insegne, libri e bandiere per distruggere il "bolscevismo" dei contadini. I raid squadristi, le violenze, gli omicidi avevano certamente incrinato il senso di fiducia delle masse popolari, ma ancor più incrinante si deve ritenere l'atteggiamento astensionista e legalitario dei socialisti, che parvero ritirarsi dalla contesa con il fascismo nascente. "Il sole non nasce per una persona sola, la notte non viene per uno solo. Questa è la legge, e chi la capisce si toglie la fatica di pensare alla sua persona, perchè anche lui non è nato per una persona sola..." ([13]): il sole doveva sorgere di nuovo nelle campagne e non erano pochi i contadini che attendevano il momento del risveglio. La direzione politica, la gestio-

([13]) A. Cervi e R. Nicolai, *I miei sette figli*, cit., p. 17.

ne della cosa pubblica, il governo, la gestione delle strutture di trasformazione e commercializzazione, comprese le cooperative e i consorzi, nelle mani del nemico di classe non proponevano problemi nuovi, ma richiamavano la situazione di alcuni anni prima, o le battaglie dell'inizio del secolo. La cultura contadina non aveva dimenticato l'esperienza delle lotte, anzi è questa esperienza che costituisce la base dell'unità di classe nelle campagne, ed ancora nel primo dopoguerra gli scontri con l'agraria locale non erano stati né pochi né teneri. I contadini erano, dunque, concettualmente preparati all'attacco padronale, sapevano di dover costantemente difendere le proprie conquiste, anche se non si aspettavano la cruenza e la bestialità delle squadre fasciste. La diffusa politicizzazione delle masse contadine permise di conservare la fede democratica anche quando, distrutta la leadership riformista, l'organizzazione si sfaldò. Alle lezioni dei corsi pratici di agricoltura i contadini ufficialmente si ritrovavano a discutere di problemi tecnici, ma anche in quelle riunioni si ricollegavano rapporti, si riallacciavano amicizie, si restauravano complicità, si tesseva di nuovo la rete dei rapporti personali dell'organizzazione operaia. Gli attivisti antifascisti facevano un punto d'onore del proprio impegno tecnico ed ogni casa di contadini rossi era, ad un tempo, scuola di politica e di agronomia. Gli antifascisti ben conoscevano il valore nella lotta dell'organizzazione politica, ma sapevano anche che il miglioramento delle condizioni economiche non era da meno: "Così Aldo pensò che bisognava incoraggiare, far capire che il fascismo non ci fermava nel progresso e che noi eravamo sempre in testa nel lavoro e nella tecnica..." (14).

I corsi pratici non sono una scuola: il loro ruolo educativo è praticamente inesistente ed assumono una funzione essenzialmente divulgativa ed informativa. Per questo, forse, il fascismo non si preoccupò troppo di modificarli o di controllarli valutandoli come un momento meramente tecnico. Uno dei dati che in precedenza si sono analizzati dà il polso della scarsa fascistizzazione dei corsi: solo nei due anni di lancio della "battaglia del grano" si svolsero conferenze di propaganda granaria. Il fascismo non si rese conto che non era sufficiente il controllo di alcuni posti di potere, né la riproposizione su scala locale di iniziative nazionali, né l'appropriarsi, "indebitamente", di alcuni processi economici di lunga durata e che traevano origini e

(14) *Ibidem*, p. 70.

propulsione da politiche opposte a quella fascista, per controllare la provincia di Reggio Emilia. Per quanto riguarda l'agricoltura in particolare, l'intervento del primo fascismo fu indirizzato solo in senso negativo in quanto alla distruzione delle organizzazioni democratiche non corrispose alcuna proposta, né di lungo, né di breve periodo, per una diversa organizzazione delle campagne che tenesse conto della originalità del "modello" reggiano. Anche i corsi pratici, al pari di altri e più importanti momenti, non divennero "proprietà" del regime, che li considerò un momento neutrale, non comprendendo la potente spinta alla libertà che seguiva il raggiungimento di migliori condizioni di vita da parte dei coltivatori.

FULVIO G. CAMMARANO

L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE A MODENA DURANTE IL FASCISMO: L'ISTITUTO "FERMO CORNI"

La questione dell'istruzione tecnico-professionale in Italia dalla unità sino agli anni del fascismo non è altro che un anello di una catena che ha la sua origine nella spaccatura tra la cultura idealistica e giuridico-umanistica della borghesia liberale (1) e le esigenze produttive e quindi anche tecnico-scientifiche del "paese reale" (2) (spaccatura che nell'ambito della pubblica istruzione arriverà sino a Gentile per ricomporsi poi retoricamente con la Carta della scuola di Bottai). All'interno di questa "scissura" si inserisce, verso la fine del secolo scorso, il blocco della borghesia imprenditoriale, dei socialisti riformisti e della democrazia progressista (3) che, tramite il decollo industriale e le scelte politiche di Giolitti, pongono con forza il problema dell'avvenire industriale del paese e dunque dell'istruzione professionale (4).

Con l'inizio del secolo infatti la classe dirigente italiana assume una

---

(1) Cfr. G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, 1974; inoltre G. Melis, *Burocrazia e socialismo nell'Italia liberale (1900-1922)*, Bologna, 1980 e S. Lanaro, *Nazione e Lavoro*, Venezia, 1979.

(2) Cfr. R. Maiocchi, *Il ruolo della scienza nello sviluppo industriale italiano*, in *Storia d'Italia, Annali*, vol. III, *Scienza e Tecnica nella cultura e nella società dal Rinascimento ad oggi*, a cura di G. Micheli, Torino, 1980, pp. 865-999.

(3) Inoltre cfr. G. Micheli, *La cultura italiana di fronte alla scienza*, in *Storia d'Italia, Annali*, vol. III, cit., pp. XV-XXX; A. Galletti - G. Salvemini, *La riforma della scuola media*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro (*Opere*, vol. V), Milano, 1966; S. Soldani, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)*, in "Studi storici", 1981, n. 1, pp. 114-115; A. Rossi, *Gli Stati Uniti e la concorrenza americana*, Firenze, 1883, e F.S. Nitti, *Principi di scienza della finanza*, Napoli, 1903.

(4) Cfr. G. Lombardi, *Sviluppo economico ed istruzione tecnica e professionale*, in *La Scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, 1978, p. 252.

nuova sensibilità nei confronti della sfera economica (5). E' in questi anni che l'istruzione tecnico-professionale conosce una decisa crescita quantitativa pur continuando effettivamente a ricoprire un ruolo subalterno nel panorama dell'istruzione in Italia (6).

Gli eventi bellici ed il clima del primo dopoguerra accrescono l'ansia nazional-industrialista e di emulazione di esperienze estere (7). E' proprio in tale contesto storico che si colloca la progettazione e la nascita della scuola operaia "Fermo Corni" di Modena (8).

L'approfondimento di alcuni aspetti della storia di questo istituto non può essere unicamente l'occasione per un ulteriore studio sulle scelte economiche e sulle collusioni politico-industrirali del regime fascista in una provincia emblematica di una realtà agricola periferica del centro-nord italiano (9) ma deve cercare di enucleare, attraverso l'esemplificazione di un caso concreto, come si evolve il problema della formazione delle maestranze tecnico-industriali, che è poi il problema della cultura industriale in Italia vista nella sua articolazione di esigenza produttiva e, al contempo, di controllo sociale.

Tra il 1911 e il 1921, secondo i dati ISTAT, la quota di popolazione modenese addetta all'industria cala sensibilmente; aumenta, per contro, la percentuale della popolazione agricola. Infatti, mentre l'agricoltura e la zootecnia modenesi vengono da tempo considerate tra le più redditizie d'Italia, l'industria si limita ad un'attività semiartigianale, svolta per lo più in piccole e piccolissime aziende, che con la guerra subisce una ulteriore contrazione (10). "Il carattere

(5) Cfr. G. Carocci, *Storia d'Italia dall'Unità a oggi*, Milano, 1978, p. 189, e V. Castronovo, *Cultura e sviluppo industriale*, in *Storia d'Italia, Annali*, vol. IV, *Intellettuali e potere*, a cura di C. Vivanti, Torino, 1981, pp. 1261-1296.

(6) Cfr. C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Monza, 1974, pp. 78-81.

(7) Cfr. R. Maiocchi, *Il ruolo della scienza nello sviluppo industriale italiano*, cit.

(8) Un sentito ringraziamento al preside dell'istituto "Fermo Corni", prof. Ennio Ferrari e al segretario Andrea La Padula che con il loro competente e gentile interessamento hanno agevolato il mio lavoro.

(9) Peraltro già brillantemente analizzata da G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese fra le due guerre (1919-1939)*, Modena, 1979.

(10) G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese fra le due guerre*, cit., p. 23.

della nostra provincia", è scritto in uno studio della Camera di Commercio di Modena, "non potrà mutare in breve volgere di tempo, le sue industrie più naturali saranno quelle innestate sul tronco dell'agricoltura" ([11]), il cui ulteriore sviluppo tuttavia presuppone la crescita, sia pure indotta, del settore industriale. A questo scopo, "nell'esame delle condizioni più adatte per lo svolgimento delle industrie bisogna fissare principalmente lo sguardo sulla qualità della manodopera, cioè sulle sue attitudini, sulla sua capacità produttiva, sulla sua stabilità" ([12]).

Il presidente della Camera di Commercio di Modena in questo periodo è l'industriale Fermo Corni ([13]), uno dei principali assertori della necessità di una istruzione professionale che garantisca la formazione di una adeguata classe operaia. "La guerra", scrive il sindaco di Modena parafrasando Corni, "con le sue molteplici ripercussioni in ogni campo di attività del Paese e specialmente nel campo economico, ha fatto sentire acutissimo un bisogno prima soltanto avvertito [...]: il problema del nostro avvenire industriale. Cessata la guerra ci troveremmo isolati, disorientati, se non pensassimo fino da ora a prepararci i mezzi d'azione. Sono queste le scuole da cui debbono uscire le maestranze provette ed i capi tecnici" ([14]).

Dello stesso avviso è anche l'amministrazione comunale modenese che, per mezzo del sindaco, il liberale Gambigliani Zoccoli, tenta inutilmente la costituzione di un consorzio per la scuola professionale a Modena con i comuni limitrofi ([15]).

Nel 1917 si costituisce la "Fondazione Corni" ([16]), eretta nel-

([11]) Camera di Commercio della Provincia di Modena, *La preparazione economica del dopoguerra nella provincia di Modena secondo studio*, Modena, 1917.

([12]) *Ibidem*.

([13]) Per alcuni cenni biografici sull'industriale modenese, nato nel 1853, si veda G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese fra le due guerre*, cit., p. 291.

([14]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Pratiche Istituzione Scuola Corni", lettera del sindaco Gambigliani Zoccoli del 16 gennaio 1917; inoltre cfr. F. Corni - A. Bajocchi, *La preparazione economica del dopoguerra nella provincia di Modena*, Modena, 1927.

([15]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Pratiche Istituzione Scuola Corni", resoconto dell'adunanza per la costituzione di un consorzio del 20 gennaio 1917.

([16]) La Fondazione ha per statuto lo "scopo di promuovere e favorire la creazione e lo sviluppo di una Scuola professionale d'arti e mestieri nella città di Modena" (art. 3) ed è "amministrata dallo stesso Consiglio di Amministrazione della istituenda scuola" (art. 6); Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia", Statuto Fondazione "Corni".

l'agosto del 1918 ad ente morale ed avente per scopo l'istituzione di una scuola professionale. La fondazione, facilitata dall'interessamento del sindaco, può acquistare ad un prezzo irrisorio la proprietà comunale "già Molza", che include due fabbricati ed un vasto terreno. Nonostante il sollecito beneplacito del Ministero dell'Industria (settembre 1918) per l'istituzione di una "Regia Scuola Popolare Operaia" ([17]), i lavori di trasformazione ed adattamento dei fabbricati si protraggono così a lungo che i regolari corsi scolastici possono avere inizio solo nell'ottobre del 1921. Al mantenimento della scuola contribuiscono in modo sostanziale sia il Ministero dell'Industria che il comune di Modena. Il progetto, la realizzazione pratica della scuola e l'organizzazione dei corsi sono del dott. Ugo Pizzoli ([18]), un insegnante elementare laureatosi in medicina e chirurgia ed in filosofia per poi conseguire la libera docenza universitaria in psicologia sperimentale. "Quando nell'autunno del 1915 – scrive Pizzoli a Corni – mi affidasti l'incarico di studiare e di presentarti un 'progetto di Istituto professionale' del quale tu, con illuminata munificenza, volevi dotare Modena, io accettai di buon grado e messomi in rapporti personali con il Ministero di Industria e Lavoro e ottenuti tutti i chiarimenti necessari, compii un viaggetto d'istruzione" ([19]). Dopo aver visitato varie scuole industriali in tutta Italia, "sono ora in grado di presentarti un Disegno generale di Istituto di 1° grado professionale" ([20]). La scuola operaia, che ha anche una sezione femmini-

([17]) Diamo qui di seguito le diverse denominazioni assunte dalla Scuola "Corni" dalla nascita al 1942: dal 1921-22 al 1924-25, R. Scuola Popolare Operaia; dal 1925-26 al 1930-31, R. Scuola Secondaria di Avviamento al Lavoro; dal 1931-32 al 1932-33, R. Scuola Industriale con annessa la R. Scuola Secondaria di avviamento Professionale; dal 1933-34 al 1939-40, R. Scuola Tecnica a indirizzo industriale e artigiano con annessa la R. Scuola Secondaria di avviamento professionale a indirizzo industriale; dal 1940-41 al 1941-42, R. Scuola Tecnica Industriale con annessa la R. Scuola Professionale industriale ovvero Scuola Professionale Tecnica Industriale (Ministero dell'Educazione nazionale, *Annuari*, Roma, 1930-40; Archivio Scuola Corni, fasc. "Nuovo ordinamento", circolare di Bottai al Provveditore agli Studi di Modena, del 18 settembre 1940).

([18]) Nato a Piacenza il 19 marzo 1863, titolare stabile, dopo due anni di nomina sperimentale dal 1 febbraio 1921 cessa a decorrere dal 1° giugno 1927, dispensato per inabilità e incompatibilità dal posto sia di direttore che di insegnante.

([19]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Pratiche Istituzione Scuola Corni", lettera di Pizzoli a Fermo Corni del marzo 1917.

([20]) *Ibidem*.

le ([21]), è dotata di un perfezionato gabinetto di psicotecnica, uno dei più importanti in Italia, destinato nelle intenzioni di Pizzoli a vagliare ed indirizzare i giovani studenti alla professione più indicata per le loro attitudini psicofisiche ([22]). Essa "è destinata ai figliuoli del popolo, i quali non potendo o non volendo frequentare gli istituti secondari, desiderano apprendere un'arte manuale" ([23]), anche se

> gli alunni e le alunne non si iscrivono ad un'arte ma devono durante il primo triennio studiare gli elementi principali di tutte le arti assegnate alle due sezioni, maschile e femminile, e cioè falegnameria, aggiustaggio, edilizia, cucito, sartoria e cucina [...]. Così alla fine dei tre anni essi si troveranno a possedere non solo una sufficiente e solida cultura generale, una buona educazione dello spirito e del corpo, una generica capacità professionale, ma conosceranno perfettamente la loro vocazione e potranno poi con successo seguire i corsi speciali professionali della durata di 2, 3, 4 anni ([24])

Questi corsi professionali liberi che completano la generica preparazione della scuola operaia sono l'esatta proiezione dei bisogni ancora artigianali dell'industria cittadina: aggiustatori, tornitori, meccanici, carpentieri, falegnami, ebanisti, modellatori, muratori, cementisti.

Il progetto e la realizzazione completa della scuola risentono ampiamente della cultura positivista del suo ideatore oltrechè delle suggestioni legate ad esperienze di altri paesi europei ([25]) dove si cerca la strada della razionalizzazione del lavoro salariato attraverso una preparazione "all'industria" del proletariato agricolo, filtrata da una certa cultura di base, "scevra dal tradizionale formalismo e dal verbalismo" ([26]).

([21]) Cfr. G. Maranini, *Come formare dei buoni operai? La Scuola operaia "F. Corni" a Modena*, Milano, 1922.

([22]) Cfr. U. Pizzoli, *L'esame fisiologico dell'educando*, Milano, 1911 e, dello stesso, *Corso di psicotecnica, 1928*, Torino, 1928; cfr. inoltre G. Sapelli, *Organizzazione, lavoro e innovazione industriale nell'Italia tra le due guerre*, Torino, 1978, pp. 301-367.

([23]) U. Pizzoli, *Relazione del direttore della R. Scuola Popolare Operaia per Arti e Mestieri "Fermo Corni"*, Modena, 1922, p.16; cfr. inoltre, dello stesso, *La Scuola Popolare*, Modena, 1923.

([24]) G. Maranini, *Come formare dei buoni operai?*, cit., p. 13.

([25]) "Sulla traccia di regolamenti di scuole operaie tedesche, belghe e inglesi che io procurai, mio padre nel 1913 decise la creazione di una scuola operaia" Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia 1926-1930", appunti manoscritti di Guido Corni, senza data.

([26]) U. Pizzoli, *Relazione del direttore della R. Scuola Popolare Operaia per Arti e Mestieri "Fermo Corni"*, cit., p. 16.

L'importanza della nuova scuola ha un immediato riscontro positivo sia nel numero delle iscrizioni superiori al previsto sia nella approvazione da parte degli enti competenti, del progetto di Pizzoli tendente all'assorbimento della scuola complementare cittadina da parte della scuola operaia "Corni" ormai considerata equipollente ([27]). Nel dicembre del 1924 il consiglio di amministrazione della scuola ([28]) accorda il congedo al dottor Pizzoli per motivi di salute. Il fatto, in verità, si verifica proprio nel periodo in cui comincia ad emergere una profonda discrepanza tra l'impostazione "psicologista" e positivista di Pizzoli, tutta imperniata sulla formazione di base del bambino-operaio, e le esigenze "industrialiste", sempre più pressanti, e di cui si fa tramite il consiglio di amministrazione, di spostare l'obiettivo della scuola verso gli anni successivi al corso iniziale, cioè verso le specializzazioni ([29]). Con l'arrivo, nel 1926, del nuovo direttore, Apollinare Mercuriali, la scuola dismette ogni ambizione sperimentale ([30]) per assumere "un carattere più spiccatamente industriale, che è quanto l'esperienza ha dimostrato richiedere le esigenze locali

([27]) "Vengono ammessi al primo anno gratuitamente i bimbi e le bimbe licenziati dalla quarta elementare" (G. Maranini, *Come formare dei buoni operai?*, cit., pp. 12-13). Con il regio decreto del 4 maggio 1925, *Regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi*, l'esonero dalle tasse scolastiche viene ristretto agli orfani di guerra bisognosi, figli di invalidi bisognosi e agli alunni con otto in profitto e nove in condotta. Tutti gli alunni in caso di bisogno debbono chiedere al comune il pagamento delle tasse visto che il corso integrativo gratuito, che permetteva il completamento della scuola dell'obbligo, è stato sostituito con la scuola d'avviamento "Corni". Si veda inoltre Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 7 marzo 1924 e del 9 maggio 1924 e delibera della giunta comunale del 2 giugno 1924.

([28]) Il consiglio di amministrazione, presieduto dallo stesso Corni per nomina ministeriale, è composto dai rappresentanti degli enti che contribuiscono al mantenimento della scuola e cioè il comune, la provincia, la camera di commercio e, in veste di segretario, dal direttore della scuola.

([29]) "L'industria locale e la cittadinanza richiedono che la scuola più che avviare i giovani li completi in quelle professioni nelle quali riconosce attualmente una notevole deficenza" (Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia 1926-1930", delibera del consiglio di amministrazione inviata al Ministero dell'Economia Nazionale il 19 aprile 1926).

([30]) Più tardi si ammetterà persino che il gabinetto di psicotecnica del lavoro, orgoglio e vanto della scuola, "non ha mai funzionato" (Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia 1926-1930", lettera di Mercuriali al Ministero dell'Educazione Nazionale del 21 giugno 1930).

e specialmente la cittadinanza" ([31]). Questa decisa modificazione ha una chiave di lettura plausibile nel quadro della economia modenese del periodo che, pur non differenziandosi dalle sue stesse strutture essenziali del primo dopoguerra, vede una crescita di piccoli ma solidi settori dell'industria siderurgica e meccanico-metallurgica proprio nel pieno di una grave crisi che investe tutta la sfera produttiva della provincia. Il problema della disoccupazione è già un fattore endemico: "Dal 1927 al 1933 l'andamento della disoccupazione [va] continuamente crescendo: + 130%. Anche l'industria modenese al pari dell'agricoltura [è] coinvolta dalla mancanza di posti di lavoro" ([32]). In questo contesto il ruolo dell'istruzione tecnico-professionale assume "la massima importanza" soprattutto "in relazione a quella migliore organizzazione industriale che si persegue ovunque, per cercare di diminuire i costi di produzione" ([33]).

Si tratta, dunque, di scaricare completamente la costosa preparazione delle maestranze specializzate sulle strutture scolastiche pubbliche o parapubbliche. Nella stessa relazione, illustrando la situazione della scuola "Corni", i termini del problema vengono ulteriormente esplicitati: fino al 1925 gli alunni

> venivano avviati al lavoro mediante un'istruzione a carattere culturale e professionale generica ed esercitazioni pratiche, pure a carattere generico, aventi lo scopo precipuo di studiare [...] le diverse attitudini degli alunni, i quali lasciavano la scuola all'età di circa 14 anni, con una preparazione sommaria per il lavoro. Le nuove e continue esigenze dell'ordinamento industriale [fanno] però sentire il bisogno che ai futuri operai [venga] data una preparazione professionale più completa, cioè una vera e propria istruzione specifica per i mestieri più importanti ([34]).

Lo stesso Fermo Corni è impegnato nella ridefinizione delle priorità da assegnare all'istruzione professionale: "La Scuola d'Avviamento isolata tronca a metà un'opera di istruzione professionale, proprio nel momento in cui, sia per l'età degli alunni che per la loro prepara-

([31]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 1° aprile 1926.

([32]) G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese fra le due guerre*, cit., p. 122.

([33]) Consiglio Provinciale dell'Economia di Modena, *Relazione sull'andamento economico della Provincia di Modena nel biennio 1927-28*, Modena, 1929, p. 327; inoltre cfr. *Taylorismo e fascismo*, a cura di F. Steri, Roma, 1979.

([34]) *Ibidem*, pp. 327-328.

zione culturale e professionale ricevuta, col minimo sforzo si otterrebbe il maggiore e migliore risultato" ([35]). Per questo è necessario arrivare ad una grandiosa ristrutturazione della scuola mirante ad "istituire, accanto alla scuola di avviamento generico, il corso di tirocinio per le più importanti lavorazioni di metalli e del legno, escludendo i corsi aggregati di perfezionamento i quali, seppure in parte possono fornire un'utilità pratica, restano sempre una forma non definita degli attuali ordinamenti e quindi, con conseguenza, i frequentanti non godrebbero dei benefici consentiti dalla legge per i licenziati dai corsi di tirocinio"; certo "il tirocinio dopo la Scuola di Avviamento può farsi anche nella officina industriale ma è lungo e penoso, quando non è addirittura insopportabile. Quindi dunque, tirocinio, ma nell'officina della scuola, che è atmosfera serena e severa, dove il giovinetto diventa uomo a contatto sì della realtà, ma non come spesso avviene della realtà troppo brutta e volgare che intristisce e atrofizza nel giovinetto la fiducia del suo avvenire" ([36]). Nel 1926 hanno inizio gli auspicati corsi di tirocinio liberi consistenti per la sezione femminile in un laboratorio scuola di due-tre anni di sartoria, per quella maschile in corsi per aggiustatori, tornitori, fucinatori, riquadratori, saldatori, lavoratori lamiere, fonditori, montatori elettricisti, ebanisti, e modellisti meccanici. A questo proposito è interessante notare la differenza fra questi corsi e quelli di specializzazione professionale dei primi anni venti per potervi leggere i mutamenti dell'industria modenese. La direzione scolastica tuttavia incontra notevoli difficoltà nel tentativo di ottenere dal Ministero l'istituzionalizzazione di questi corsi per trasformare così definitivamente la scuola di avviamento professionale in scuola industriale con annesso l'avviamento. I problemi derivano dal regio decreto n. 1387 del 16 agosto 1926 in cui è fatto espresso divieto di nuove assunzioni negli enti pubblici e dunque rende impossibile anche il riordino della scuola "Corni" dove è necessario un aumento del personale insegnante in organico per i corsi di tirocinio che continuano "pertanto ad essere considerati liberi e a totale carico degli enti locali" ([37]). Nonostante l'interes-

([35]) Archivio Scuola Corni, verbale del Consiglio di Amministrazione del 1° aprile 1926.

([36]) *Ibidem*.

([37]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia 1926-1930", lettera del ministro dell'Educazione Nazionale al direttore del 23 ottobre 1929.

samento del figlio di Fermo Corni, Guido, segretario provinciale del PNF, il fitto carteggio dal 1926 al 1930 con i Ministeri dell'Economia Nazionale, della Pubblica Istruzione e delle Finanze e una lettera appello inviata da Fermo Corni a Mussolini, la tanto attesa regificazione del tirocinio industriale non arriva prima dell'agosto del 1930. La scuola a questo punto è già diventata il centro di ogni tipo di insegnamento professionale a carattere locale: qui convergono tutte le iniziative parallele ai normali corsi scolastici ([38]). Nel 1927 il "Corni" assume la gestione dei corsi serali per maestranze ([39]). Nel 1928-29 iniziano i corsi premilitari per motoristi d'aviazione ([40]). Inoltre tra il 1927 e il 1930 si svolgono negli edifici scolastici numerosi corsi accelerati come ad esempio quello di tecnica per l'illuminazione elettrica razionale, teoria per conducenti autoveicoli, saldatura autogena, tinteggiatura e lucidatura del legno, taglio e confezione di abiti femminili, esemplificativi anch'essi della polverizzazione di buona

([38]) "Presso la scuola si stanno svolgendo i corsi per meccanici conducenti d'automobile e il 21 maggio saranno iniziati i corsi per aggiustatori motoristi. Detti corsi sono di iniziativa della Federazione Fascista. Il Consiglio di Amministrazione della Scuola prende atto compiacendosi che i maggiori Enti locali trovino nella Scuola Industriale la sede più opportuna per svolgere ogni attività che si riferisca all'insegnamento professionale" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 2 maggio 1928).

([39]) "Il corso serale per operai istituito dal locale Comitato per l'Istruzione Professionale è passato fin dall'a.s. 1927-28 [...] a far parte dell'ordinamento di questa scuola, sotto il titolo Corso per maestranze voluto dal R.D. 31 ottobre 1923 sull'Istruzione Professionale" (Archivio Scuola Corni, fasc. "Consorzio Provinciale per l'Istruzione Tecnica", lettera del direttore al Ministero della Pubblica Istruzione del 30 novembre 1928). I corsi serali per maestranze, finanziati con contributi fissi da Ministero, Comune, Provincia, Consiglio Provinciale dell'Economia, Cassa di Risparmio e, in minima parte, dalle federazioni provinciali dei sindacati e degli industriali fascisti, "si svolgono dalle ore 18 alle ore 20 di ogni giorno e sono frequentati dagli apprendisti delle officine locali: è obbligatoria la frequenza per gli apprendisti di età inferiore ai 18 anni [...]. Le materie di insegnamento comprendono: cultura generale, aritmetica, nozioni di scienze e di tecnologia, disegno professionale, esercitazioni pratiche di officina, per un numero complessivo di 12 ore settimanali. Gli insegnanti sono gli stessi del corso diurno ed impartiscono l'insegnamento con lezioni regolari". Al termine del corso c'è un esame per il titolo di operaio qualificato (Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia 1926-1930", lettera della direzione del Corni al preside dell'Istituto tecnico Barotti, del 15 marzo 1928).

([40]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia 1926-1930", carteggio del 1928 tra la direzione scolastica e il Ministero dell'Aeronautica.

parte dell'industria modenese. Con l'istituzionalizzazione dei corsi di tirocinio e le leggi che sanciscono il riordino dell'istruzione professionale ([41]), entrata a far parte delle competenze del Ministero dell'Educazione Nazionale nel 1928-29 ([42]), si chiude per la scuola "Corni" la fase che possiamo definire di orientamento e si profila la ben definita fisionomia di Regia Scuola Industriale con annessa la Scuola Secondaria di Avviamento Professionale ([43]). Questo salto di qualità non è soltanto formale ma è sintesi dello sforzo locale ([44]) di adeguare l'istruzione professionale alle mutevoli e crescenti "esigenze che richiederà il prossimo sviluppo industriale della città" ([45]) e l'urgenza, avvertita a livello nazionale, di una preparazione più accurata delle maestranze industriali, come testimoniano le leggi sopracitate e la nascita, nel gennaio del 1929, dei Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica ([46]). La necessità e l'importanza della compenetrazione, di fatto esistente, tra l'istituzione scolastica e le industrie locali sono ribadite a livello ministeriale: "Noi dobbiamo desiderare", dice il ministro dell'Educazione Nazionale, "che le forze economiche s'interessino sempre più a queste scuole: ma alle forze economiche che mostrino tangibilmente il loro interesse è anche giusto riconoscere il diritto di esercitare un'influenza sull'istituto che essi sostengono" ([47]). Soltanto

([41]) Cfr. C. Pecorelli, *Leggi e regolamenti sulle scuole e sui corsi di avviamento professionale (come nascono - come si sviluppano - come si interpretano)*, Roma, 1935.

([42]) Legge n. 8 del 7 gennaio 1929, n. 889 del 15 giugno 1931 e regio decreto n. 1083 del 27 agosto 1932; cfr. F. Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro. Problemi dell'istruzione tecnica e professionale*, pp. 70-74, in "Annali" della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, a. XX (1979-80).

([43]) Cfr. A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, 1964, p. 132.

([44]) L'ampliamento e l'adattamento della scuola per l'istruzione dei corsi di tirocinio "richiese una spesa complessiva di circa 520.000 lire, delle quali 470.000 elargite dalla Fondazione Corni" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 2 maggio 1928).

([45]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 21 gennaio 1928.

([46]) I Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica istituiti con la legge del 7 gennaio 1929 avrebbero dovuto coordinare un "settore disomogeneo, che aveva poteri di intervento finanziari non indifferenti, e soprattutto avrebbero dovuto controllare il composito ed abbastanza sconosciuto universo dell'iniziativa provata" (F. Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro*, cit., p. 72).

([47]) B. Giuliano, *L'istruzione media tecnica, discorso pronunciato alla Came-*

in questo contesto si spiega il motivo per cui alle scuole professionali la legge "riconosce e concede niente meno che l'autonomia amministrativa e didattica [...]: bisogna lasciare alle varie scuole professionali una loro libertà individuale in modo che esse possano meglio rispondere ai concreti interessi locali" ([48]). Al tema dell'autonomia d'altronde la direzione del "Corni" si mostrerà sempre particolarmente sensibile paventando un intervento centralizzatore che potesse limitare le possibilità di "manovre" in loco ([49]). Tra la fine degli anni venti e l'inizio degli anni trenta la scuola sembra avviarsi verso un definitivo decollo. Una buona parte di ottimismo per le rosee prospettive della scuola deriva dalla decisione della FIAT di installare nella città emiliana una fabbrica di trattori ([50]). L'apertura degli stabilimenti che prendono il nome di Officine per le Costruzioni Industriali è preceduta da una visita alla scuola del direttore delle OCI stesse, allo scopo di verificarne le condizioni e i metodi di insegnamento:

> Il giudizio autorevole – è scritto nei verbali del consiglio di amministrazione del "Corni" – non poteva essere più lusinghiero, poichè egli dichiarò che avrebbe impegnato subito gli alunni licenziandi, preferendoli ora e in avvenire a qualunque altra maestranza. La nostra Scuola trova già delineata la sua funzione e la sua importanza dal sorgere di questa grande industria meccanico-agricola locale; essa diverrà il naturale vivaio delle maestranze più scelte, beneficiando nello stesso tempo l'industria e la cittadinanza ([51]).

Le speranze della scuola di aver trovato negli stabilimenti FIAT il presupposto e il fine sicuro della propria attività s'infrangono ben presto nella profonda crisi che investe in quegli anni l'intera

---

ra dei Deputati nella tornata del 23 maggio 1931, Roma, 1931, p. 19.

([48]) *Ibidem*.

([49]) Durante il "trasferimento" al Ministero della Pubblica Istruzione (poco dopo Educazione Nazionale) si manifesta "l'interessamento della nostra Scuola attraverso il Segretario Federale, perchè le Scuole stesse nel passaggio mantengano la loro autonomia attuale" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 21 gennaio 1928). In generale sul problema di una più o meno fittizia autonomia si veda A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, cit., pp. 184-185.

([50]) Cfr. G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese fra le due guerre*, cit., p. 257.

([51]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 2 maggio 1928.

economia mondiale. Le relazioni del Consiglio provinciale dell'economia di Modena tra il 1930 e il 1934 danno la misura della grave congiuntura in cui ci si dibatte: "E' continuata nel 1932 – si legge a proposito della situazione dell'industria – la depressione che sembrava aver avuto nel 1931 gli aspetti di maggior gravità" ([52]). Particolarmente difficile è proprio la situazione della fabbrica dei trattori FIAT che mantiene ormai pochi operai ad orario ridotto ([53]). "L'andamento del mercato del lavoro [è], in conseguenza della situazione di disagio, caratterizzato da una notevole pesantezza determinata dalla sovrabbondante offerta di manodopera. I salari [registrano] una continua tendenza a scendere a livelli sempre più bassi [...]. I disoccupati aumentano in maniera grave" ([54]). Gli effetti della grande crisi si trasmettono rapidamente alla scuola "Corni" soprattutto a causa dello spregiudicato utilizzo della sovrabbondante forza lavoro disponibile. Il calo delle iscrizioni in tutti i corsi gestiti (Avviamento, Scuola Tecnica, Corsi per Maestranze e Premilitari, ecc.) è notevole e tocca i minimi storici. Il calo più inquietante è quello del biennio (o triennio) di specializzazione. Le cause macroscopiche di questa tendenza non sfuggono al direttore della scuola che, in una preoccupata relazione al ministero così si esprime:

> Deve rilevarsi che l'affluenza alla Scuola Tecnica è molto ridotta e che quasi certamente subirà ancora nuove riduzioni negli anni prossimi.
>
> Si ritiene importante prospettarne le ragioni, perchè l'On. Ministero prenda in esame la questione in quanto essa non ha solo carattere locale.
>
> L'industria non riconosce il titolo di studio rilasciato dalle nostre scuole. Tutti i nostri licenziati dalle ex Scuole di Tirocinio, e quindi qualificati attraverso l'esame di abilitazione, sono sempre stati assunti come apprendisti ad una paga oraria da L. 0,50 a L. 0,80, mentre i contratti di lavoro portano come paga minima di tale categoria L. 2 all'ora.
>
> Quindi nessuna differenza viene fatta tra l'apprendista assunto con la quinta elementare e i nostri operai qualificati che hanno frequentato sei anni di Scuola dopo quella elementare.
>
> Tale qualifica di assunzione, cioè apprendista, potrebbe anche essere tollerata se la durata si limitasse a pochi mesi ma praticamente la durata deve misurarsi ad anni e precisamente fino a quando l'alunno abbia raggiunto i venti anni di

([52]) Consiglio Provinciale dell'Economia Corporativa di Modena, *Relazione statistica*, Modena, 1932, p. 82.

([53]) *Ibidem*, p. 92.

([54]) Consiglio Provinciale dell'Economia Corporativa di Modena, *Relazione statistica 1931*, Modena, 1933, p. 145.

età. In tal caso, allora, o si licenzia, per assumere altri più giovani, ma egualmente capaci, oppure si portano al minimo di paga previsto per gli adulti, ma solo in relazione all'età.

Tali sistemi, naturalmente, svalorizzano al massimo le scuole, per cui i genitori degli alunni che, per essere nella generalità operai conoscono i fatti, ritirano i loro figli dalla Scuola quanto prima è possibile, perchè praticamente questi faranno la stessa carriera dei licenziati dalla Scuola Tecnica ([55]).

Tutto ciò conferma che l'iscrizione al "Corni" ha l'unica ovvia aspettativa di un adeguato sbocco occupazionale; mancando questo le famiglie degli alunni preferiscono orientarsi verso scuole che alimentino almeno le speranze di una sia pur minima scalata sociale ([56]). Il calo delle iscrizioni si accompagna ad un'incerta situazione dell'amministrazione finanziaria scolastica causata sia dall'avocazione da parte dello Stato delle scuole di avviamento (legge 6 ottobre 1930) che decurta il bilancio di circa 150 mila lire, sia dalla legge di riforma della finanza degli enti locali (14 settembre 1931) che, in pratica, priva il "Corni" di un sussidio annuo comunale di settantamila lire ([57]). In questa situazione il personale insegnante comincia ad essere eccessivo: "Le sole spese per stipendi superano le entrate statutarie" ([58]). Il Ministero, pur rifiutando ogni modifica dell'organico, si prodiga nel colmare il deficit del bilancio attraverso numerosi, anche se non celeri, contributi straordinari. Nell'anno scolastico 1934-35 si decide la fusione dell'Avviamento Industriale "Corni" con il Com-

([55]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Relazioni finali dal 1933-34 al 1947-48", relazione finale 1933-34.

([56]) "[...] sta di fatto che il pubblico, il quale nella maggioranza è profano di ordinamenti scolastici, crede che l'ex Scuola Complementare (oggi Scuola di Avviamento) per l'esistenza del corso di latino, abbia finalità diverse dalle altre e la preferisce senz'altro" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 27 settembre 1929).

"E' sempre da rilevare il numero esiguo di alunne alla Scuola Femminile di tipo industriale [...] Le bambine vengono indirizzate per la via commerciale, la quale lascia intravedere una maggiore possibilità di impiego" (*ibidem*, relazione finale 1932-33).

([57]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 5 novembre 1932.

([58]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 12 maggio 1933; "... non è conveniente dal punto di vista economico avere per ciascuna sezione, personale di ruolo quando è possibile provvedere, con eguali risultati, con personale incaricato" (*ibidem*, verbale del consiglio di amministrazione del 4 ottobre 1935).

merciale "Andreoli" (provvedimento adottato solo per quest'anno scolastico), mentre nel febbraio del 1935 viene stipulata una convenzione con la locale Cassa di Risparmio per sanare il bilancio. A rendere ancora più incerta la situazione sopraggiunge nel dicembre del 1934 la morte del fondatore Fermo Corni che, attraverso donazioni personali, ha spesso contribuito a risolvere i problemi di gestione ([59]). Tuttavia, se la crisi coglie indubbiamente la scuola "Corni" nei suoi aspetti di crescita quantitativa, non sembra intaccarla nelle sue funzioni "di punta" che consistono nella preparazione di maestranze particolarmente specializzate per le poche aziende a tecnologia avanzata del Modenese e delle province limitrofe (in genere stabilimenti del settore siderurgico-metallurgico-meccanico che supera brillantemente l'avversa congiuntura) ([60]) e, in secondo luogo, nella diretta collaborazione con l'industria locale a cui la scuola "in ogni occasione presta la sua opera scientifica là dove i mezzi a disposizione delle piccole industrie si manifestano insufficienti nella soluzione di questioni tecniche" ([61]).

L'officina scolastica diventa decisamente il punto d'incontro e di mediazione tra gli interessi dell'industria e quelli "aziendali" della scuola, che vanno sempre più emergendo. Il principale alfiere della utilizzazione a fini produttivi della didattica industriale è il direttore Mercuriali; spesso, infatti, le esercitazioni pratiche degli studenti sconfinano dai programmi ([62]) e la stessa "organizzazione delle officine ([63]) è a tipo industriale" ([64]). La crisi degli anni 1930-1935,

([59]) In un dattiloscritto non datato, Guido Corni scrive: "Dopo il provvedimento del Governo Centrale che avocava a sé tutti i contributi degli Enti locali, il funzionamento della scuola si è reso difficile. Mio padre regalava pertanto ogni anno fortissime erogazioni. Io non sono più in grado di dare, né credo che nessuno possa pretendere che io mi sostituisca allo stato ed agli enti locali per il funzionamento della Scuola popolare più numerosa della provincia di Modena" (Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia"). Cfr. inoltre Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia", *Pro memoria sulla situazione finanziaria*, gennaio 1935.

([60]) Cfr. G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese fra le due guerre*, cit., p. 262.

([61]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1935-36, cit.

([62]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1932-33, cit.

([63]) "La capacità delle officine e delle attrezzature è tale da poter accogliere oltre 200 alunni contemporaneamente" (Archivio Scuola Corni, relazione finale 1933-34, cit.).

([64]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1933-34, cit.; "La scuola costrui-

con i suoi drastici esiti malthusiani pone la scuola "Corni" di fronte all'improcrastinabile esigenza di una più netta qualificazione della istruzione tecnico-industriale modenese, soprattutto in chiave professionale ([65]). Questa esigenza viene soddisfatta con la gestione del nuovo direttore Malagodi ([66]) che, nell'ottobre del 1937, subentra a Mercuriali, vittima di un non meglio identificato "grave attrito" con il personale non docente della scuola ([67]). Intanto, con la fine della prima metà degli anni trenta, in presenza di un decisivo miglioramento della situazione economica, dovuto allo "sforzo per il potenziamento dell'efficienza militare [...], il mercato del lavoro [subisce] notevoli

---

sce, fin dal 1927-28, tipi propri di materiale industriale [...]. Ha già fornito a qualche scuola del materiale grezzo di fusione con relativi disegni costruttivi. Questa Direzione, in proposito, si permette di segnalare che la Scuola potrebbe estendere tali forniture di grezzi e relativi disegni a quelle consorelle le quali, per non disporre dei reparti modellisti e fonderie, sono costrette a rivolgersi alle ditte private" (relazione finale 1933-34, cit.); i materiali costruiti nelle officine "che non trovano utilizzazione nella Scuola vengono venduti" (relazione finale 1935-36, cit.); gli "impianti oltre che soddisfare alle esigenze di ordine didattico hanno consentito di svolgere un'ampia attività di carattere industriale" (relazione finale 1936-37, cit.); "La produzione industriale è stata nell'anno 1936-37 notevolissima. L'ammontare dei lavori eseguiti in conto terzi ha raggiunto le 44.000 lire e se a questa cifra si aggiunge quella corrispondente ai lavori eseguiti per i bisogni propri della Scuola, si ha una produzione complessiva per circa 80.000 lire. Particolarmente apprezzate nel campo industriale sono riuscite le costruzioni di freni idraulici per misurare di potenza e di un modello speciale di sega a nastro [...]. Degna di segnalazione è la collaborazione che l'officina di elettromeccanica ha offerto alla Società Costruzioni Industriali (FIAT) assolvendo all'importante e delicato compito di approntare numerosi riduttori elettrici di uso bellico [...]. Copiosa è stata anche la produzione delle officine di fonderia" (relazione finale 1936-37, cit.); cfr. inoltre E. Gatti, *I principi fondamentali dell'organizzazione scientifica del lavoro applicati alla officina scolastica*, Novara, 1930.

([65]) Fermo Corni inizia nel 1933 le "pratiche col Comune per istituire nella Scuola, una sezione libera di Istituto Industriale" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 12 maggio 1933).

([66]) Nato a Castelguelfo (Bologna) il 23 aprile 1898, si è laureato in Ingegneria Civile nel 1923, perfezionandosi in Elettrotecnica. Ha iniziato la sua carriera scolastica nella scuola tecnica industriale di Ferrara nel 1924 per passare poi alla direzione della scuola tecnica industriale di Cento. Nell'ottobre del 1941 viene nominato presidente dell'istituto tecnico di Reggio Emilia per tornare, nell'anno seguente, al "Corni".

([67]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 13 luglio 1937.

alleggerimenti ([68]) tanto da raggiungere l'occupazione totale delle categorie metallurgiche e siderurgiche" ([69]) e in genere la situazione si evolve in modo tale che "gli specializzati [trovano] quasi sempre lavoro presso i maggiori stabilimenti industriali del capoluogo" ([70]). Con il mutato clima economico e con la decisa sterzata bellico-industriale le iscrizioni ad ogni tipo di corso gestito dalla scuola "Corni" subiscono una repentina impennata, tanto che "l'enorme aumento della popolazione scolastica maschile" ([71]) sorprende la stessa direzione ([72]).

Al recupero dell'aspetto di scuola di massa contribuiscono notevolmente, oltre all'efficace propaganda attivata dal provveditorato ([73]) anche la diversa impostazione e le novità apportate dal nuovo direttore. Rilevante l'istituzione della cassa scolastica ([74]), sempre vagheggiata in passato e tuttavia mai realizzata, "la funzione della cassa scolastica per scuole che, come questa, attingono la loro popolazione dalle classi sociali meno abbienti, è di un'importanza che trascende il fine umanitario di una istituzione di beneficienza. Solo la cassa scolastica può infatti consentire che, indipendentemente dalle condizioni economiche delle famiglie, i giovani più promettenti possano ultimare il corso degli studi e se questo anno la scuola tecnica ha visto

([68]) A questo proposito non bisogna dimenticare gli effetti dovuti all'emigrazione: cfr. G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese fra le due guerre*, cit., pp. 91-95.

([69]) Consiglio Provinciale dell'Economia Corporativa di Modena, *Relazione statistica 1935*, Modena, 1936, p. 87; "Lo stabilimento FIAT [...] ha esclusivamente lavorato nel 1935 per la produzione di materiale necessario alla difesa nazionale, dando lavoro a parecchie centinaia di operai" (*ibidem*, pp. 108-109).

([70]) *Ibidem*, p. 204.

([71]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1937-38, cit.

([72]) "Il direttore comunica che la scuola ha dovuto far fronte ad un'imbarazzante situazione determinata dall'improvviso aumento della popolazione scolastica" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 15 dicembre 1937).

([73]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1938-39, cit.; inoltre l'*Istruzione tecnico professionale nella provincia di Modena, Giornata della tecnica*, Modena, 1941 (?), pp. 12-15.

([74]) All'istituzione nel 1937-38 della cassa scolastica contribuisce il Consiglio provinciale dell'economia corporativa di Modena che per onorare la memoria di Fermo Corni versa nel 1935-36 10 mila lire. Altro fondo di 1.500 lire elargito da Corni nel 1930 avrà eguale destinazione (Archivio Scuola Corni, relazione finale 1935-36, cit.).

accrescere così notevolmente la sua popolazione lo si deve appunto [...] agli sgravi economici" ([75]). Alla cassa scolastica sono demandati anche altri compiti come il ristabilimento dell'equilibrio nelle iscrizioni alle varie specializzazioni ([76]). Più in generale l'intera attività di Malagodi è tesa ad inserire la scuola nella realtà economica provinciale e regionale in modo molto più organico di quanto non avesse fatto il suo predecessore ([77]). Le ultraspecialità a cui Mercuriali aveva avviato i suoi allievi allo scopo di trasformare la scuola in una competitiva azienda industriale non si sono dimostrate la migliore scelta possibile per l'industria locale. La scuola tecnica secondo Malagodi "non deve pretendere di spingere le specializzazioni agli ultimi estremi [...]. Deve preparare dei meccanici generici capaci, allorchè intraprenderanno la professione, di acquistare rapidamente una pratica specifica in quelle lavorazioni a cui verranno destinati" ([78]). Per questo motivo "nelle esercitazioni di lavoro il fine didattico non deve mai essere sacrificato a fini utilitari e commerciali" ([79]). Tutte le accelerazioni o fughe in avanti sono pericolose per la formazione dei

([75]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1937-38, cit.; cfr. inoltre relazione finale 1938-39, cit.

([76]) "... mentre la sezione meccanici è tanto frequentata [...] le sezioni ebanisti e fonditori sono quasi disertate. Il bisogno di specialisti di queste due sezioni è invece molto sentito, come lo dimostra l'affluire di richieste in questo senso da parte di industriali. Per richiamare alunni nelle due sezioni dianzi dette, la Cassa Scolastica ha offerto a quei licenziati dalla Scuola d'Avviamento promettenti [...] di provvedere al pagamento delle [...] spese scolastiche" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 20 dicembre 1939).

([77]) Il direttore "comunica inoltre di avere tratto utili indicazioni per la maggior corrispondenza dell'attività scolastica alle esigenze delle industrie locali, interpellando gli stessi industriali, alcuni dei quali si sono compiaciuti di inviare in visita alla scuola i loro direttori tecnici..." (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 1° maggio 1939). Anche i corsi per maestranze vengono ristrutturati e riordinati "secondo le esigenze delle industrie locali" (Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia", lettera di Malagodi a Guido Corni del 20 ottobre 1938); "La collaborazione fra scuola e industria non dovrebbe peraltro costituire alcunchè di eccezionale, degno di particolari riconoscimenti, ma dovrebbe essere, e ciò è nei nostri voti, il mezzo normale attraverso cui la Scuola esplica la sua funzione" (Archivio Scuola Corni, fasc. "C.P.I.T.", lettera di Malagodi al Comando III Delegazione Interprovinciale Commissariato generale fabbricazioni di guerra del 20 dicembre 1938).

([78]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1937-38, cit.

([79]) *Ibidem*.

giovani operai, quindi, scrive il direttore, "per la scuola d'avviamento ho abolito ogni esercitazione di fonderia che i programmi non prevedono e ho invece assai intensificato le esercitazioni di aggiustaggio" ([80]). Più volte nelle sue relazioni al Ministero egli ha modo di manifestare il suo spirito razionalizzatore richiedendo, ad esempio, l'esclusione degli inutili insegnamenti di canto e calligrafia, oppure auspicando la riduzione dell'avviamento a soli due anni di corso ([81]). Anche le iscrizioni ai corsi speciali, dopo la parentesi della prima metà degli anni trenta, riprendono la loro ascesa verticale ([82]). L'importanza che essi rivestono nella fase dell'attuale urgenza produttiva supera quella dei normali corsi scolastici ed è prontamente recepita dalla direzione scolastica ([83]) constatato che "l'istituzione di un'organica istruzione tecnica è in Italia troppo recente per confidare che essa possa sopperire ai bisogni dell'industria" ([84]). In sintesi

le iniziative promosse dalla Scuola possono distinguersi in due categorie: quelle rivolte ai fini di carattere locale (corsi per maestranze) e quelle rivolte a fini di carattere più generale inerenti la preparazione specializzata di giovani di leva. Per le prime mi sono giovato della collaborazione delle industrie locali più im-

([80]) *Ibidem*.

([81]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1937-38, cit.

([82]) Riporto qui i dati, da me elaborati, relativi alle iscrizioni ai corsi per maestranze dal 1924-25 al 1940-41 (Archivio Scuola Corni, fasc. "Corsi per maestranze, 1924-1940"):

1924-25 = 72	1925-26 = 76	1926-27 = 79
1927-28 = 138	1928-29 = 138	1929-30 = 151
1930-31 = 101	1931-32 = 97	1932-33 = 70
1933-34 = 69	1934-35 = 50	1935-36 = 88
1936-37 = 115	1937-38 = 198	1938-39 = 263
1939-40 = 350	1940-41 = 509	

([83]) "Se attraverso i corsi regolari a cui si è accennato la Scuola esplica la sua attività fondamentale, non considera di esaurire con ciò il suo compito [...]; parallelamente a questi corsi, in collaborazione con i Ministeri della Guerra, dell'Aeronautica e con altri Enti promuove corsi speciali le cui finalità sono altrettanto essenziali quanto quelle dei corsi regolari. Voglio aggiungere anche che alcuni di questi corsi rappresentano nei riguardi dell'economia e della difesa nazionale una necessità inderogabile connessa con il risveglio industriale e con le esigenze eminentemente tecniche dei mezzi produttivi e bellici moderni" (Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia", lettera di Malagodi a Guido Corni del 1° novembre 1937).

([84]) Archivio Scuola Corni, fasc. "C.P.I.T.", memoriale di Malagodi sul finanziamento corsi serali per maestranze, 1937-38.

portanti e per le seconde la collaborazione con i competenti Ministeri e con la GIL è stata continua e feconda ([85]).

Il fitto intreccio che si è venuto formando tra enti locali e di Stato, industriali e associazioni fasciste viene, nel 1938, sussunto a livello statale con la creazione dell'INFAPLI ([86]), ente preposto alla gestione nazionale dei corsi per maestranze ([87]).

Le doti "manageriali" dimostrate da Malagodi ed ampliamente elogiate nel consiglio d'amministrazione ([88]) non si fermano alla sfera dell'organizzazione tecnico-professionale della scuola, ma si estendono anche al settore ideologico-politico attraverso iniziative di propaganda fascista che nella seconda metà degli anni trenta acquistano un rilievo mai avuto prima nella scuola "Corni" dove, comunque, il tesseramento alle organizzazioni giovanili fasciste è sempre del cento per cento. L'opera di Mercuriali, in questo campo, era piuttosto blanda limitandosi all'adesione prammatica della scuola "a tutte le manifestazioni patriottiche, agli agonali del lavoro" ([89]) ecc., arrivando, al massimo, ad organizzare "conferenze a classi riunite ad illustrazione dei fatti più salienti interessanti la politica del Regime" ([90]). Malagodi, al contrario, colto lo spirito della scuola dove, per esempio, "fra tutti i bisogni [...] quello di arricchire la biblioteca degli alunni è il meno sentito" ([91]), decide di impostare la questione della propaganda in modo più attivo, sfruttando le possibilità tecnologiche della scuola stessa. Vengono infatti costruiti impianti di diffusione sonora con relativa discoteca comprendente "le registrazioni dei tre discorsi dell'impero pronunciati dal Duce" ([92]) e si acquista un "im-

([85]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1937-38, cit.

([86]) L'Istituto nazionale fascista per l'addestramento e il perfezionamento dei lavoratori dell'industria inaugura il 29 ottobre 1939 la prima serie dei suoi corsi modenesi presso la scuola "Corni".

([87]) Poco prima di questo provvedimento, Malagodi si raccomandava con il provveditore, nell'eventualità di una manovra accentratrice, "di tenere in debito conto le esigenze locali e quanto dall'esperienza è andato in proposito emergendo" (Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia", lettera di Malagodi al Provveditorato del 21 novembre 1938).

([88]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 18 dicembre 1940.

([89]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1935-36, cit.

([90]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1932-33, cit.

([91]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1938-39, cit.

([92]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1937-38, cit.

pianto di cinematografia sonora" attraverso cui sono proiettati, tra gli altri, film come *Viaggio del Duce in Germania, Ore di guerra nel cielo africano, Cronache dell'Impero, Riviste Luce*, ecc. ([93]) che ovviamente, dato il loro carattere di novità, interessano "gli alunni più di qualsiasi altra manifestazione" ([94]). Anche il rapporto con la GIL, a conferma delle crescenti aspirazioni corporative del regime, assume caratteristiche sempre più totalizzanti arrivando all'interferenza delle rispettive competenze ([95]). La situazione finanziario-amministrativa del "Corni" continua tuttavia ad essere precaria: i provvedimenti legislativi prima ricordati "hanno ridotto notevolmente le entrate del bilancio della Scuola, già insufficienti al rapido sviluppo da essa assurto in pochi anni" ([96]). All'enorme crescita delle esigenze scolastiche non corrisponde d'altronde nemmeno un adeguamento del contributo ministeriale "che è ancora lo stesso che fu concesso quando la Scuola aveva proporzioni ben più modeste" ([97]). Soltanto in virtù di una decisa redistribuzione dei carichi di lavoro del personale ([98]) e di una momentanea rinuncia ad un pur "improcrastinabile" adeguamento delle strutture e del macchinario scolastico ([99]), il deficit

([93]) *Ibidem*.

([94]) *Ibidem*.

([95]) "Tutte le convocazioni degli organizzati da parte dello G.I.L. sono state fatte per il tramite della Scuola e la Scuola stessa è stata contemporaneamente tenuta informata delle assenze verificatesi nelle adunate. Gli adempimenti agli obblighi di organizzati sono stati così tempestivamente da me richiamati e della loro attività nei confronti dello GIL si è tenuto debito conto nella valutazione della condotta" (Archivio Scuola Corni, relazione finale 1939-40, cit.).

([96]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia", promemoria per il prefetto, 1936, inoltre "a queste che sono le ragioni principali delle attuali difficoltà finanziarie, devesi aggiungere che il bilancio è annualmente gravato di interessi passivi per somme non riscosse in tempo utile dagli Enti locali (Comune) e dal Ministero, anticipate dall'Istituto di Credito che fa il servizio di cassa (Cassa di Risparmio)" (*ibidem*).

([97]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1938-39, cit.

([98]) "Come il direttore ha proposto [...] la solerzia del personale consente di ridurre anzichè aumentare il personale stesso in confronto a quello che si aveva nel decorso anno" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 15 dicembre 1937).

([99]) "Il presidente [...] richiama l'attenzione del Consiglio sulla necessità inderogabile di provvedere ad ampliamenti della sede scolastica per il prossimo anno [...] Fa inoltre rilevare che oltre allo spazio difettano anche le macchine" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 23 novembre); "Il conto consuntivo 1939 presenta una confortante situazione. E' peral-

finanziario riesce a rimanere sotto controllo. A queste difficoltà se ne viene ad aggiungere, nell'estate del 1938, un'altra creata dal clima di nervosismo e di polemica che regna all'interno del PNF modenese ([100]) e che sfocia nell'espulsione dal partito di alcuni suoi influenti membri tra cui Guido Corni, immediatamente dimesso anche dalla presidenza del consiglio di amministrazione della scuola, carica che ricopre dal maggio 1935. In sua vece è nominato l'ammiraglio Mario Pellegrini; ma l'allontanamento di Corni dalla vita dell'istituto non può essere indolore: infatti, nonostante l'invito di Malagodi affinchè "V.E. voglia continuare a considerarsi legato a questa Scuola da vincoli che attingono la loro forza da ragioni di indole morale e materiale" ([101]), viene meno "l'aiuto che la famiglia Corni andava dando col provvedere in proprio a quelle spese per le quali la Fondazione non aveva mezzi sufficienti" ([102]). Verso la fine del 1940 comunque Corni viene reintegrato nelle sue funzioni e torna così a dirigere il consiglio di amministrazione.

Alla vigilia dell'attuazione del nuovo ordinamento per l'istruzione tecnico-professionale previsto dalla Carta della scuola ([103]), il "Corni" ha ormai raggiunto una fama ed un prestigio extraprovinciali ([104]). Tra il 1935 e il 1940 l'incremento delle iscrizioni sia nella

---

tro da tenere presente che tale miglioramento è stato conseguito sopprimendo molte spese straordinarie, che non sono tuttavia ulteriormente procrastinabili senza grave pregiudizio dell'efficenza della scuola" (Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 26 marzo 1940).

([100]) Cfr. G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese fra le due guerre*, cit., pp. 108-109.

([101]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia", lettera di Malagodi a Corni del 3 novembre 1938.

([102]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 26 marzo 1940.

([103]) Per tutti cfr. R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, 1979.

([104]) "Da un esame sommario dei diversi allievi, si riscontra che la Scuola d'avviamento, nonostante l'esistenza di scuole analoghe in molti centri della provincia (Carpi, Mirandola, Finale, S. Felice, Castelfranco, Vignola, Sassuolo), attinge alunni anche dagli stessi capoluoghi suddetti e ciò non è attribuibile che al prestigio goduto dalla Scuola stessa. Per la scuola tecnica la zona d'influenza è anche più estesa poichè si annoverano allievi provenienti anche dalle limitrofe province di Bologna, Reggio, Mantova e qualcuno anche da Parma" (Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia", lettera di Malagodi a Guido Corni del 1° novembre 1937).

scuola tecnica che nell'avviamento supera il duecento per cento e circa la metà degli alunni proviene da un altro comune ([105]), mentre, mediamente, il quaranta per cento degli studenti ha alle spalle una famiglia di estrazione operaia. Consistente tuttavia è il numero dei figli di agricoltori ([106]). I "rurali" modenesi, infatti, evitano le scuole agrarie nonostante i diversi tentativi delle autorità per inco-

([105])

	Iscritti		Residenti in comune	
	tecnica	avv. prof.	tecnica	avv. prof.
1935-36	53	230	35 (65 %)	125 (54 %)
1936-37	52	334	29 (56 %)	171 (51 %)
1937-38	87	432	51 (59 %)	273 (63 %)
1938-39	105	547	50 (48 %)	343 (62 %)
1939-40	120	655	47 (39 %)	369 (56 %)
1940-41	162	771	63 (39 %)	456 (59 %)
1941-42	169	847	93 (55 %)	376 (44 %)

I dati sono stati da me elaborati (Archivio Scuola Corni, fasc. "Alunni maschi 1935-1942"). La provenienza degli alunni dell'avviamento influisce, secondo il direttore, sul rendimento scolastico; infatti la "scarsa preparazione elementare è più diffusa fra gli alunni che provengono dalle scuole di città che non fra quelli provenienti dai comuni rurali e questo apparente paradosso dimostra [...] che solo l'elemento più scadente della scuola urbana affluisce alla scuola d'avviamento mentre la parte migliore si orienta verso altri tipi di scuola media [...]. Dalle scuole rurali invece proviene un elemento più scelto; quello per il quale le rispettive famiglie si sobbarcano l'onere rappresentato dalla frequenza ad una scuola di città" (Archivio Scuola Corni, relazione finale 1937-38, cit.).

([106])

	Impieg. pubb.		Impieg. priv.		Profes-sionisti		Commer-cianti		Indu-striali		Agricol-tori		Operai		Possi-denti	
	avv.	tecn.	avv.	tecn.	avv.	tecn.	avv.	tecn.	avv.	tecn.	avv.	tecn.	avv.	tecn.	avv.	tecn.
1935-36	16,2	11,3	26,4	30,1	1,1	9,4	12,3	7,5	11,2	9,4	13,4	–	18,5	32	0,5	–
1936-37	11,8	3,8	18,1	13,4	3,5	–	11	13,4	7,5	26,9	6,3	1,9	40,7	40,3	0,7	–
1937-38	14,8	12,6	3,7	4,5	1,8	1,1	12,7	20,6	1,6	3,4	20,3	4,5	43,2	48,2	1,3	4,5
1938-39	6,9	12,3	4,7	5,7	–	–	8,4	19	0,1	0,9	35,2	7,6	59,9	53,3	0,9	0,9
1939-40	10,2	16,6	6,5	7,5	0,1	1,6	14,3	12,5	0,4	3,3	25,8	20,8	41	37,3	0,6	–
1940-41	10,2	19,1	8,5	8,6	0,2	2,4	15	12,3	0,9	3	25	19,1	39	34,5	0,9	0,6
1941-42	5,3	2,3	10,1	4,1	0,3	1,1	5,4	5,9	2,2	0,5	4,3	12,4	71,9	72,7	0,2	0,5

I dati percentuali sulla provenienza sociale degli iscritti sono stati da me elaborati (Archivio Scuola Corni, fasc. "Alunni maschi 1935-42").

raggiare l'iscrizione all'avviamento di tipo agrario ([107]).

A fronte di questo massiccio afflusso di studenti c'è da parte delle scuole la volontà di selezionare in modo piuttosto deciso "specie nelle prime classi di Avviamento, e ciò per non alimentare illusioni" ([108]) ed "evitare dannose infiltrazioni di elementi troppo scadenti" ([109]). Fra ritirati e respinti la media annua della selezione scolastica tra il 1937 e il 1940 si situa intorno al trenta per cento per l'avviamento professionale e al venti per cento per la scuola tecnica ([110]). Dagli anni trenta, è invece andata relativamente calando l'importanza della sezione femminile, "tale fatto è dovuto principalmente alla nuova istituzione nella città di un'altra Scuola di Avviamento di carattere commerciale che è preferita dalle femmine perchè più adatta alle esigenze delle medesime dal punto di vista della possibilità di impiego" ([111]). Dal 1937 la gestione dell'insegnamento professionale femminile è assunta direttamente dallo Stato ([112]).

Per quanto riguarda lo sbocco professionale dei licenziati della scuola "Corni", in questi anni, pur mancando dati precisi in proposito, si può affermare che, soprattutto per gli allievi della scuola tecnica, l'assorbimento da parte del mercato privato e degli enti pubblici è più che soddisfacente ([113]). Gli allievi del corso per elettri-

([107]) Cfr. *L'istruzione tecnico-professionale nella provincia di Modena*, cit., p. 14.

([108]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1936-37, cit.

([109]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1937-38, cit.

([110])

	Perc. respinti (freq./bocciati)		Perc. ritirati (iscritti/frequent.)	
	scuola tecnica	avviamento	scuola tecnica	avviamento
1937-38	18,3	25,6	–	5,3
1938-39	15,1	36,8	5,7	5,8
1939-40	11	22,7	9,1	5,4
1940-41	16,6	21,9	3,7	3,7
1941-42	13,8	17,2	1,7	3,4

I dati sono stati da me elaborati (Archivio Scuola Corni, fasc. "Alunni maschi 1937-42").

([111]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 20 dicembre 1930.

([112]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Corrispondenza varia", lettera di G. Corni a Scanga, direttore generale per l'istruzione tecnica, 23 settembre 1937.

([113]) Archivio Scuola Corni, "Corrispondenza varia", 1940.

cisti, ad esempio, "hanno trovato immediata occupazione presso importanti enti nazionali come le F.S., la società telefonica T.I.M.O. e l'E.I.A.R. che già avevano assunto licenziati di anni precedenti" ([114]). Da rilevare inoltre che nella scuola "Corni" opera "un servizio di assistenza professionale ideato ed istituito dal Direttore per gli ex allievi di questa Scuola, col quale servizio si provvede alla migliore sistemazione degli allievi" ([115]). Ma se non esistono problemi a collocare operai specializzati nelle numerose aziende del settore meccanico-metallurgico ([116]), molte difficoltà s'incontrano nel trattenere il personale tecnico insegnante e d'officina "e ciò perchè gli elementi migliori trovano presentemente facile occupazione presso le industrie con retribuzioni superiori a quelle previste nelle Scuole" ([117]).

Con l'inizio dell'anno scolastico 1940-41 vengono attuati

> in via di esperimento, presso alcune Regie Scuole Tecniche a indirizzo industriale e Scuole secondarie di Avviamento professionale a tipo industriale, i nuovi ordinamenti previsti dalla Carta della Scuola [...]. Le due scuole, di norma, costituiranno un unico organismo didattico della durata di 5 anni, dei quali i primi 3 (scuola professionale) saranno indifferenziati e gli altri 2 (scuola tecnica) avranno le seguenti sezioni specializzate: 1) Meccanici, 2) Motoristi, 3) Elettricisti, 4) Radiomontatori [...]. La Scuola è caratterizzata da un indirizzo più spiccatamente tecnico, con notevole alleggerimento dei programmi e rafforzamento degli insegnamenti professionali e delle relative esercitazioni pratiche ([118]).

La ristrutturazione dell'insegnamento tecnico-professionale ([119]), che tra l'altro prevede l'abolizione di alcune materie come la lingua straniera, la storia naturale, il canto e la calligrafia, "interpreta",

([114]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1939-40, cit.

([115]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 18 dicembre 1940.

([116]) Per un elenco delle maggiori aziende cfr. G. Muzzioli, *L'economia e la società modenese fra le due guerre*, cit., pp. 326-327.

([117]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Nuovo Ordinamento dal 1940 al 1945", circolare del Ministero dell'Educazione Nazionale al provveditore, senza data; "La concorrenza dell'industria non rende più solo estremamente difficile l'assunzione degli incaricati, ma rende già titubanti a permanere nei ruoli anche i titolari" (Archivio Scuola Corni, relazione finale 1940-41, cit.).

([118]) Archivio Scuola Corni, fasc. "Nuovo Ordinamento dal 1940 al 1945", circolare del Ministero dell'Educazione Nazionale, 18 settembre 1940.

([119]) Sulle modificazioni degli orari e delle materie d'insegnamento cfr. *ibidem*, allegati nn. 1, 2, 3, 4, 5, 6 e Ministero dell'Educazione Nazionale, *Annuario*, cit.

secondo Malagodi, "con molto equilibrio le segnalazioni su cui era più concorde l'opinione della scuola militante e corregge le deficienze più notevoli del vecchio ordinamento" ([120]) e "per parte mia [...] non esito ad affermare che in questo primo anno di esperimento la Scuola ha acquistato una fisionomia assolutamente e profondamente nuova. Una fisionomia meno scolastica e molto più tecnica" ([121]). Nei fatti il nuovo ordinamento incentrato sugli insegnamenti pratici, "tanto opportunamente" intensificati ([122]), è in primo luogo un adeguamento dell'istruzione professionale a quella parallela, molto più efficace, dei corsi per maestranze; la conferma in altri termini dell'accentuarsi del clima di sudditanza della scuola verso l'industria via via che le esigenze tecnico-produttive delle aziende vanno crescendo ([123]). E' necessario, d'altro canto, rilevare come la riforma provochi un aumento considerevole di studenti provenienti da famiglie operaie (oltre il settanta per cento di tutti gli iscritti).

Le vicende dei primi anni di guerra non sembrano avere sulla scuola "Corni" effetti particolari se si eccettua una certa difficoltà nell'approvvigionamento del materiale per le esercitazioni d'officina e l'apertura di corsi di mobilitazione civile dove donne e ragazzi vengono rapidamente addestrati a sostituire gli uomini nelle fabbriche ([124]).

In una provincia ad economia prevalentemente agricola come quella di Modena in questi anni, la scuola "Corni" rappresenta, inizialmente, una scommessa "di lusso" attraverso cui la piccola industria semiartigianale del luogo gioca la carta dell'industrializzazione. Una scommessa che attraverso esigenze locali e scelte di regime si concretizza nella riuscita trasformazione di parte del proletariato agricolo in manovalanza specializzata e già disciplinata ai ritmi di fabbrica. La scuola, non bisogna dimenticarlo, è stata voluta e guidata da uno dei maggiori e più attivi industriali della città, e dunque ine-

([120]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1939-40, cit.

([121]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1940-41, cit.

([122]) Archivio Scuola Corni, verbale del consiglio di amministrazione del 18 dicembre 1940.

([123]) Cfr. *Convegno dell'Istruzione tecnica industriale*, Torino 7-8 maggio 1940, Roma, 1940 (?).

([124]) Archivio Scuola Corni, relazione finale 1939-40, cit.

vitabilmente proiettata al di là del suo ruolo istituzionale. Non è eccessivo affermare che una parte delle premesse alla crescita industriale del Modenese è da ascrivere al rapporto tra la scuola "Corni", subalterna ma trainante, e l'incerta industria locale. Infatti, oltre alla preparazione di quadri industriali, ci sono le decine di corsi accelerati, gli esperimenti scientifici condotti per le piccole aziende e le costruzioni in proprio di prodotti ad alto livello tecnologico per conto dell'industria, a dimostrare che il decollo dell'industria meccanico-siderurgica e siderurgica del Modenese ha potuto usufruire anche di questa forma di finanziamento pubblico. La cesura rappresentata dalla fine della gestione Pizzoli, avvenuta non del tutto casualmente nel 1926, costituisce la conclusione dell'esperimento della "scuola del popolo", tanto cara alla cultura democratico-industrialista del primo dopoguerra.

Con il fascismo le cautele nella formazione della classe operaia contenute nelle esperienze pseudoscientifiche di Pizzoli, diventano superflue. Da questo momento le vicende storiche della scuola "Corni" corrono parallele alla necessità degli industrirali modenesi di ridurre il costo della preparazione e dell'adeguamento tecnico delle maestranze di fabbrica.

Negli ultimi anni considerati, l'urgenza di questo problema, nell'inevitabile centralizzazione di un regime corporativo e bellicista, se esclude la sua possibile risoluzione ancora in ambito localistico (come era avvenuto all'origine), compromettendo l'autonomia e la peculiarità della scuola è d'altro canto segno sicuro della parziale maturità (che avrà modo di emergere già nei primi anni del dopoguerra) ([125]) raggiunta dall'economia industriale modenese in alcuni suoi settori di punta.

([125]) Cfr. la tesi di laurea di M. Francia, *Materiali per una storia economica della provincia di Modena tra il 1945 e il 1948*, Università di Modena, Facoltà di Economia e Commercio, a.a. 1976-77.

ALBERTO PRETI

L'ISTRUZIONE INDUSTRIALE NEGLI ANNI TRENTA: LA SCUOLA "F. ALBERGHETTI" DI IMOLA

Se rileggiamo le considerazioni che, dieci anni or sono, Giuseppe Ricuperati poneva a conclusione del saggio sulla scuola nell'Italia unita, pubblicato nel quinto volume della *Storia d'Italia* Einaudi, dobbiamo prendere atto che molta strada vi è ancora da fare per dare attuazione a quelle proposte di lavoro, che sollecitavano ad approfondire la storia della politica e delle istituzioni scolastiche e soprattutto ad affrontare la storia della scuola non solo sotto il profilo della storia della pedagogia, ma anche come storia sociale, con maggiore attenzione ai dati quantitativi e ai rapporti fra istruzione e sviluppo capitalistico e "fra scolarizzazione e manipolazione sociale". Se poi concentriamo l'attenzione su un periodo determinato – quello fra le due guerre mondiali – e su un settore specifico – quello dell'istruzione professionale – i limiti della storiografia appaiono ancora più evidenti. La pubblicazione del volume di Ostenc sulla scuola e il fascismo ha colmato – è vero – una lacuna in relazione ad una fase a suo modo dinamica del processo di trasformazione delle strutture educative (non è forse superfluo precisare, in anni nei quali certa storiografia sul fascismo ostenta rinnovate ambiguità di giudizio, che il dinamismo non esprime di per sé un valore storico-politico, separato dai suoi indirizzi e dai suoi contenuti). Ma lo ha fatto affrontando il settore della politica e delle istituzioni scolastiche, senza approfondire i rapporti fra scuola e società e senza fornire contributi nuovi per la conoscenza del settore del quale qui ci occupiamo. Per un approccio all'istruzione professionale di tipo industriale negli anni del fascismo occorre quindi rifarsi, per quanto concerne le trasformazioni istituzionali, alla sempre utile monografia di Aldo Tonelli e, per affrontare il rapporto esistente fra educazione e formazione professionale, da un lato, e società industriale e condizione dei lavoratori della

industria, dall'altro, a pochi studi, fra i quali si segnalano quelli di Cereja e Sapelli, che avremo più volte occasione di citare in seguito. I loro saggi, anche quando abbracciano ambiti più ampi, tengono presente soprattutto scelte, criteri e rapporti propri di aree ad avanzata industrializzazione — quella torinese in primo luogo —, dalle quali hanno preso l'avvio le loro indagini storiografiche.

In una situazione nella quale la conoscenza del rapporto fra società e scuola richiede ancora concreti lavori di ricerca in varie direzioni, per mettere a fuoco realtà tra loro assai differenti, prima di procedere a sintesi non approssimative, ho intrapreso l'analisi di un caso specifico di struttura scolastico-professionale, destinata all'istruzione industriale, ma collocata in una regione ad economia prevalentemente agraria, nella quale cominciano a mostrarsi i primi segni di uno sviluppo industriale di tipo particolare ([1]). Di fronte ai limiti di spazio imposti da ragioni editoriali ho ritenuto opportuno fermare l'attenzione sugli anni trenta, cioè su un periodo-chiave per intendere le trasformazioni e la nuova collocazione dell'istruzione professionale durante il regime fascista; anni che, per l'"Alberghetti" in particolare, sono di risanamento e di crescita, caratterizzati da un nuovo corso istituzionale e direzionale e dall'acquisizione di un ruolo via via più definito e propulsivo da parte della scuola all'interno di un territorio comprendente buona parte delle province di Bologna e di Ravenna.

([1]) Questo studio dà conto dei primi, parziali risultati di un'indagine condotta innanzitutto sull'archivio della scuola "Alberghetti" (oggi Istituto professionale di stato per l'industria e l'artigianato) di Imola. Ne è emersa una documentazione ricca e preziosa per un approccio alla storia della scuola come momento della storia della società ed è apparsa anche evidente la precarietà delle condizioni in cui versano questo e altri archivi "storici" scolastici (ma il termine è qui usato impropriamente, perchè non in tutte le scuole vi è soluzione di continuità fra archivio storico e archivio corrente), in mancanza di norme precise che ne regolino i criteri di conservazione o nell'impossibilità di una loro puntuale applicazione. Si tratta di un aspetto dell'importante e ancora irrisolta questione degli archivi "speciali" — privati o comunque non destinati alla pubblica consultazione —, la cui importanza, ai fini di una storia della società che abbia buoni fondamenti metodologici e documentari, non può più essere sottovalutata.

La consultazione, sia pure parziale, dell'archivio scolastico, travagliata da difficoltà non solo di ordine logistico, è stata resa possibile grazie all'autorizzazione del preside dell'Istituto professionale "Alberghetti", prof. Lo Scavo, al quale va il mio ringraziamento.

Il nuovo ruolo dell'istruzione industriale

La scuola imolese, nata nel 1882, vive per parecchi anni la vita un po' stentata comune alle scuole d'arti e mestieri nelle regioni povere di attività industriali. L'autonomia dal comune, conseguita nel 1904 e la "regificazione" del 1915 segnano altrettanti progressi sulla via del consolidamento dell'"Alberghetti" (divenuta scuola industriale di secondo grado), che si caratterizza sempre più come scuola diurna con due specializzazioni legate al tessuto artigianale imolese: fabbri-meccanici ed ebanisti-intagliatori (2). Non muta fondamentalmente, nel dopoguerra, il carattere dell'istituto, anche dopo la riforma del 1923: rimane una scuola "popolare", che si rivolge a figli di operai, piccoli artigiani e impiegati, allo scopo di convogliare, verso lavori manuali e piccoli impieghi, studenti "irregolari" o comunque esclusi dai settori dell'istruzione media dipendente dal Ministero della Pubblica Istruzione, specie dopo le restrizioni gentiliane.

Sono anni difficili per l'"Alberghetti", diretta dall'ing. Giacomo Piermattei: la ripresa postbellica, la crescita numerica degli alunni, l'obsolescenza delle attrezzature, la penuria di materiali, le ristrettezze del bilancio non consentono nulla più che un'attività didattica modesta e un'ordinaria amministrazione (3). Il trasferimento della sede, nel 1928, e il rinnovamento dei reparti, anzichè far compiere alla scuola un salto di qualità, generano un tracollo finanziario e una crisi che coinvolge il consiglio di amministrazione e, in primo luogo, la direzione Piermattei (4). Il risanamento richiede diversi anni e viene condotto dal nuovo direttore, l'ing. Enrico Bugini, con l'intervento della Cassa di risparmio di Imola e delle autorità locali e provinciali, e implica la chiusura della sezione diurna per ebanisti-intagliatori e la riduzione del personale insegnante e di officina.

---

(2) Sui primi trent'anni di vita della scuola, cfr.: *Alcuni dati illustrativi sulla Scuola industriale "Alberghetti" in Imola*, Imola, 1907; Scuola industriale "Alberghetti". Imola, *Statuto-regolamento, programma, alcuni dati illustrativi*, Imola, 1911.

(3) Cfr. G. Piermattei, *La R. Scuola industriale "Alberghetti". Relazione*, in *L'istruzione nel Comune di Imola*, Relazione per la mostra di Vercelli, Imola, 1924, pp. 162-184; *La R. Scuola industriale Alberghetti*, in *Il Comune di Imola. Rassegna dell'attività comunale in sei anni di regime fascista*, Imola, 1928, pp. 73-76.

(4) Cfr. *Memoria per l'ingegnere Giacomo Piermattei...*, Bologna, 1929.

Non è arbitrario – al di là dei sospetti, spesso legittimi, nei confronti delle periodizzazioni decennali – parlare di una svolta dell'Alberghetti fra gli anni venti e trenta. A cavallo dei due decenni la scuola attraversa un periodo di crisi dal quale esce profondamente modificata, rinnovandosi pressochè completamente, prima nella sede e nelle strutture didattiche, poi sul piano istituzionale, in seguito alla riforma del 1931. Cambia, infine, l'intero staff dirigente con conseguenze di rilievo anche per quanto attiene ai criteri di direzione e di gestione.

L'"Alberghetti" è stata per un cinquantennio lo specchio di una città di provincia, capoluogo rurale e commerciale con una ricca tradizione artigiana e un modesto apparato di piccole industrie ([5]). Negli anni trenta, invece, tende, specie in taluni momenti, a svolgere una funzione di orientamento in direzione di scelte più precise e moderne di sviluppo industriale. Certo, le innovazioni di quegli anni non sono tutte determinate da spinte interne, da processi locali. Anche la scuola imolese risente dei mutati indirizzi di politica scolastica del regime, che coinvolgono l'istruzione professionale, uscita, almeno parzialmente, dal "ghetto", grazie al passaggio sotto il Ministero della Pubblica Istruzione.

([5]) Ceramica, laterizi, mulini, lavorazione del legno, edilizia sono le attività di maggiore rilievo nel panorama della produzione industriale e artigianale di Imola. Ad esse si affiancano – legate allo sviluppo della motorizzazione, della meccanizzazione in agricoltura e alla diffusione delle colture industriali – le officine meccaniche, le piccole industrie conserviere e le aziende vinicole. Ancora negli anni venti, nella stessa classe dirigente imolese – resa cauta dal fallimento di iniziative più ambiziose, quali la vetreria e lo zuccherificio – vi è poca disponibilità di capitale "di rischio" e manca una cultura industriale moderna e dinamica. Cospicua è la presenza di imprese cooperative, specialmente nei settori della ceramica e dell'edilizia, i più colpiti dalla crisi economica. I movimenti migratori sono modesti. I primi passi compiuti negli anni trenta dall'economia urbana imolese sulla via dello sviluppo si muovono ancora, fino alla nascita della Cogne, in direzione di un potenziamento delle imprese esistenti e dei settori già avviati. Cfr. N. Galassi, *La cooperazione imolese dalle origini ai nostri giorni (1859-1967)*, Imola, 1968, pp. 100-166; Comune d'Imola, *Venticinque anni di statistica della popolazione (1901-1925)*, a cura di A. Tozzola, Imola, 1926; *Il Comune di Imola. Rassegna...*, cit.; *Rassegna dell'attività comunale 1931*, in "Forum Cornelii", 21 aprile 1932; *La Provincia di Bologna nell'anno decimo*, a cura del Consiglio provinciale dell'Economia corporativa, Bologna, 1932.

Le scuole tecniche-industriali – come vengono chiamate dopo la riforma del 1931 – sono oggetto di una particolare attenzione già negli anni della grande crisi economica, in quanto assumono sempre più una funzione di filtro e di indirizzo della manodopera verso una gamma di mansioni, sovente legate al settore terziario (civile e militare), più che ad attività propriamente produttive. La loro importanza aumenta, negli anni successivi, con l'avvio della politica autarchica e con la crescita assoluta e relativa del settore secondario in tutti i suoi parametri (addetti, forza motrice, valore aggiunto).

Quella che emerge è però una prospettiva contraddittoria: da un lato, vi è la volontà del fascismo di rendere omogenea a se stesso la formazione delle nuove generazioni, alla quale si accompagna, nel caso specifico dell'istruzione industriale, la determinazione a rendere uniforme l'addestramento professionale per colmare lo iato esistente fra la vecchia scuola dell'artigiano e dell'"operaio di mestiere" e l'industria del sistema Bedaux; dall'altro lato sta la necessità, ribadita dalla legge del 1931 e assai sentita dalle singole scuole, di non perdere di vista le specifiche realtà locali, di adattare corsi e indirizzi alle particolari esigenze di sviluppo, di assecondare le richieste di manodopera delle industrie "naturali".

La contraddizione c'è, ma ci si guarda bene dal sanarla, perchè consente al Ministero di limitare, anche attraverso il controllo dei finanziamenti, l'autonomia delle singole scuole del settore, ma, al tempo stesso, permette a queste di muoversi, con una libertà più apparente che reale, su terreni nuovi, di ampliare il proprio ambito di azione, di dialogare direttamente con le industrie e con gli organismi corporativi, di acquistare maggiore solidità e prestigio.

La scuola tecnica industriale: protagonisti e prospettive

Diversi sono i fattori che concorrono a spiegare il nuovo corso dell'"Alberghetti", ma in primo luogo va tenuto conto del ruolo svolto dall'ing. Bugini, direttore dal 1929 al 1942. Di fronte ai tratti più tradizionali della formazione professionale del suo predecessore, la cui attività si esplicava tutta in ambito scolastico, Bugini divide il suo tempo fra la scuola, la ricerca scientifica, l'insegnamento di Tecnologia meccanica nell'Università di Bologna, le consulenze indu-

striali e altri incarichi di rilievo presso enti pubblici e privati. Pubblica saggi e manuali di tecnologia, collabora a riviste scientifiche, è in corrispondenza con enti di ricerca e istituti universitari italiani ed esteri, intrattiene buoni rapporti con dirigenti nazionali e provinciali del PNF e con alti funzionari ministeriali (6). Questa molteplice attività, e una militanza fascista manifesta e di vecchia data, gli consentono di operare in varie sedi a favore della scuola e di ampliarne le relazioni in campo politico e industriale. Anche i rapporti fra il direttore e il consiglio di amministrazione dell'"Alberghetti", presieduto dall'ing. Mirri, assumono ora una fisionomia diversa, appaiono più stabili e costruttivi, a sottolineare il ripristino di una convergenza d'intenti e di valutazioni che era venuta meno negli anni di Piermattei, durante i quali il disimpegno del presidente Lesi aveva limitato le capacità

(6) Nato a Torino nel 1891, Enrico Bugini si laurea in ingegneria civile nel Politecnico del capoluogo piemontese nel 1915 e consegue, nel 1919, il "diploma di capacità nelle applicazioni industriali dell'Elettrotecnica", presso la scuola superiore "Galileo Ferraris". Nello stesso anno ottiene un incarico d'insegnamento nell'Istituto nautico di Fiume, poi insegna elettrotecnica nella scuola industriale di tirocinio di quella città, di cui divene direttore nel 1926. Dal 1921 comincia ad occuparsi di tecnologie ed effettua le prime consulenze presso i cantieri navali e il silurificio della città istriana. Ad Imola stringe rapporti e collabora con gli "industriali delle macchine utensili che nella zona incominciano ad affermarsi". Dal 1931 tiene corsi liberi di Elementi di tecnologia meccanica nella Scuola d'ingegneria di Bologna. Nel 1932-33 vi tiene, inoltre, un corso di Organizzazione scientifica del lavoro. Pubblica studi sull'industria meccanica, la rettifica, la fresatura e il taglio dei metalli. Nel 1935, viene chiamato all'incarico di Tecnologia meccanica nella nuova facoltà di Ingegneria industriale, le cui dotazioni di laboratorio sono potenziate grazie alla "collaborazione fattiva dell'industria", conseguita "attraverso i suoi rapporti personali". Dal 1936 è incaricato di Tecnologie generali e – fino al 1938 – di Organizzazione industriale. Nel 1937 consegue la libera docenza in Tecnologie speciali. L'anno successivo viene nominato – in seguito a concorso bandito dal Ministero delle Corporazioni – membro della commissione tecnica ministeriale per i brevetti industriali. Dal 1937 è consulente dell'Istituto nazionale fascista per l'addestramento e il perfezionamento dei lavoratori dell'industria (INFAPLI). Nel 1942 ottiene l'incarico di Tecnologie speciali, al quale affianca, nel 1944-45, quello di Tecnica industriale e commerciale presso la facoltà di Economia e Commercio. Muore a Bologna nel 1954. Cfr. "Annuario della Scuola d'Ingegneria", Bologna, 1931-35; "Annuario dell'Università degli Studi di Bologna", a.a. 1935/36 – a.a. 1953/54; Archivio dell'Istituto professionale Alberghetti (d'ora in poi: AIPA), Cart. Bugini, *Stato matricolare; Curriculum e pubblicazioni*, agosto 1936; carte varie.

operative del consiglio e ne aveva sminuito il prestigio e l'autorevolezza (7).

Alla vigilia della riforma, preparata da Belluzzo e varata nel 1931 da Balbino Giuliano, l'"Alberghetti" – secondo le parole del suo direttore – prepara operai qualificati e capireparto per le "grandi e medie industrie del regno", fonda l'insegnamento impartito sui "moderni criteri della lavorazione meccanica" e seleziona, nell'ambito di una "squadra sperimentale", i migliori allievi dell'ultimo anno, in base ai "più recenti concetti dell'organizzazione scientifica del lavoro"; i suoi licenziati conoscono "in maniera dettagliata" i particolari costruttivi e gli usi delle macchine di officina e "le tecniche più moderne" in materia di processi di lavorazione, di collaudi sperimentali delle macchine utensili e di disegno industriale (8). Bugini non sottovaluta la povertà del tessuto industriale imolese, ma ritiene che

(7) Il risanamento finanziario della scuola è la prima verifica di taluni requisiti messi qui in luce: concordia e determinazione dei dirigenti, capacità manageriali, buone relazioni in campo politico ed economico. Sotto il profilo contabile, il processo è bene evidenziato dalle cifre dei disavanzi e degli avanzi di amministrazione annuali:

1929 – 313.667	1933 + 83.052	1937 + 106.245
1930 – 246.191	1934 + 84.882	1938 + 117.390
1931 – 207.107	1935 + 96.268	1939 + 118.061
1932 + 29.135	1936 + 111.578	1940 + 93.323

L'andamento finanziario degli anni trenta si fonda su due fattori: i contributi straordinari erogati dalla Cassa di risparmio di Imola e dalle aziende locali, e le entrate derivanti dai corsi professionali e premilitari avviati in quegli anni. Il risanamento, poi, presenta due aspetti di fondo: la riduzione dei pesanti residui passivi ereditati dalla precedente gestione e la scomparsa dei disavanzi di cassa annuali, con la sola eccezione del 1933, anno in cui il disavanzo è imputabile all'eliminazione dell'ultima *tranche* di residui passivi straordinari. Seguono anni di tendenziale equilibrio, con una brusca flessione dopo il 1939, allorchè tornano a prevalere le spese e ad accumularsi i residui passivi, non tanto per una situazione di crisi, quanto piuttosto di crescita – anche se brusca e squilibrata – della scuola, in seguito all'attuazione sperimentale della Carta della scuola e ai maggiori oneri connessi a tale realizzazione. Cfr. AIPA, Pos. D, fasc. 16, *Situazione finanziaria esercizi diversi*; e *Verbale del Consiglio di amministrazione*, 2 giugno 1933.

(8) E. Bugini, *R. Scuola Industriale "F. Alberghetti"*, in "Forum Cornelii", 21 aprile 1932, pp. 98-100.

i giovani licenziati possano svolgere un'azione innovatrice sul terreno imprenditoriale. Il fatto che questa fiducia risulti per il momento poco motivata, anche a causa della congiuntura economica sfavorevole, non sminuisce la novità di una linea direzionale basata sulla sperimentazione e ispirata ai criteri del taylorismo ([9]), per contribuire ad un processo di industrializzazione, fondato su modelli aziendali scarsamente rappresentati nella regione e ancora assenti nell'Imolese ([10]).

La riforma, applicata a partire dal 1933, muta, più che le finalità, la fisionomia della scuola, che diviene biennale per i meccanici, con un corso ulteriore per gli elettricisti ([11]). Mentre all'Avviamento annesso è affidato il completamento della formazione culturale generale e l'avvio di quella professionale, alla nuova "R. Scuola tecnica a indirizzo industriale e artigiano" ([12]) compete la formazione dei tecnici meccanici e dei tecnici elettricisti, così chiamati più per effetto del processo di assimilazione dell'istruzione tecnica e di quella industriale, che per indicare nuove e più qualificate figure professionali.

La piena "normalizzazione" di questo settore scolastico, che è effetto della riforma, non manca però di produrre contraccolpi e tensioni. Poichè alle scuole industriali non è più concesso reclutare allievi, all'infuori dei licenziati dall'avviamento, viene meno quella funzione di recupero degli "emarginati scolastici" e degli "irregolari" che era propria delle vecchie scuole di tirocinio, alle quali erano ammessi, previo esame, anche coloro che erano in possesso della sola

([9]) Sull'avvento, le applicazioni e la fortuna del taylorismo in Italia, cfr. G. Sapelli, *Organizzazione, lavoro e innovazione industriale nell'Italia tra le due guerre*, Torino, 1978; *Taylorismo e fascismo. Le origini dell'organizzazione scientifica del lavoro nell'industria italiana*, a cura di F. Stieri, Roma, 1979; e G. Pedrocco, *Fascismo e nuove tecnologie. L'organizzazione industriale da Giolitti a Mussolini*, Bologna, 1980.

([10]) Scopo della scuola – Bugini lo ribadisce con convinzione – è quello di fare corrispondere la "pratica coltura di officina" impartita, "alla effettiva evoluzione della grande e media industria meccanica" (E. Bugini, *R. Scuola Industriale "F. Alberghetti"*, cit., p. 100).

([11]) Sui tempi e le modalità di attuazione della riforma, cfr. l'ordinanza del Ministero dell'Educazione Nazionale, Direzione generale per l'istruzione tecnica, 8 agosto 1933, n. 17231.

([12]) Cfr. il RD 31 agosto 1933, n. 2043.

maturità elementare. Il timore che il nuovo ordinamento determini il crollo delle iscrizioni all'"Alberghetti' o la trasformi in una "scuola di transito" fra l'avviamento e l'istituto tecnico industriale, assilla la direzione e il consiglio di amministrazione, che tentano di prevenire la paventata emorragia studentesca e di rilanciare la scuola attraverso l'apertura, accanto ad essa, di un istituto tecnico industriale comunale e di due nuove specializzazioni legate alle "esigenze delle industrie locali": meccanici-chimici industriali e meccanici per macchine agricole ([13]). Nessuna di queste proposte ha esito positivo, malgrado l'ampio consenso raccolto, specie intorno alla prima, in sede locale ([14]). Entrambe rientrano in un più ampio progetto teso a rilanciare la presenza e i settori di attività dell'"Alberghetti", malgrado le pesanti restrizioni connesse al risanamento finanziario. Ma proprio queste ragioni, unitamente alla congiuntura economica sfavorevole, spiegano il rifiuto opposto dal Ministero, motivato anche da una politica scolastica tendente a frenare la crescita dei periti industriali, specie se posta in alternativa alla disponibilità di operai qualificati.

In realtà, i timori espressi si rivelano almeno in parte infondati. La scuola tecnica, dopo aver toccato il minimo storico delle immatricolazioni – tredici – nel primo anno di attuazione della riforma, conosce un leggero incremento e quindi una situazione di stabilità fra il 1934 e il 1936. Nella seconda metà degli anni trenta, poi, gli iscritti ricominciano a crescere, a ritmo sensibilmente più elevato, fino a superare, anche per l'afflusso via via più sensibile di allievi da altri centri romagnoli ([15]), lo stesso numero dei licenziati dall'avviamento industriale annesso.

Per quanto concerne il timore relativo alla trasformazione dell'"Alberghetti" in scuola di passaggio verso il diploma di perito (nel-

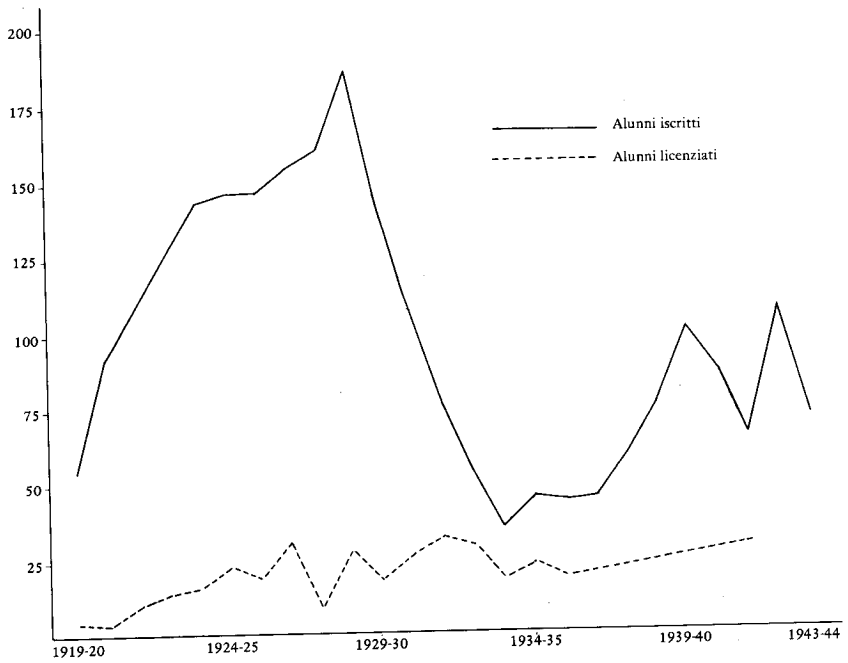
([13]) AIPA, H 1, *Relazione di Bugini a Mirri*, 14 settembre 1931; A 26b, *Manifesto a stampa per l'iscrizione all'a.s. 1933-34*; *Verbale del CdA*, 21 ottobre 1932 e 25 settembre 1933; A 76, *Lettera del Presidente del CdA e del Direttore al Ministro dell'Educazione nazionale*, 12 settembre 1933.

([14]) AIPA, D 3, *Promemoria per il Comune*, s.d. (ma 1932).

([15]) Gli allievi dell'"Alberghetti" provengono dalla "regione economica" imolese, allargata alle zone che fanno capo, in tutto o in parte, all'importante mercato ortofrutticolo del centro romagnolo: le valli del Sillaro, del Santerno e del Senio e, in pianura, oltre alla bassa imolese, un ampio settore della provincia di Ravenna fino a Lugo e a Massalombarda.

TAVOLA 1

Scuola industriale "Alberghetti". Alunni iscritti e licenziati

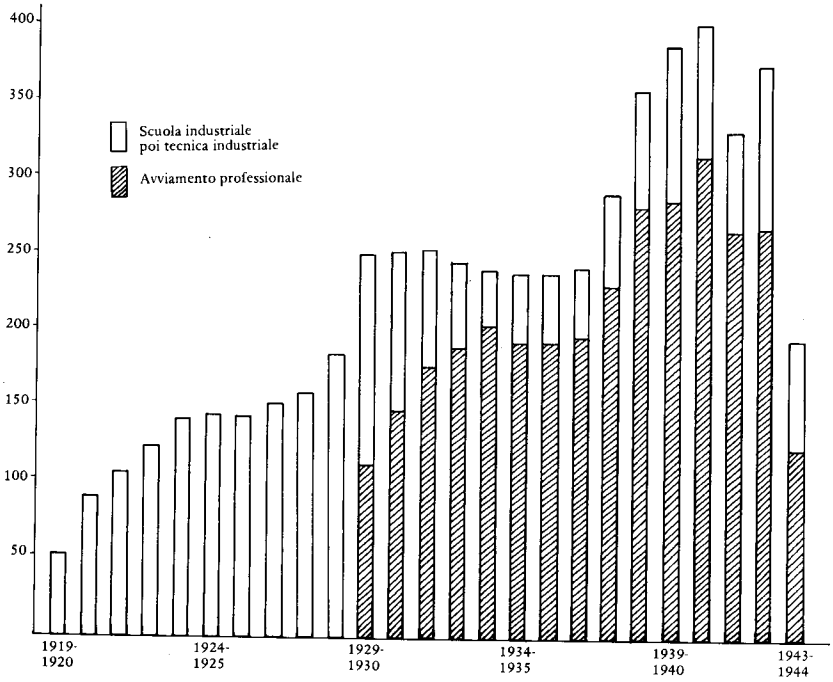


la fattispecie, verso i corsi superiori degli istituti tecnici industriali di Forlì e di Fermo), e al conseguente impoverimento o addirittura snaturamento dei suoi fini didattici e istituzionali, va rilevato che questa tendenza si accentua moderatamente fin dal 1934-35, ma rimane su valori tali da non destare troppa preoccupazione ([16]). La scuola, cioè, non muta il suo carattere "popolare" in seguito alla riforma, anche se i suoi alunni devono ora passare attraverso il filtro di una

([16]) Secondo i dati raccolti nell'indagine svolta dalla scuola nel 1935 (cfr. Appendice), l'11 per cento dei licenziati dopo l'applicazione della riforma (anni scolastici 1933-34 e 1934-35) si era iscritto ad un istituto tecnico industriale, contro una media annua, nel quindicennio precedente, del 7 per cento (riferita ai licenziati meccanici-elettricisti).

TAVOLA 2

Scuola industriale e avviamento professionale "Alberghetti". Alunni iscritti ai corsi diurni



selezione più severa esercitata all'avviamento. Resta il fatto che il nuovo ordinamento, il maggiore impegno richiesto dalle materie culturali e scientifiche e la più rigorosa preparazione tecnico-professionale dovettero influire sulla crescita, sia pure modesta, delle motivazioni che spingevano i giovani licenziati verso il diploma di perito.

Anche a questa tendenza il regime fascista offre una risposta contraddittoria. Vi è, da un lato, la volontà politica, piuttosto palese, di diversificare i settori dell'istruzione industriale, per evitare che il maggiore prestigio da questi acquisito inneschi soverchie aspettative di avanzamento sociale in quelle categorie e ceti nei quali venivano

tradizionalmente reclutati gli allievi ([17]). La riduzione ad un biennio del corso di studi della scuola tecnica industriale, il suo essere fine a se stessa hanno precisamente questo scopo; intendono cioè ridimensionare un corso troppo simile — almeno per quanto concerne la durata e l'età dei frequentanti — agli altri corsi medi superiori, come era quello della vecchia scuola di tirocinio. D'altro canto, lo stesso regime non era in grado, proprio per il carattere che venivano assumendo negli anni trenta e le sue iniziative in campo economico e sociale, di mantenere troppo a lungo una linea rigida in un settore del quale occorreva stimolare la crescita: già nel 1937 alcuni interventi ministeriali valsero ad attenuare le divaricazioni poste in essere dalla legge di riforma e, anche in seguito alle pressioni esercitate dagli interessati, la mobilità dalle scuole agli istituti industriali venne resa meno disagevole ([18]).

Tecnologie e occupazione

Vi sono altri fattori, meno direttamente legati alla riforma, che vanno tenuti presente per comprendere le trasformazioni dell'"Alberghetti" negli anni trenta. Il rinnovamento delle officine e dei laboratori ([19]), che procede come in passato con il sostegno finanziario della

([17]) Cfr. F. Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro. Problemi dell'istruzione tecnica e professionale*, in "Annali" della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, a. XX (1979-80), pp. 71-72. Queste tendenze, peraltro assai diffuse, che rischiavano di mettere in crisi un convincimento ormai radicato negli anni trenta in tutti i paesi avanzati (insegnamento professionale = stabilità sociale), vengono denunciate nel corso del congresso internazionale sull'insegnamento tecnico, svoltosi a Roma nel 1936: "On a signalé justement, dans beaucoup de rapports — afferma il direttore generale dell'insegnamento tecnico in Francia, Luc — le danger pour les écoles d'inspirer des prétensions excessives à leurs elèves, qui aspirent trop vite soit à des salaires de personnel vraiment qualifié, soit à des postes de commandement" (Bureau international de l'enseignement technique, *Congrès international de l'enseignement technique*, Rome, 28-30 décembre 1936, Rouen, s.d., vol. I, p. 318).

([18]) Cfr. A. Tonelli, *L'Istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, 1964, p. 183.

([19]) Gli impianti della scuola, largamente rinnovati nel 1928, comprendevano i gabinetti di fisica-chimica e la sezione elettrotecnica (dotata di cabina di tra-

Cassa di risparmio imolese ([20]), interessa in particolare due settori: quello tecnologico (in questi anni la scuola inaugura un nuovo laboratorio di tecnologia, che si aggiunge ai dieci reparti di officina, tutti attrezzati con materiale acquistato a partire dal 1923), e quello elettrotecnico. Nel primo caso si tratta del settore disciplinare che Bugini cura con speciale attenzione, sia perchè è di sua particolare competenza sia perchè costituisce, ora più che mai, l'insegnamento-cardine per la formazione dei tecnici meccanici. Anche in questo campo le innovazioni sono un portato della nuova direzione: è dall'anno scolastico 1929-30 che l'"Alberghetti" attua, nel lavoro delle officine, le tabelle dell'Ente nazionale per l'unificazione nell'industria, imposte alle scuole industriali dal ministro Giuliano soltanto nel 1932 (ma con esiti non del tutto soddisfacenti, se ancora nel 1935 De Vecchi era costretto a ribadire tale obbligo) ([21]). Questa particolare attenzione rivolta all'unificazione e all'integrazione dei processi produttivi industriali (una via imboccata, in Italia, con una determinazione non adeguata al ritardo accumulato nei confronti dei paesi di più antica industrializzazione) motiva le scelte relative alle nuove dotazioni (le apparecchiature per le verifiche di officina e quindi l'allestimento, nel 1933, di un laboratorio prove e collaudi e di uno per i trattamenti termici)

---

sformazione), i reparti macchine utensili, aggiustaggio (l'officina "di base", "frequentata dalla maggior parte degli alunni della Scuola"), fucine, fonderia (con un moderno forno per la rifusione della ghisa), falegnameria e la sezione plastica (*Il Comune di Imola. Rassegna*, cit., pp. 75-76; *Relazione di Piermattei al ministero della Pubblica istruzione*, ottobre 1928, in *Memoria*, cit., pp. 112-113).

([20]) AIPA, Cart. Bugini, *Lettera al rag. Mario Castellani, consigliere della CdR di Imola*, 12 dicembre 1932; *Verbale del CdA*, 14 aprile 1933.

([21]) L'Ente nazionale per l'unificazione nell'industria, sorto con l'intento di dare uniformità alla produzione di supporto all'industria meccanica, fu riconosciuto ufficialmente nel 1930. Bugini coglie tempestivamente il nesso fra le potenzialità di sviluppo della piccola-media industria di macchine utensili nel Bolognese e l'applicazione delle regole UNI nella scuola, in un momento nel quale tali criteri, adottati a partire dal 1926-27 nelle aziende maggiori, incontravano ancora diffidenze e preclusioni diffuse in gran parte degli ambienti industriali italiani (cfr. G. Sapelli, *Organizzazione, lavoro e innovazione industriale nell'Italia tra le due guerre*, cit., pp. 58-64). Sui rapporti fra l'Alberghetti, l'UNI e il Ministero dell'Educazione Nazionale, cfr. AIPA, A 28, *UNI*; F 10 e 16, *Circolari ministeriali e del R. Provveditorato.*

e il modello "produttivo" che Bugini tende ad imporre alla scuola. Viene potenziato anche il settore elettrotecnico, dal quale dipende la elevata qualificazione del corso ulteriore per elettricisti: è di quegli anni l'installazione di un nuovo laboratorio di misure elettriche e l'acquisto di una moderna dotazione strumentale (22).

A questo processo di rinnovamento delle strutture e della didattica si accompagnano altre manifestazioni, rappresentative della nuova linea "interventista" della scuola nei confronti dei problemi occupazionali dei licenziati. E' a partire dal 1932, l'anno nel quale si fanno sentire più acuti gli effetti della crisi, che il consiglio d'amministrazione della scuola delibera di "iniziare un interessamento concreto [...] per il collocamento degli allievi licenziati" (23). Non si tratta di una ripresa della tradizionale funzione di "patronato", esercitata con connotazioni prevalentemente paternalistiche dai consigli di amministrazione delle scuole industriali "autonome" (24) e contemplata anche dal regolamento dell'"Alberghetti". E' piuttosto una iniziativa nuova, che si traduce in relazioni più intense con le aziende e in una maggiore attenzione a specifiche esigenze in materia di manodopera specializzata; e che intende riaffermare la "centralità" della scuola, mostrandone la capacità di offrire risposte sul terreno della occupazione, che tengano conto anche dell'aspirazione degli allievi a conseguire una migliore collocazione nella società e nel lavoro.

Un esempio concreto è dato dalla nascita, nel 1932, della "azienda speciale ex-allievi", costituita "con l'appoggio dell'Ente Opere Assistenziali e dell'Autorità comunale, per la fabbricazione di macchine utensili attraverso mano d'opera di allievi licenziati nel precedente anno scolastico e con l'ausilio saltuario degli allievi dell'ul-

(22) Sugli acquisti di macchinari e gli impianti eseguiti nel 1933, cfr. AIPA, *Verbale del CdA*, 21 marzo e 2 giugno 1933. Nel 1935, l'"Alberghetti" – che si prepara a partecipare alla prima mostra nazionale dell'istruzione tecnica, ideata dal ministro Ercole nel 1934 e realizzata da Bottai due anni dopo (cfr. *Ia Mostra nazionale dell'istruzione tecnica*, Roma, 16 dicembre 1936 – 28 febbraio 1937, Roma, 1938) – è dotata di quindici aule, un gabinetto scientifico, tre laboratori e dieci reparti di officina, per un valore complessivo di 231.005 lire, e possiede venti motori elettrici per una potenza di 67 CV. Nel 1934 consuma 6.987 Kwh per forza motrice e 3.715 per illuminazione (AIPA, A 16, *Mostre didattiche ed esposizioni*).

(23) AIPA, *Verbale del CdA*, 29 giugno 1932.

(24) Cfr. A. Tonelli, *L'Istruzione tecnica e professionale di stato nelle sue strutture e nei suoi programmi da Casati ai giorni nostri*, cit., p. 71.

timo corso", alla quale sono interessate opere pie e cooperative imolesi. I dipendenti dell'azienda lavorano alle macchine limatrici e ai torni nelle officine della scuola e, oltre ad essere retribuiti come avventizi, conseguono il diritto di presentarsi, tre anni dopo la licenza, agli esami per perito industriale ([25]). E' appena il caso di sottolineare quanto questa iniziativa, che mostra già i segni della cultura dello stato assistenziale per fare fronte agli squilibri e alle cadute occupazionali, rappresenti una piccola spia del processo di trasformazione dei rapporti fra società e istituzioni che prende il via proprio in quegli anni.

Tutto ciò, naturalmente, non esclude, ma integra l'intensa attività promozionale svolta da Bugini in special modo presso le industrie bolognesi, i cui esiti peraltro – al di là dei dati ufficiali un poco enfatizzati e non confermati dai risultati dell'indagine del 1935 sugli ex allievi – si mantengono incerti fino alla metà degli anni trenta, cioè fino all'accelerazione produttiva imposta dal riarmo e dalla politica autarchica. I processi che si aprono allora favoriscono un più rapido assorbimento dei tecnici meccanici e anche dei tecnici elettricisti, sempre più richiesti a partire dagli ultimi anni del decennio. Ad un tempo, la scuola attinge quel ruolo centrale che era l'obiettivo dei suoi dirigenti, divenendo un punto di riferimento per le piccole imprese della zona, grazie al suo aggiornamento tecnologico ([26]) e mostrando piena disponibilità, specie negli anni della "economia di guerra", ad attivare e ad orientare i corsi aggiunti sulla base delle nuove esigenze delle industrie – e non della sola Cogne – la cui produzione è d'interesse bellico.

I corsi aggiunti

La ripresa dell'"Alberghetti" negli anni trenta è legata, sia durante la crisi che nel periodo successivo, anche e, direi, in special modo,

([25]) AIPA, *Verbale del CdA*, 23 settembre e 4 ottobre 1932, 14 aprile e 2 giugno 1933.

([26]) "Si vanno intensificando i rapporti fra questa Scuola e le attività industriali e artigiane di questa regione, nel senso che i piccoli industriali si rivolgono a questa Scuola per consigli e collaborazione tecnica (preventivi di lavorazione, calcoli di resistenza, procedimenti tecnologici)". AIPA, D 16, *Lettera di Bugini all'ing. Carlo Cerasoli* (presidente del CdA dal 1936), 25 gennaio 1938.

alla rinascita dei corsi aggiunti. Si tratta di iniziative profondamente diverse rispetto ai vecchi corsi serali e festivi per fabbri-meccanici e muratori-cementisti, che ebbero sempre un andamento alterno e si esaurirono praticamente a metà degli anni venti. I nuovi corsi hanno carattere sostitutivo – è il caso del corso per falegnami-ebanisti – o integrativo rispetto agli insegnamenti impartiti nella scuola. La maggiore novità è rappresentata dall'avvio, nel 1929, dei corsi annuali per tecnici da destinare all'aviazione militare: motoristi (poi meccanici-motoristi) e radiotelegrafisti, quindi elettricisti e meccanici-conducenti. Attivati in varie scuole sotto il controllo dei Ministeri dell'Aeronautica e della Guerra, questi corsi sono frequentati ad Imola da un buon numero di giovani fra i quindici e i venti anni in cerca di prima occupazione. La loro fortuna è legata all'avvio della "politica aeronautica" del regime, i cui risultati sono tangibili in questa regione: dall'impianto di diversi aeroporti militari, allo sviluppo di una considerevole attività produttiva (basti pensare alla Caproni, alle Reggiane, alla Scipione Innocenti e alle fabbriche bolognesi che si dedicano anche all'impiantistica aeronautica: la Calzoni, la Daldi e Matteucci, la Baroncini e la DEMM di Porretta) ([27]), alla istituzione, sempre a Forlì, del collegio aeronautico. Oltre a rappresentare una risposta alle ridotte capacità di assorbimento della manodopera da parte dell'industria meccanica, i corsi assecondano e disciplinano la tendenza, già dimostrata sia pure in maniera sporadica, dei licenziati dall'"Alberghetti" ad intraprendere la carriera di sottufficiale nei ruoli tecnici delle forze armate.

Solo il corso per radiotelegrafisti – il più qualificato fra quelli citati – ha, almeno nei primi anni, uno stretto legame con la scuola industriale (i suoi iscritti frequentano in gran parte l'ultimo anno dell'Alberghetti o hanno appena conseguito la licenza). Più varia la fisionomia delle altre specialità, che raccolgono molti giovani provvisti della licenza di avviamento o della sola licenza elementare. Pochissimi, date le finalità dei corsi, sono gli occupati, i quali, frequentando per ragioni di "coltura professionale", sono ammessi fra gli "uditori". Negli anni successivi, venuta in parte meno l'urgenza delle ragioni che ne avevano consigliato l'istituzione, i corsi tendono ad

([27]) Cfr. P.P. D'Attorre, *Una dimensione periferica. Piccola industria, classe operaia e mercato del lavoro in Emilia-Romagna 1920-1940*, in "Annali" della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, a. XX (1979-80), p. 741. Sugli aspetti generali di quella politica, cfr. G. Rochat, *Italo Balbo aviatore e ministro dell'aeronautica*, Ferrara, 1979.

essere frequentati da giovani in età di leva, in misura crescente provvisti di certificato di lavoro (16 su 33 nel 1938-39). Ne consegue un calo nelle frequenze e una diminuzione degli specializzati, salvo un'ovvia inversione di tendenza che si manifesta a partire dallo scoppio del conflitto mondiale ([28]). Cala, inoltre, il numero di coloro che hanno frequentato anche solo parzialmente la scuola tecnica industriale, segno di un progressivo distacco dei corsi dall'istituzione scolastica che ha dato loro vita e che li ospita, confermato dall'assunzione, da parte della federazione fascista bolognese, del controllo sulle domande di iscrizione. Tali processi rendono i corsi sempre più simili a quelli per marconisti e motoristi riservati ai giovani fascisti di leva, attivati nel 1935-36 e posti sin dall'inizio sotto il controllo diretto del fascio imolese.

Accanto a questi corsi, vi sono quelli più direttamente legati alle attività produttive, come il corso per falegnami ed ebanisti, istituito alla fine del 1931, in concomitanza con la soppressione della sezione ebanisti-intagliatori della scuola di tirocinio. Questo corso serale per maestranze, attivato per precise esigenze dell'economia locale, mantiene le medesime caratteristiche di quelli diurni, anche dal punto di vista della selezione scolastica e sostituisce, inglobandolo, il corso per tinteggiatori e lucidatori del legno inaugurato nel 1926 per iniziativa del Commissariato dell'emigrazione. I suoi frequentanti, tutti imolesi, hanno, salvo eccezioni, un'età compresa fra gli undici e i venticinque anni ([29]). Il titolo di studio prevalente è la licenza elementare. Gli occupati sono l'85-95 per cento degli iscritti, ripartiti fra le numerose, piccole aziende artigiane e commerciali della città ([30]). Nella seconda metà degli anni trenta, il corso – sei/otto licenziati ogni anno, su un numero di iscritti che oscilla fra cinquanta e cento – consolida il proprio prestigio (vi figurano iscritti anche i figli dei titolari di laboratori di falegnameria, componente di tutto rilievo fra gli allievi della vecchia scuola diurna), ma registra sensibili oscilla-

([28]) Gli specializzati – 33 nel 1931 – scendono a 17 nel 1936 e a 14 nel 1938, per risalire a 27 nel 1940 (AIPA, *Documenti allievi*).

([29]) La frequenza è obbligatoria per gli apprendisti con meno di diciotto anni, privi di licenza rilasciata dalla scuola industriale.

([30]) Nel corso del 1933-34, i 43 allievi sono occupati presso 35 datori di lavoro. Stretti sono i rapporti con l'Orfanotrofio Artigianelli, che invia i suoi ospiti all'Alberghetti per apprendere il mestiere della lavorazione del legno (AIPA, *ibidem*).

zioni nell'andamento delle iscrizioni e la fine della tendenza ascendente nelle frequenze ([31]).

Per comprendere la fortuna e la novità di questi corsi ([32]), specie in una regione nella quale le iniziative delle industrie nel settore della formazione professionale sono pressochè inesistenti, e i rapporti non sempre lineari con le scuole industriali che li attivano, non si può prescindere dal ruolo svolto dal regime fascista. E' lo stesso Mussolini, in qualità di ministro delle Corporazioni, ad entrare in campo a partire dal 1934 per avviare una massiccia azione promozionale "riguardante l'attuazione sollecita e quanto più possibile larga di corsi per maestranze specializzate, in vista della necessità urgente e sentita di provvedere, anche in relazione al fenomeno della disoccupazione, alla rapida formazione di determinate categorie di personale operaio specializzato, di cui in vari settori della attività economica si lamenta la scarsezza" ([33]).

Le potenzialità insite nella legge di riforma del 1931, per lo più negate o disattese nella prima fase di attuazione della legge stessa – quando cioè l'"Alberghetti" aveva tentato invano di attivare, sulla scorta di quel testo legislativo, nuove specializzazioni –, vengono solo ora esplicitate e portano all'avvio, nel 1938, dei corsi INFAPLI. Certo, l'"Alberghetti" può vantare, e non manca di farlo nella corrispondenza inviata dal presidente del consiglio di ammini-

([31]) Su 50 iscritti nel 1937-38, 27 lavorano come falegnami, mentre 20 fanno mestieri completamente diversi; questa diminuita omogeneità del corso va certo considerata fra le cause dell'aumento dei ritirati, sul quale influiscono, negli anni successivi, anche le diverse possibilità occupazionali legate alla presenza della Cogne (cfr. AIPA, *Registri iscrizioni Corsi maestranze*).

([32]) Per completare il panorama delle attività dell'"Alberghetti", mi limito qui a ricordare, oltre ai corsi citati, quelli provinciali per edili e iniziative "minori", come i corsi di tecnica ferroviaria e quelli di disegno per artigiani e apprendisti.

([33]) Circolare del Ministero dell'Educazione Nazionale, 3 dicembre 1934. Pochi giorni dopo, il ministro Ercole ribadiva l'impegno richiesto per la nuova "campagna": "E' nota alle SS.LL. [...] l'importanza che assume, nelle attuali contingenze, la preparazione di quelle maestranze specializzate di cui sia maggiormente sentita la necessità. E' mio desiderio, in attesa che sia emanato il Decreto per il funzionamento amministrativo e didattico dei corsi, di cui all'art. 19 della L. 15 giugno 1931, n. 889, che le Scuole e gli Istituti di istruzione Tecnica non pongano, nel campo predetto, alcun limite alla loro collaborazione, tranne quello che è insito nella necessità di assicurare l'ordinato svolgimento delle loro normali attività" (Circolare del Ministero dell'Educazione Nazionale ai direttori di scuole e istituti di istruzione tecnica, 19 dicembre 1934).

strazione e dal direttore al Ministero, un'iniziativa precorritrice in questo campo, ma è fuori di dubbio che il consolidamento dei corsi avviene, a partire dalla metà degli anni trenta, grazie alla possibilità — concessa — di effettuare storni di bilancio in loro favore ([34]), ampiamente giustificata dalle disposizioni ministeriali; cioè grazie ad un'iniziativa che non parte da sollecitazioni locali. Questo potenziamento, inoltre, si realizza all'insegna di un ulteriore passo avanti sulla via del centralismo, del controllo esercitato dall'alto, dell'uniformità richiesta ai corsi, per il "regolare svolgimento" dei quali il Ministero dà disposizioni sempre più dettagliate, tali da ridurre notevolmente, anche in questo campo, i margini di autonomia. Ciò si traduce ovunque in un processo di sovrapposizione delle strutture sindacali, ma più ancora di quelle del PNF, ai tradizionali organi di gestione e di tutela, in funzione di filtro e di controllo diretto degli occupati e dei giovani in cerca di primo impiego.

Nel caso dell'"Alberghetti", questo si verifica, sia pure gradualmente, per il corso pre-aeronautica, ma in misura assai minore per quello falegnami-ebanisti, nel quale troviamo (1935-36) ben 30 allievi, su 60 frequentanti, non iscritti alle organizzazioni giovanili del PNF ([35]). E' una spia significativa dei limiti, anche formali, del processo di "fascistizzazione" della scuola, che conferma quanto già sappiamo circa il diverso consenso raccolto dal fascismo fra le leve giovanili. Appaiono infatti comprensibili al di là di altre considerazioni, i motivi per i quali l'atteggiamento verso il regime risulta più tiepido all'interno di un corso frequentato da giovani occupati in attività artigiane tradizionali, non beneficiati in qualche modo dalle scelte nazionali di politica economica e sociale, né sollecitati dalla presenza di forti organizzazioni fasciste di categoria, rispetto a quello tenuto da giovani senza lavoro, sensibili alla lusinga di occupare uno di quei posti "stabili" che il regime aveva moltiplicato, e proprio nell'arma il cui sviluppo era legato strettamente alla politica fascista. Oltre a questo, poi, occorre tenere presente che, a fronte del processo di uniformazione dei corsi, le possibilità di conservare margini di autonoma iniziativa erano legate

([34]) Cfr. AIPA, *Verbale del CdA*, 11 ottobre 1935.

([35]) In quello stesso anno, risultano iscritti alle organizzazioni giovanili 21 su 29 allievi dei corsi pre-aeronautici, 40 su 45 della scuola tecnica e, nell'anno scolastico precedente, 191 su 194 dell'avviamento (AIPA, *Documenti allievi*).

anche al diverso grado di autonomia finanziaria rispetto agli interventi ministeriali e di altri organismi statali o partitici: non a caso, l'esistenza del corso per falegnami è assicurata dalla Cassa di risparmio di Imola, che vi contribuisce per una quota che oscilla fra il 50 e il 75 per cento del bilancio del corso stesso ([36]).

Una scuola per la Cogne

Nel 1938, la S.A. Nazionale Cogne di Aosta, con sede e direzione generale a Torino, industria minerario-siderurgica di stato, produttrice di acciai speciali, uno dei complessi industriali più avanzati in Italia sotto il profilo delle tecniche di gestione e della razionalizzazione produttiva, impianta nella vecchia area dello zuccherificio di Imola uno stabilimento per la fabbricazione di proiettili ([37]). Si tratta di una vera e propria svolta per l'economia locale, la cui componente industriale, pur partecipando alla ripresa della seconda metà degli anni trenta, non ha mutato la sua fisionomia tradizionale. Con la Cogne sorge il primo, grande stabilimento meccanico imolese (poco meno di un migliaio di operai alla fine del 1940, 2.400 dipendenti nel 1941-42) ([38]), per la lavorazione di un prodotto "termi-

([36]) AIPA, *Verbale del CdA*, 11 ottobre 1935.

([37]) Sulla nascita dello stabilimento imolese, cfr. "Il Diario" (Imola), 4 marzo 1939 (*La "Cogne" nell'opificio di Imola*). La produzione di proiettili, dopo un rallentamento alla fine del 1939, si venne intensificando nei primi anni di guerra. La materia prima di lavorazione era costituita dagli acciai speciali provenienti da Aosta. La fabbrica produceva proiettili esplodenti (dal 1938), cal. 20 e cal. 37/54 per armi portatili, granate cal. 75 per cannoni anticarro (dal 1942) e anche pezzi di artiglieria (cannoncini cal. 47/32 dal 1940 e culatte per cannoni cal. 75 dal 1943). Cfr. la prima parte della relazione sull'*Attività del Fabbriguerra dall'agosto 1939 al giugno 1941*, pubblicata da F. Minniti, *Due anni di attività del "Fabbriguerra" per la produzione bellica 1939-1941*, in "Storia contemporanea", a. VI (1975), n. 4, pp. 849-879. Cenni sull'attività della Cogne sono contenuti nelle testimonianze di antifascisti e partigiani imolesi raccolte nei cinque volumi de *La Resistenza a Bologna. Testimonianze e documenti*, a cura di L. Bergonzini e L. Arbizzani, Bologna, 1967-1980; cfr. anche E. Personnettaz, *Stato e impresa: la società nazionale Cogne*, in "Rivista di Storia contemporanea", a. V (1976), n. 4, pp. 556-557.

([38]) E. Bonazzi, *Prospettive dell'industria a Bologna*, in "Emilia", n.s., a. III (1954), n. 32, p. 315; AIPA, A 144, *Lettera di Bugini al Provveditore agli Studi di Bologna*, 23 dicembre 1940; B 146 bis, *Statistiche e questioni riguardanti gli allievi in esito al nuovo ordinamento scolastico.*

nale", all'interno di un complesso verticalmente integrato. Uno stabilimento la cui crescita impetuosa (in breve tempo diviene la terza industria meccanica regionale, dopo le Reggiane e la Ducati) ([39]) ha sì carattere congiunturale, ma determina anche la prima, massiccia concentrazione di un neo-proletariato di fabbrica proveniente, oltre che dalle piccole imprese della zona, dalle botteghe artigiane, dal commercio al minuto e dall'agricoltura.

L'impianto della Cogne a Imola non è un fenomeno abnorme né un fatto isolato ([40]). Si inserisce in un processo fortemente accelerato per effetto dell'autarchia e della produzione militare, nel quale si intrecciano decentramento industriale e manovre speculative, dirigismo economico e compenetrazione degli interessi di uomini politici locali, di alti burocrati delle corporazioni e di rappresentanti del mondo industriale e finanziario; senza trascurare le direttive dello stesso Mussolini, dettate da considerazioni di carattere strategico, per il trasferimento di impianti produttivi piemontesi (vicini, cioè, alla frontiera occidentale) verso l'Appennino toscoemiliano ([41]). Sono gli anni delle "zone industriali", nei quali gli stabilimenti meccanici dei centri allineati lungo la via Emilia moltiplicano le assunzioni

([39]) A. Bellettini, *L'industria emiliana nel quadro nazionale*, in "Emilia", n.s., a. II (1953), n. 13-15, p. 38.

([40]) Nel 1938 si avvia, su scala nazionale, una fase volta alla realizzazione di nuovi impianti per la produzione di artiglierie, che interessa, oltre alla Cogne, l'OTO, l'Ansaldo, la Terni e la SIAC (*Attività del Fabbriguerra*, cit.).

([41]) Cfr. V. Castronovo, *La ricostruzione economica: quadro nazionale e specificità regionale*, in *La ricostruzione in Emilia Romagna*, a cura di P.P. D'Attorre, Parma, 1980, pp. 62-63. In realtà, nel 1936, la Commissione suprema Difesa deliberò di non decentrare aziende già operanti, per non ridurre la produzione, bensì di localizzare nell'area padana ai piedi dell'Appennino gl'impianti di nuova costruzione (F. Minniti, *Aspetti della politica fascista degli armamenti dal 1935 al 1943*, in *L'Italia fra tedeschi e alleati. La politica estera fascista e la seconda guerra mondiale*, a cura di R. De Felice, Bologna, 1973, p. 133). Gli effetti di queste scelte di politica industriale sono particolarmente visibili in questa regione: la percentuale degli addetti alla produzione bellica, rilevata nell'ambito delle maggiori fabbriche meccaniche, è qui, alla vigilia della guerra, tripla rispetto a quella nazionale. In cifra assoluta, i metalmeccanici che lavorano in aziende di interesse bellico, nella sola provincia di Bologna, toccano una punta massima di trentamila unità (S. Conti e R. Lungarella, *Lo sviluppo economico emiliano nel dopoguerra*, in Istituto R. Morandi, *L'economia emiliana nel dopoguerra*, Venezia, 1979, pp. 77-78).

e la produzione ([42]).

In questa tendenza si inserisce anche l'impianto della Cogne ad Imola. La sua localizzazione è legata non solo a motivazioni di carattere politico e di sollecitazione del consenso – che non sono mai da trascurare, per quegli anni, specie in ambito romagnolo, e che si traducono, sulla stampa fascista, in una formula lapidaria: la fabbrica è "dono magnifico del Duce" ([43]) –, ma anche alla presenza, nel polo industriale bolognese, di una produzione meccanica specializzata e alla rinomanza della scuola "Alberghetti". Le specializzazioni professionali, l'attrezzatura dei laboratori e delle officine, l'aggiornamento tecnologico e didattico, il buon livello dei corsi premilitari e per maestranze, i cordiali rapporti con il mondo industriale sono altrettanti fattori che sostengono la scelta dell'insediamento, non a caso preceduta da diverse visite alla scuola da parte di dirigenti della Cogne, del podestà di Imola e del segretario federale di Bologna ([44]).

I canali di comunicazione fra l'"Alberghetti", la Cogne di Imola – nella figura del suo direttore, l'ing. Aldo Pavan – e la sede centrale di Torino sono immediatamente stabiliti e permettono contatti frequenti e scambi di proposte. Ben presto viene intrecciato fra

([42]) "L'attività emergente in tutti gli istituti [tecnico-professionali] maschili ha carattere industriale meccanico", scrive Bugini nel 1942, rilevando che "le officine e i laboratori meccanici e tecnologici della provincia costituiscono un patrimonio attuale complessivo di parecchi milioni di lire. La potenza installata [...] ascende complessivamente a circa 500 Kwatt" (AIPA, A 143, *Minuta di relazione per la 3a giornata della tecnica*).

Sulla crescita dell'industria regionale in quegli anni, cfr. F. Anderlini, *Ristrutturazione industriale, classe operaia, mercato del lavoro (1937-1951)*, in *La ricostruzione in Emilia-Romagna*, cit., pp. 133-162, che insiste sul carattere congiunturale e dicotomico di quel processo. Più puntuale e approfondita è l'indagine di P.P. D'Attorre, *Una dimensione periferica*, cit., attento alle "tendenze permanenti indotte" dalle innovazioni di quel periodo piuttosto che alla loro "artificialità". Di D'Attorre si veda anche, sull'argomento, il più sintetico: *Piccola industria e classe operaia durante il fascismo*, in *Storia dell'Emilia Romagna*, a cura di A. Berselli, vol. III, Bologna, 1980, pp. 772-818.

([43]) *La Scuola "Francesco Alberghetti" per la preparazione di giovani meccanici*, in "Corriere padano", 4 novembre 1941.

([44]) AIPA, Cart. Bugini, *Lettera di Alfredo Leati, segretario federale del PNF di Bologna, ad Enrico Bugini*, 8 marzo 1938. Sul rapporto fra scuola "Alberghetti" e localizzazione della Cogne, cfr. AIPA, H 5, *Lettera del presidente Cerasoli al Provveditore agli studi di Bologna*, 25 novembre 1938; A 144, *Lettera di Bugini al Provveditore agli Studi di Bologna*, 23 dicembre 1940.

la scuola e l'azienda un legame organico: alla fine del novembre 1938, a pochi mesi dall'attivazione del nuovo stabilimento, la Cogne decide di erogare un contributo stabile a favore della scuola e accetta la proposta di affidare all'ing. Pavan il compito di rappresentare l'azienda (e, insieme, il comune di Imola, in un primo tempo, poi il Ministero dell'Educazione Nazionale) nel consiglio di amministrazione dell'"Alberghetti" ([45]).

Il rapporto fra scuola e Cogne si concreta fin dall'inizio nell'assunzione massiccia da parte dell'azienda – come tornitori e anche come disegnatori – dei licenziati dall'"Alberghetti", i quali, alla fine del 1939, "costituiscono il 90% delle maestranze dello stabilimento". Il direttore Pavan, non avaro di riconoscimenti, "rileva in modo specifico che l'attuale efficienza del nuovo stabilimento ha potuto essere rapidamente realizzata in esito alle assunzioni degli allievi licenziati dalla R. Scuola Tecnica Industriale" e sottolinea che, "per le mansioni più delicate si sono conseguiti ottimi risultati di fabbri-

([45]) In base allo statuto del 1933, la scuola – che ora dà particolare rilievo alla "autonomia" concessale dalla riforma del 1931, per allontanare il timore che impacci burocratici possano limitare la sua disponibilità nei confronti della Cogne – era gestita da un consiglio d'amministrazione, nel quale potevano entrare anche privati cittadini, purchè contribuissero con almeno tremila lire annue. Questa possibilità viene subito offerta alla Cogne, "per le finalità di preparazione di elementi idonei" all'azienda, che sono proprie della Scuola. Dopo due settimane appena, giunge da Torino la risposta positiva e la composizione del nuovo consiglio d'amministrazione viene sancita con i decreti del Ministero della Educazione Nazionale in data 25 aprile 1939 e 6 agosto 1940. Va tenuto presente che l'ing. Bugini era stato allievo, al "Galileo Ferraris" di Torino, di Euclide Silvestri, senatore e presidente della S.A. Cogne (AIPA, A 144, *Lettera di Bugini a Silvestri*, 30 settembre 1940). Non a caso, il direttore della scuola imolese, in una lettera scritta al podestà quando era ancora incerto l'impianto dello stabilimento, dopo avere fornito "qualche maggior ragguaglio [...], tenuto conto delle pratiche in corso per lo sviluppo industriale di questa città", concludeva: "assicuro di occuparmi personalmente per invogliare il capitale industriale a forme di attività in Imola" (AIPA, Cart. Bugini, 24 febbraio 1938). In altra occasione è lo stesso Bugini a caldeggiare, presso il presidente della Cogne, le proposte del direttore dello stabilimento imolese in ordine ai rapporti scuola-industria (*ibidem*, 14 novembre 1940).

Il ruolo dell'ing. Pavan non fu marginale nel consiglio di amministrazione dell'"Alberghetti": gli venne affidata – come avveniva di solito per i rappresentanti del comune – la vicepresidenza e assunse *pro tempore*, negli anni successivi, le funzioni di presidente (AIPA, H 5, *Consiglio di amministrazione 1935-1967*).

cazione", utilizzando coloro che hanno frequentato "con successo" il corso ulteriore di specializzazione per elettricisti. La Cogne assorbe tutti i frequentanti di questo corso, "segnalati dalla direzione" ([46]). Questa piena coincidenza fra la formazione professionale impartita dalla scuola e le esigenze produttive della fabbrica ([47]) risponde ai compiti attribuiti all'"Alberghetti" dal Comitato di mobilitazione civile: non "di produzione" – scrive Bugini nella lettera citata al podestà di Imola –, come avviene per la maggior parte delle scuole industriali, ma "di preparazione di maestranze specializzate", data la presenza nella scuola dei "mezzi idonei a questa funzione". Una scelta di qualità, in sintonia con la "vocazione" alla specializzazione produttiva manifestata dalle aziende meccaniche della regione; una conferma, al tempo stesso, delle difficoltà incontrate dalla scuola nello stimolare direttamente, con un proprio contributo produttivo, la crescita di una moderna e autoctona industria meccanica imolese, come era stato nelle aspirazioni di Piermattei, prima, poi di Bugini ([48]).

Il rapporto scuola-fabbrica non si limita all'assunzione dei licenziati, ma si manifesta concretamente in scambi di materiali, elargizioni in denaro in aggiunta ai contributi annuali, donazioni o prestiti di strumenti e macchine da parte della Cogne. E' grazie all'azienda che la scuola può contare su quantitativi sufficienti di ferri da lavorazione, inviati dallo stabilimento fiorentino della Cogne su autorizzazione del Fabbriguerra ([49]). D'altro canto, la scuola mette a di-

([46]) AIPA, H 5, *Estratto della seduta del CdA*, 13 novembre 1939.

([47]) E' naturalmente presso la Cogne che l'"Alberghetti" assolve ai doveri imposti alle scuole tecniche dalla circolare Bottai del 23 ottobre 1939: turni di servizio in fabbrica per assistenti, capi e sottocapi di officina e potenziamento delle visite industriali per piccoli gruppi di studenti (AIPA, A 144, *Lettera di Bugini al ministero dell'Educazione nazionale*, 28 novembre 1939).

Sullo "stage" industriale del personale scolastico d'officina, si vedano le relazioni e gli interventi svolti nella terza commissione del sesto congresso internazionale dell'insegnamento tecnico, dedicata appunto alla formazione professionale degli addetti all'insegnamento pratico (Bureau international de l'enseignement technique, *Congrès international de l'enseignement technique*, cit., vol. I, pp. 413-486).

([48]) Sotto questo aspetto, il reparto fonderia, con un potenziale produttivo "molto notevole" (12 quintali di ghisa all'ora), rimane pressochè inutilizzato, per la mancanza di richieste di pezzi di fusione da parte delle aziende locali.

([49]) AIPA, A 144, *Lettere del direttore della Cogne di Firenze a Bugini*, 20 e 28 dicembre 1940 e 12 aprile 1941.

sposizione della fabbrica il suo laboratorio chimico, per la determinazione della percentuale di carbonio nell'acciaio; segno, questo, di un inserimento di fatto dell'"Alberghetti" nelle fasi iniziali della lavorazione dei proiettili.

Alla fine del 1940, Bugini, che non perde occasione per sottolineare l'importanza del rapporto scuola-industria ([50]) e "lo speciale interessamento dei Ministeri e della Confederazione dell'Industria" all'esperimento imolese ([51]), presenta alla direzione generale di Torino una proposta articolata per offrire la "possibilità [...] alla Cogne di inserirsi in maniera più evidente e più completa nell'amministrazione e nel finanziamento della Scuola". Partendo dalla constatazione della vitalità dell'"Alberghetti", il cui bilancio "permette [...] di considerare nel 1941 un notevole rinnovamento nel reparto delle macchine utensili e di prevedere la motorizzazione pressochè completa del reparto", la proposta mira a realizzare la collaborazione degli ingegneri e dei tecnici della Cogne all'attività didattica, all'aggiornamento degli insegnanti e degli istruttori di officina, l'aumento e la formalizzazione giuridica del contributo annuo, l'attuazione di appositi corsi aziendali e "un programma di potenziamento tecnico delle officine da realizzare progressivamente e con obiettivi precisi fin dall'inizio" ([52]).

Solo una parte di questa proposta trovò concreta applicazione. Il suo scopo principale – concernente la definizione delle linee di sviluppo a medio termine della scuola – non potè essere perseguito per le vicende belliche, che dapprima indebolirono, poi interruppero la collaborazione con la Cogne. Essa, d'altro canto, segna il culmine di una lunga fase ascendente dell'"Alberghetti", strettamente legata alle capacità manageriali del suo direttore ([53]). La proposta

([50]) Poche settimane più tardi viene costituito a Bologna il Comitato provinciale di coordinamento fra scuola e industria, di cui Bugini è chiamato a fare parte (AIPA, Cart. Bugini, *Lettera del Provveditore agli Studi a Bugini*, 20 marzo 1941).

([51]) AIPA, A 144, *Lettera di Bugini a Pavan*, 28 maggio 1940.

([52]) AIPA, A 144, *Relazione memoriale per il comm. Fenu della S.A. "Cogne"*, dicembre 1940.

([53]) L'attività professionale di Bugini si fa più intensa in questi anni. A lui si rivolgono piccoli e medi industriali, enti pubblici e colleghi di scuole e istituti tecnici per consulenze e consigli nel settore della tecnologia meccanica, per la scelta di macchine operatrici destinate alla produzione o all'attività didattica, ma

prende l'avvio dalle riflessioni dello stesso Bugini sullo stato e le prospettive dell'insegnamento medio industriale, rapportate all'evoluzione tecnica e applicate, nel caso della scuola imolese, ad una situazione dinamica e carica di potenzialità innovative, per l'intreccio di sollecitazioni provenienti dal rapporto con la Cogne e dalla sperimentazione del nuovo corso scolastico avviato con la Carta della scuola ([54]). Il momento era — o sembrava essere — il più opportuno, per diverse ragioni: la maggiore attenzione da parte ministeriale alle richieste e ai problemi della scuola, la presenza in Imola di dirigenti tecnici con un'ampia esperienza, le buone condizioni di un bilancio adeguatamente rinforzato e la vera e propria campagna condotta su scala nazionale per il rilancio della tecnica in tutte le sue manifestazioni (basti pensare ai diversi convegni sull'istruzione tecnica e industriale della seconda metà degli anni trenta, alle "Settimane di perfezionamento tecnico" e alle "Giornate della tecnica", organizzate a partire dal 1940).

Lo stesso Bugini aveva esposto, in una relazione presentata al Mini-

anche per lo studio e la progettazione di parti destinate a lavorazioni speciali e non esistenti sul mercato nazionale o addirittura per la gestione tecnica e amministrativa di impianti industriali (la Cassa di risparmio di Imola e di Ravenna gli affidano, nel 1934, la direzione del Molino di Ravenna). Numerose sono pure le sue pubblicazioni scientifiche e didattiche, tra le quali non mancano quelle rivolte alla formazione e all'aggiornamento professionale degli insegnanti delle scuole tecniche. "Eccezionali capacità scientifiche, tecniche e didattiche" gli vengono riconosciute, ai fini di una "maggiore valorizzazione" e di "un riconoscimento gerarchico più adeguato", dal presidente Cerasoli, che gli attribuisce "il merito esclusivo" di avere "completamente e in brevissimo tempo trasformato la Scuola, nei suoi impianti e nella sua organizzazione, ai fini dell'esperimento in corso", e quello, non minore, di avere messo ordine nell'amministrazione della scuola e portato ad un "funzionamento così esatto" il consiglio di amministrazione, dopo essere stato il principale artefice (gliene aveva già dato atto l'ing. Mirri) del risanamento finanziario. Altri significativi riconoscimenti gli vengono dal preside della facoltà di Ingegneria, Puppini, dal direttore della Cassa di risparmio di Imola, Santucci, e da Giuseppe Minganti (AIPA, Cart. Bugini, *Lettera di Cerasoli al R. Provveditore agli Studi di Bologna*, 25 marzo 1942; attestati del 23 e 26 aprile e 15 maggio 1942; *Lettera di Bugini a Costa, direttore della S.A. Officine Romagnole, Imola*, 12 febbraio 1941; *Lettera di Bugini al preside dell'I.T.I.* di Foligno, 2 luglio 1941; *Lettera di Bugini al direttore dello Stabilimento Laminazione metalli*, Genova, 25 febbraio 1942).

([54]) L'"Alberghetti" è una delle 18 scuole industriali scelte dal Ministero per l'attuazione in via sperimentale, a partire dal 1940, del dettato della Carta della scuola.

stero ([55]), i criteri che dovevano presiedere al rinnovamento del lavoro svolto in quelle che non vengono più indicate come "officine", ma, significativamente, come "reparti" della scuola industriale. Questi criteri si fondano, in ultima analisi, sulla creazione, accanto al "reparto macchine utensili per addestramento generico — configurato come quello esistente nella maggior parte delle scuole, ma reso più moderno tramite la motorizzazione delle macchine" — di un reparto speciale per l'addestramento individualizzato delle nuove figure di tecnici previste dalla riforma Bottai, operante in stretto collegamento con le industrie meccaniche esistenti nel territorio. Non a caso, nell'esemplificazione Bugini prospetta l'organizzazione di reparti per lavorazioni industriali in settori tipici della meccanica imolese ed emiliana (la produzione bellica, gli ingranaggi, l'utensileria) e sottolinea la completezza della preparazione professionale così impartita, tale da mettere i futuri tecnici in condizione non solo di realizzare determinati prodotti, ma di impostarne la lavorazione in serie, in sede di ufficio tecnico della scuola.

C'è in questa relazione la consapevolezza del nuovo ruolo assegnato all'istruzione tecnica dalla Carta della scuola e la traduzione ad un livello ottimale del programma di lavoro che Bugini intende realizzare proprio ad Imola. All'"Alberghetti", infatti, le innovazioni tecniche e didattiche progettate nei primi anni quaranta, oltrechè alla riqualificazione delle due specializzazioni — divenute autonome e parallele — in cui si articola il biennio superiore, sono funzionali all'apertura — ed è questa la sostanza del programma di potenziamento tecnico proposto da Bugini — di uno specifico "reparto Cogne", con macchine fornite dall'azienda per la lavorazione di ingranaggi cilindrici, tale da soddisfare non solo il fabbisogno di personale tecnico con una preparazione specifica, ma anche da dare vita, nell'ambito della scuola, "a una produzione di interesse per la Cogne" stessa ([56]). Il che è una conferma della linea di autonomia, rispetto alle indicazioni del Comitato di mobilitazione industriale, che la scuola tenta di praticare sulla scorta del rapporto privilegiato con l'azienda.

([55]) AIPA, Cart. Bugini, *Impianti ed attrezzature del reparto macchine utensili e organizzazione didattica delle relative esercitazioni pratiche*, relazione inviata al Ministero dell'Educazione Nazionale il 26 febbraio 1940.

([56]) AIPA, A 144, *Relazione memoriale per il comm. Fenu*, cit.; *Lettera di Bugini al sen. Euclide Silvestri*, 30 settembre 1940.

Verso il superamento della scuola industriale

Quello che abbiamo preso in esame in queste pagine è un campione un po' particolare dell'istruzione industriale nell'Italia degli anni trenta. Fattori umani e congiunturali di segno indubbiamente positivo fanno dell'esperienza dell'"Alberghetti" un caso che non può essere considerato esemplare in relazione alle tendenze manifestatesi e ai risultati conseguiti in questo settore dell'istruzione pubblica dopo la riforma del 1931. In realtà, nella seconda metà del decennio, operatori della scuola, dirigenti tecnici dell'amministrazione centrale, imprenditori ed esperti industriali non mancarono di esprimere rilievi critici nei confronti degli esiti di quel provvedimento normativo: innanzitutto la diffusa "rarefazione delle iscrizioni" nelle scuole industriali, per la forte attrazione esercitata dagli istituti tecnici presso i ceti piccolo-borghesi, ma anche per la perplessità diffusa nelle famiglie operaie circa l'utilità pratica di quel tipo di scuole, che aveva reso insufficiente il "sott'ufficialato tecnico specializzato" ([57]); poi, la difficoltà a fornire le specializzazioni previste dai decreti istitutivi a causa della brevità dei corsi e dei rapporti non sempre organici con l'avviamento (alle scuole si potevano iscrivere anche licenziati dall'avviamento agrario o commerciale, privi di qualsiasi nozione di tecnologia meccanica); infine, le non facili relazioni fra scuola e industria (e la sostanziale diffidenza delle grandi aziende private nei confronti dell'istruzione industriale di stato), che stanno all'origine della diffusa sottoutilizzazione industriale dei neolicenziati dalle

([57]) E. Bugini, *L'insegnamento professionale industriale e la "Carta della Scuola"*, in *Lezioni del corso informativo per insegnanti delle scuole professionali e tecnici delle aziende*, a cura del Consorzio provinciale per l'istruzione tecnica, Bologna, 1940, pp. 38-39. Nel 1938-39 vi sono in Italia 118 regie scuole industriali frequentate da 6.800 alunni, mentre gli istituti tecnici industriali pubblici sono 32 con 8.500 studenti (cfr. F. Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro*, cit., p. 74). Vi è cioè un'inversione, rispetto al fabbisogno delle aziende, alla quale si deve aggiungere che le scuole sono sottoutilizzate rispetto agli istituti, tenuto conto anche del fatto che le prime aumentano in quegli anni con un ritmo assai più elevato dei secondi (cfr. *Scuole e istituti di istruzione tecnica. Dati statistici 1935-36*, Roma, 1938). Per analoghi giudizi sullo spopolamento delle scuole industriali, pronunciati nei convegni di Vicenza e di Venezia sulla istruzione tecnica, cfr. gli atti del convegno di Vicenza, in "Istruzione tecnica", a. I (1938), n. 2-3, pp. 154-156; e M.T. Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda (1935-1943)*, Bologna, 1978, pp. 116-117.

scuole. Costoro — si rileva al primo convegno dell'istruzione media tecnica, tenutosi a Vicenza nel 1938 — "sentono di essere dei tecnici, sia pure minori", anche perchè è stato loro impartito un insegnamento culturale e scientifico teorico ([58]), ma debbono sovente adattarsi, in fabbrica, a lavori puramente manuali o, in ogni caso, ad un tirocinio di officina più lungo di quanto sarebbe lecito aspettarsi, poichè la scuola non ha sviluppato a sufficienza la preparazione tecnica nel disegno professionale e la stessa pratica di officina e non ha abituato gli allievi "alle regole ed al ritmo del lavoro produttivo", "alla ricerca del massimo rendimento", cioè ad una pratica lavorativa "quanto più possibile resa simile a quella dell'industria" ([59]).

Ne consegue che le scuole industriali vengono a trovarsi, fra gli anni trenta e quaranta, in una singolare situazione (all'"Alberghetti" meno avvertita che altrove per le ragioni osservate e per effetto dell'applicazione, in via sperimentale, della Carta della scuola): da più parti si riconosce la necessità di un preciso canale formativo per soddisfare il fabbisogno di figure professionali intermedie (disegnatori, segretari di officina, capisquadra, sottocapireparto), rese sempre più necessarie dall'organizzazione del lavoro connessa alle produzioni in serie, che prevede appunto operazioni a monte e a valle del processo produttivo e su impianti speciali, controlli e manutenzioni; il che richiede "un tipo speciale di operaio che abbia sviluppate tutte le attitudini tecniche" ([60]). Nel mondo imprenditoriale avanzato, anzi, ci si muove — e non da ora — nella prospettiva di rendere più specialistici i diversi corsi di formazione tecnica e professionale, di subordinare all'iniziativa privata il servizio pubblico svolto in questo campo e perfino di affidare alle industrie il compito di curare e verificare l'aggiornamento professionale non solo del personale tecnico, ma degli stessi insegnanti degli istituti pubblici di istruzione industriale ([61]). D'altro canto, ancora alla fine degli anni trenta il settore delle scuole tecniche industriali rimane nel suo complesso disomogeneo, difficilmente inquadrabile, in ultima analisi poco

([58]) Cfr. la relazione di M. Pantaleo al convegno di Vicenza, in "Istruzione tecnica", cit., p. 136.

([59]) P. Brunè, *L'insegnamento professionale in rapporto alle esigenze della produzione*, in *Lezioni del corso informativo*, cit., pp. 47-48.

([60]) Cfr. gli atti del convegno di Vicenza, cit.

([61]) Cfr. G. Sapelli, *Organizzazione, lavoro e innovazione industriale nell'Italia fra le due guerre*, cit., pp. 323-333.

noto nei suoi aspetti quantitativi e nei problemi specifici che presenta, agli occhi degli stessi responsabili ministeriali del settore ([62]). Ed è proprio in quegli anni che, sollecitati dalla frequenza di convegni, dibattiti e interventi, cominciano a manifestarsi, più spesso in settori legati alla grande industria, giudizi nettamente negativi su queste scuole e sulla loro idoneità a preparare personale immediatamente utilizzabile dalle aziende per mansioni specifiche e qualificate ([63]). Quei giudizi, accantonati o meglio sospesi negli anni della guerra e dell'"esperimento Bottai", furono riproposti con accentuato rilievo nel dopoguerra ([64]) e segnarono l'avvio del processo che avrebbe portato al superamento delle scuole industriali e alla nascita dell'attuale assetto dell'istruzione professionale.

([62]) Il primo numero di "Istruzione tecnica", rivista del Ministero dell'Educazione Nazionale, contiene una nota di Mario Pantaleo (pp. 82-83), che sollecita il dibattito sulla formazione professionale "contesa" fra lo stato e l'iniziativa privata. In particolare, a giudizio del redattore occorrono dati, cifre e una conoscenza più dettagliata dei problemi delle scuole industriali per poter valutare in che misura abbiano assolto (e siano in grado di assolvere) ai compiti loro attribuiti.

([63]) Si veda, ad esempio, il drastico giudizio espresso, al convegno di Vicenza, dal presidente del Consorzio provinciale per l'istruzione tecnica di Torino: "La Scuola Tecnica non ha dato nessun risultato pratico; l'industria non ha mai tratto beneficio da tali scuole per la formazione dei suoi operai" ("Istruzione tecnica", a. I (1938), n. 2-3, p. 161).

([64]) Secondo la Commissione indagini e studi sull'industria meccanica, istituita presso il Ministero Industria e Commercio, le scuole tecniche industriali "non hanno dato buona prova. Si può affermare, in linea generale, che tale tipo di scuola, troppo rigida nei suoi ordinamenti, manca di un'adeguata possibilità di adattarsi alle più varie necessità dell'organizzazione produttiva delle esigenze locali, di tener dietro ai più recenti ritrovati della tecnica e di seguire da vicino l'evoluzione delle singole professioni" (*L'industria meccanica italiana alla fine dell'anno 1951. Appendice. Istruzione ed addestramento professionale*, Roma, 1952, p. 50).

APPENDICE

L'inchiesta del 1935 sugli ex allievi

Su invito del Ministero dell'Educazione Nazionale, la scuola conduce nel 1935 un'indagine sui licenziati dal 1897 in poi ([65]), i cui risultati offrono un quadro piuttosto ampio della situazione occupazionale degli ex allievi. Il questionario, spedito a 289 dei 525 licenziati (gli altri 236 risultano deceduti o irreperibili), contiene domande concernenti l'anno di licenza, il titolo di studio conseguito, i posti di lavoro via via occupati, le eventuali invenzioni e/o pubblicazioni. Su 245 risposte pervenute alla scuola, ne ho prese in considerazione 202, cioè quelle appartenenti ad ex allievi che hanno conseguito la licenza a partire dal 1919. L'attendibilità del panorama che ne risulta è confermata anche da una valutazione puramente quantitativa: il rapporto di 2 a 3 esistente fra le risposte e il numero dei licenziati negli anni in esame.

Nella tavola 3, le 202 risposte sono state ripartite per anni di licenza e per titoli conseguiti. Se confrontiamo questi dati con il grafico complessivo dei licenziati (tav. 1), possiamo verificare che, salvo un paio di eccezioni, vi è analogia fra la tendenza globale e quella espressa da questo consistente campione di ex allievi, specie per quanto concerne il periodo che va dalla metà degli anni venti in poi. Il che conferma il valore della rilevazione.

Il dato più importante che se ne può desumere concerne la collocazione dei licenziati nel mondo del lavoro (tav. 4). Tenendo presente che circa metà delle risposte proviene da giovani in età di leva, ai quali vanno aggiunti alcuni richiamati in Africa orientale, va rilevato che solo la metà dei licenziati occupa un posto di lavoro civile congruo con gli studi fatti. La carriera militare, per lo più in marina o in aeronautica offre uno sbocco a coloro che hanno frequentato i corsi per radiotelegrafisti, motoristi o conducenti di automezzi. I dati evidenziano la restrizione dei posti di lavoro nel settore meccanico (dei neolicenziati tecnici meccanici solo uno su cinque ha trovato occupazione avventizia e per di più all'interno della scuola). Si raggiunge invece la piena occupazione per i tecnici elettricisti, subito assorbiti dal mondo del lavoro (due nelle industrie bolognesi

([65]) AIPA, G 4a, *"Curriculum vitae" dei licenziati*.

TAVOLA 3

	Meccanici-Elettricisti	Ebanisti-Intagliatori	Tecnici meccanici	Tecnici elettricisti	Totale
1918-19	1	–			1
1919-20	3	1			4
1920-21	–	1			1
1921-22	2	–			2
1922-23	2	1			3
1923-24	4	1			5
1924-25	6	5			11
1925-26	11	2			13
1926-27	13	3			16
1927-28	6	2			8
1928-29	17	6			23
1929-30	9	5			14
1930-31	17	2			19
1931-32	19	3			22
1932-33	27	2			29
1933-34	9		1		10
1934-35			15	6	21
Totale	146	34	16	6	202

TAVOLA 4

	Meccanici-Elettricisti	Ebanisti-Intagliatori	Tecnici meccanici	Tecnici elettricisti	Totale
Occupazione civile congrua al titolo di studio	71	18	3	5	97
Altra occupazione civile	19	9	–	–	28
Volontari e militari di carriera	20	2	–	1	23
In attesa di prima occupazione e disoccupati; in servizio militare di leva	36	5	13	–	54
Totale	146	34	16	6	202

alla Weber e alla SABIEM, due come istruttori all'"Alberghetti" e un elettricista privato).

Si è detto della tendenza dei licenziati meccanici a proseguire gli studi negli istituti tecnici industriali: se ne contano 16 fra iscritti e diplomati periti. Pochi altri mutano radicalmente indirizzo e risultano iscritti o diplomati in istituti magistrali. E' da rilevare ancora la percentuale, piuttosto elevata fra gli ebanisti intagliatori, di coloro che hanno trovato occupazione in settori non attinenti alla specializzazione conseguita (commercio e pubblico impiego, innanzitutto).

TAVOLA 5

	Meccanici-Elettricisti	Ebanisti-Intagliatori	Tecnici meccanici	Tecnici elettricisti	Totale
Lavoranti in proprio	5	6	–	1	12
Dipendenti da imprese private	31	9	1	2	43
Pubblico impiego	35	3	2	2	42
Totale	71	18	3	5	97

Passiamo ora ad esaminare i settori di occupazione per i 97 licenziati che svolgono un'attività civile congrua al titolo di studio (tav. 5). La tradizione artigiana imolese della lavorazione del legno, spesso a carattere familiare, spiega il discreto numero di lavoranti in proprio fra i licenziati falegnami. I meccanici, invece, trovano occupazione prevalentemente nelle officine imolesi o nelle aziende meccaniche bolognesi, quando non sono costretti ad emigrare altrove. Notevole è pure l'assorbimento da parte di aziende pubbliche, in primo luogo le Ferrovie dello Stato (17 sono i licenziati che risultano occupati, quasi tutti come operai, nel settore ferroviario, ivi compresi quelli che lavorano nella Santerno An. Ferroviaria), poi le Aziende municipalizzate di Imola e il Pirotecnico di Bologna. Le Aziende imolesi, peraltro, non offrono più in questi anni una sicura occupazione ai licenziati dall'"Alberghetti", come era avvenuto fino al conflitto mondiale e come risulta dalle risposte degli ex allievi più anziani.

La consistenza del "pendolarismo" e dell'emigrazione, temporanea o permanente, verso centri industriali risulta dalla tavola 6. In base a questi dati, quasi il 40 per cento dei licenziati ha dovuto cercare occupazione fuori dalla propria sede. Ma se prendiamo in considerazione anche l'elenco manoscritto dei 236 licenziati deceduti o non reperiti, nel quale sono indicati l'anno di licenza e l'ultimo domicilio conosciuto, il quadro del movimento migratorio si fa più preciso. Su un totale di 278 licenziati dalla fine della guerra, viventi alla data del questionario, 40 si sono trasferiti dalle località di origine in altri centri dell'area bolognese-romagnola (di cui 35 a Bologna); 72 (compresi i militari di carriera) sono emigrati altrove. Nel complesso, dunque, il 45 per cento dei licenziati ha trovato occupazione stabile o temporanea in altri centri. All'interno dei movimenti migratori più ampi, che tendono ora a indirizzarsi, assai più che in passato,

TAVOLA 6

	Meccanici-Elettricisti	Ebanisti-Intagliatori	Tecnici meccanici	Tecnici elettricisti	Totale
Emigrati temporaneamente	10	3	–	–	13
Occupati a Bologna	19	1	3	2	25
Emigrati in Italia o all'estero (escluse la provincia di Bologna e la Romagna)	16	1	1	–	18
Militari di carriera e volontari	20	2	–	1	23
Totale	65	7	4	3	79

verso l'Italia settentrionale e le città maggiori, non si manifestano "polarizzazioni" aziendali: gli emigrati si distribuiscono dalla Fiat alla Breda, dall'Ansaldo a Dalmine, dalla Società Idrovolanti di Sesto Calende alle Cartiere Burgo, senza creare nuclei di emigrazione industriale imolese. A Bologna, oltre alle Ferrovie, le aziende che offrono lavoro ai licenziati dell'"Alberghetti" sono, nell'ordine, il Pirotecnico (8), poi la SABIEM e la Minganti, la SASIB, la Weber e altre imprese e officine meccaniche. Per gli ex allievi rimasti ad Imola, la distribuzione degli occupati conferma le limitate dimensioni e l'esiguità della struttura industriale: la maggiore concentrazione (sette assunzioni) si registra nelle Aziende municipalizzate; gli altri sono sparsi in tutte (o quasi) le piccole aziende locali private e cooperative.

BRUNELLA DALLA CASA

ISTRUZIONE PROFESSIONALE ED EDUCAZIONE FEMMINILE: L'ISTITUTO "REGINA MARGHERITA" DI BOLOGNA DALLA GUERRA AGLI ANNI TRENTA

Una scuola professionale per le figlie del popolo

Quando, con la legge 14 luglio 1912 n. 854 e col regolamento approvato nel giugno dell'anno successivo, tutte le scuole industriali, artistico-industriali e professionali femminili dipendenti dal Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio, furono riordinate e divise in scuole di primo grado o popolari operaie per arti e mestieri, scuole di secondo grado o industriali, e scuole di terzo grado, con orari, materie di insegnamento e programmi uniformati, anche l'amministrazione comunale di Bologna si pose il problema di riordinare la sua scuola professionale femminile "Regina Margherita" (1).

(1) Sul riordinamento delle scuole industriali, artistico-industriali e professionali femminili in quegli anni si veda A. Tonelli, *L'istruzione tecnica professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, 1964, pp. 62-72. Sull'istruzione professionale femminile quasi inesistenti sono le ricerche specifiche. A parte gli ormai troppo lontani saggi di G. Scavia, *Istruzione professionale secondaria femminile in Francia, Germania e Italia*, Torino, 1866, e di E. Celesia, *Le scuole professionali femminili*, Genova, 1869, notizie in proposito si possono ricavare solo da pubblicazioni, molte delle quali di fonte ufficiale, che trattano in generale il problema dell'istruzione professionale. Si veda così: Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio (MAIC), *Notizie sulle condizioni dell'insegnamento industriale e commerciale in Italia e in alcuni stati esteri*, Roma, 1907; MAIC, *Notizie sull'istruzione industriale e commerciale in Italia*, Roma, 1910; R. Castelli, *L'istruzione professionale in Italia*, Milano, 1912; C. Pecorelli, *Le scuole industriali e il loro ordinamento. I vantaggi della carriera professionale*, Roma, 1925; Ministero dell'Educazione Nazionale, *L'istruzione industriale in Italia*, Roma, 1930; T. Collodi, *La scuola di avviamento professionale*, Roma, 1954; A. Tonelli, *L'istruzione tecnica*, cit.; F. Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro. Problemi dell'istruzione tecnica e professionale*, in *La classe operaia durante il fascismo*, "Annali" della Fondazione G.G. Feltrinelli, a. XX (1979-80); sul pro-

L'istituto, fondato nel lontano 1895 come scuola provinciale femminile di arti e mestieri, era sorto per impulso della Lega per l'istruzione del popolo e della Società degli insegnanti e per iniziativa della Società operaia femminile, con fondi messi, in parte, a disposizione dal Comitato di propaganda per il miglioramento della condizione della donna all'atto del suo scioglimento, e, in parte, raccolti da privati cittadini con pubbliche sottoscrizioni e lotterie. Esso, che aveva lo scopo di "impartire alle fanciulle le cognizioni necessarie a ben condurre l'azienda domestica e di fornire alle giovani meno agiate i mezzi di provvedere a se stesse coll'esercizio di qualche arte, industria e professione" (2), al momento della fondazione comprendeva un corso postelementare di cultura generale in tre anni e laboratori professionali di taglio e confezione di biancheria, sartoria, modisteria, ricamo, maglieria, pizzi e merletti, stiratura e cucina.

L'iniziativa aveva preso le mosse dall'ambiente dell'aristocrazia illuminata e paternalista bolognese, della borghesia laica democratica e liberale che per anni aveva esercitato una egemonia moderata sulle socie-

---

blema specifico dell'istruzione professionale come formazione della forza lavoro per le industrie, si veda anche G. Sapelli, *Organizzazione, lavoro e innovazione industriale nell'Italia fra le due guerre*, Torino, 1978, pp. 301-333. Per notizie in merito su Bologna e provincia si veda: Consiglio Provinciale dell'Economia Corporativa in Bologna. Ufficio di Statistica, *La Provincia di Bologna nell'anno decimo. Monografia statistico-economica*, Bologna, 1932; *L'istruzione tecnico professionale nella provincia di Bologna. 2ª giornata della tecnica*, 4 maggio 1941, Bologna, s.d. (ma 1941).

(2) Archivio Scuola professionale femminile "Regina Margherita", ora Istituto tecnico femminile "E. Sirani" (d'ora in poi semplicemente AS), Scuola provinciale femminile di arti e mestieri in Bologna, *Regolamento-Programma degli studi*, Bologna, 1895, p. 3. Il materiale conservato nell'archivio della scuola non ha purtroppo ordinazione e collocazione definita: quando è possibile si daranno indicazioni di cartoni e fascicoli. Sulle origini della scuola si veda anche: G. Guazzaloca, *Delle scuole professionali femminili e della proposta di fondarne una in Bologna. Relazione alla Società degli insegnanti della provincia di Bologna*, Bologna, 1879; Comitato di propaganda per il miglioramento della condizione della donna, *Relazione della presidenza. Novembre 1890 - giugno 1893. Per l'istituzione in Bologna di una scuola professionale femminile*, Bologna 1893; e in AS: Istituto femminile di arti e mestieri. Società anonima cooperativa, *Statuto*, Bologna, 1896; Istituto femminile d'arti e mestieri "Regina Margherita", *Monografia redatta per l'esposizione generale di Torino 1898*, Bologna, 1898; *Relazione presentata dal Consiglio di amministrazione agli azionisti nell'assemblea generale del 25 novembre 1900. Esercizio 1899-1900*, Bologna, 1900.

tà operaie e di mutuo soccorso mantenendole all'interno di un indirizzo eminentemente assistenziale ed educativo. L'idea di istituire una scuola professionale, come risposta all'emergere della questione femminile e all'ingresso delle donne nel mondo "maschile" del lavoro, si inseriva in questa tradizione. Filantropia, illuminato progressismo sociale, emancipazionismo, ma anche ideologia antindustrialista e morale conservatrice della famiglia e del ruolo della donna nella società, costituivano il complesso e contraddittorio amalgama da cui maturava la proposta. L'approdo alle "industrie casalinghe", come unica possibilità lavorativa per le donne che non rompesse i tradizionali rapporti familiari, era per quell'ambiente e per quei tempi in qualche modo scontato.

L'istituto si era poi costituito, nel 1896, in società anonima cooperativa per azioni, nel tentativo di impostare una gestione aziendale autonoma nella quale i mezzi necessari alla istruzione delle allieve dovevano essere forniti dagli utili delle attività dei laboratori, affidati in compartecipazione a maestre professioniste. Nel 1903 tuttavia, perdurando le sue difficili condizioni economiche, esso era stato assunto in gestione dall'amministrazione comunale ([3]).

Quando la Giunta, nella riunione del 6 dicembre 1913, aveva approvato il principio di coordinare l'ordinamento dell'istituto "Regina Margherita" a quello delle scuole regie al fine di ottenere il riconoscimento legale della licenza e un eventuale pareggiamento, aveva dato il via, quasi inconsapevolmente, a una complessa opera di ristrutturazione che sarebbe andata ben al di là della semplice introduzione, come sembrava agli inizi, di materie previste dal programma ministeriale quali la ginnastica, l'igiene e l'economia domestica.

Già all'atto dell'assunzione della scuola, il comune aveva proceduto a un suo riordinamento, cercando di mitigare gli aspetti eccessivamente imprenditoriali che essa aveva avuto nella precedente gestione a scapito delle finalità educative (gli anni del corso di cultura erano stati elevati a quattro, di cui però solo due obbligatori, e gli insegnamenti teorici ampliati fino ad occupare un quarto dell'orario scola-

([3]) Sull'assunzione dell'istituto da parte del comune e la sua unificazione con l'istituto "Romualdo Gonzaga", scuola per fanciulle povere ed orfane costituitasi nel 1876 con lascito testamentario del dott. Gonzaga, si veda: Archivio Storico Comunale (ASC), tit. XIV, *Istruzione*, rub. 3, sez. 7, 1903, *Scuola professionale femminile Regina Margherita e Romualdo Gonzaga, Riunione (Delib. Cons. 13 e 29 agosto 1903)*.

stico), ma il suo carattere precipuo di addestramento professionale era stato volutamente mantenuto. I laboratori avevano continuato ad essere il perno della scuola: diretti sempre da maestre professioniste cointeressate agli utili, essi lavoravano su commissione per terzi, utilizzando anche manodopera esterna. Il comune, che aveva diritto a una percentuale sugli introiti, si limitava ad esercitare un controllo attraverso una gerente delle commissioni (4). Indubbio e unanimemente riconosciuto era il valore di alto apprendistato professionale e di qualificazione al lavoro che l'organizzazione dei laboratori e della scuola aveva. Inoltre la preparazione culturale impartita, resa il più possibile pratica attraverso lo svolgimento di programmi minimali, era considerata già sufficiente per le modeste esigenze di una scuola professionale e per fanciulle, alle quali un "naturale destino" riservava nella vita ruoli essenzialmente familiari e riproduttivi o attività extradomestiche poco qualificate e possibilità di carriera pressochè inesistenti.

La scelta invece operata dall'amministrazione comunale nel 1913 di uniformare la scuola ai programmi ministeriali, oltre a comportare un generale aumento dell'orario scolastico che doveva essere portato da 42 ore a 48, imponeva un ulteriore allargamento delle materie di studio e la riduzione delle ore di lavoro da 24 a 12, per le prime classi, e a 18 per le altre, secondo una concezione dell'istruzione professionale e un indirizzo generale degli studi che annettevano maggiore importanza alla preparazione culturale globale delle allieve.

Bloccatosi il progetto per la crisi e le dimissioni della giunta comunale, esso fu ripreso e portato avanti con maggiore convinzione e più ampio respiro dalla nuova amministrazione socialista, insediatasi nel luglio 1914. Il nuovo assessore all'istruzione Mario Longhena, il 1° ottobre di quell'anno riuniva in seduta plenaria gli insegnanti della scuola ed esponeva il programma di riforme che il comune voleva recare all'istituto "affinchè esso diventasse consono ai tempi nuovi e

(4) Sul nuovo assetto della scuola sotto la gestione comunale si veda in AS: *Regolamento interno e programmi di insegnamento per la scuola professionale femminile d'arti e mestieri Regina Margherita*, Bologna, 1904; A. Brigatti, *Notizie sulla scuola professionale femminile Regina Margherita*, Bologna, 1907; *Regolamento e organico per la scuola professionale femminile Regina Margherita. Approvato dal Consiglio Comunale nella tornata del 17 giugno 1910*, Bologna, 1911; A. Brigatti, *Relazione pubblicata in occasione dell'esposizione internazionale dell'industria e del lavoro in Torino*, Bologna, 1911.

benefico specialmente per le figlie del popolo" ([5]). In sostanza si trattava non solo di modificare orari e programmi della scuola esistente, in modo da renderla a tutti gli effetti una scuola industriale di secondo grado, ma anche di istituire contemporaneamente una scuola popolare operaia, o di primo grado, alla quale iscrivere le fanciulle dotate di attestato di promozione dalla quarta alla quinta classe elementare.

A proposito di tale riunione la direttrice scriveva: "La discussione delle proposte presentate dal sig. assessore fu lunga e animata. Parve agli insegnanti che l'indole avuta fino ad ora dalla nostra scuola non comportasse studi così estesi ed orari tanto lunghi" ([6]). Già il 17 settembre essa aveva esposto al capo dell'ufficio istruzione del comune le controdeduzioni degli insegnanti:

> I programmi governativi ci sembrano troppo vasti e tali da conferire allo studio maggiore importanza che non al lavoro; ed è noto che le nostre alunne, generalmente parlando, hanno poca o punta disposizione per lo studio e si iscrivono a questa scuola col determinato proposito di apprendere un'arte manuale che dia loro una dignitosa indipendenza della vita; o almeno serva a farle edotte dei doveri femminili e capaci di assolvere il proprio compito nella famiglia ([7]).

Nonostante le resistenze iniziali, nel giro di tre anni, l'amministrazione socialista riuscì a completare il nuovo assetto della scuola.

La scuola popolare operaia, di tre anni, oltre ad assolvere all'obbligo scolastico per cui era gratuita, con i laboratori avviava le giovani fanciulle ad un mestiere, risparmiando loro "il duro e immorale tirocinio di piccole commissionarie". A chi ne aveva la possibilità economica, dopo il secondo anno, essa dava anche il diritto all'iscrizione alla scuola di secondo grado, la cui licenza legale, dopo quattro anni di studio, permetteva di diventare "buone e brave maestre in altre scuole professionali o direttrici stimate di magazzini e di laboratori" ([8]).

([5]) AS, fasc. *Relazioni. Notizie statistiche. Avvisi di apertura scuole, Relazione anno scolastico 1914-15* (d'ora in poi solo: *Relazione anno scolastico...*).

([6]) *Ibidem*.

([7]) AS, *Protocollo 1914*, n. 268.

([8]) AS, *Relazione anno scolastico 1915-16*. In realtà, pur essendo la scuola dichiarata annualmente con decreto ministeriale sede legale di esami di licenza fin dall'anno scolastico 1914-15, per molti anni non furono emanati i decreti necessari a sanzionare il riconoscimento legale della licenza e i diritti con essa acquisiti. Solo nel 1922 i diplomi rilasciati vennero pareggiati a quelli delle regie scuole

Il programma dell'amministrazione socialista a maggioranza riformista, che puntava a una graduale trasformazione delle strutture dello stato in senso più democratico e popolare, nell'ambito della scuola si traduceva in una politica tesa a incentivare la scolarizzazione delle classi più povere. L'istruzione e l'educazione erano considerate tappe fondamentali del processo generale di emancipazione sociale e di affermazione di una società socialista. Nello specifico poi delle donne, l'impostazione economicista con cui la cultura socialista del tempo affrontava il problema femminile e che individuava nel lavoro e nella emancipazione economica la strada del riscatto dalla soggezione maschile, dava ragione dell'attenzione particolare e delle cure sollecite che l'amministrazione rivolgeva all'istruzione professionale delle giovani. La scelta di dare all'istituto "Regina Margherita" i carismi di una scuola vera e propria, nella quale però, oltre a ricevere una cultura e un'istruzione generale, si imparava anche un mestiere rispondeva ad entrambe queste istanze (9). Le resistenze e i pregiudizi, non solo

---

di Napoli e di Firenze per l'abilitazione all'insegnamento dei lavori femminili nella scuola media. Nel 1923 il Ministero dell'Istruzione rifiutò il riconoscimento di equipollenza del diploma della scuola a quelli delle scuole medie di primo grado da esso dipendenti. Il decreto definitivo di pareggiamento fu concesso soltanto il 18 giugno 1926.

(9) Sul problema femminile, in rapporto alla cultura italiana di fine ottocento e primi novecento e al movimento socialista, si veda: Società Umanitaria, *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni 1861-1961*, Firenze, 1963; F. Pieroni Bortolotti, *Alle origini del movimento femminile in Italia. 1848-1892*, Torino, 1963; L. Capezzuoli e G. Cappabianca, *Storia dell'emancipazione femminile*, Roma, 1964; E. Santarelli, *Lavoro ed emancipazione femminile nella società italiana (1892-1903)*, Urbino, 1969; C. Ravaioli, *Le donne e le sinistre storiche in Italia*, introduzione al libro di M. Merfeld, *L'emancipazione della donna e la morale sessuale nella teoria socialista*, Milano, 1974; F. Pieroni Bortolotti, *Socialismo e questione femminile in Italia (1892-1922)*, Milano, 1974; S. Puccini, *Condizione della donna e questione femminile (1892-1922)*, in *La Questione femminile in Italia dal '900 ad oggi*, Quaderni di "Problemi del socialismo", Milano, 1977; F. Pieroni Bortolotti, *Femminismo e partiti politici in Italia. 1919-1926*, Roma, 1978; C. Ravera, *Breve storia del movimento femminile in Italia*, Roma, 1978; E. Santarelli, *Donne e lotte di massa in Italia. 1890-1915*, in "Critica marxista", 1978, n. 5; G. Chianese, *Storia sociale della donna in Italia (1800-1980)*, Napoli, 1980; M. Casalini, *Femminismo e socialismo in A. Kuliscioff*, in "Italia contemporanea", 1981, n. 143; C. Giovannini, *L'emancipazione della donna nell'Italia postunitaria: una questione borghese?*, in "Studi storici", 1982, n. 2. Sul problema specifico dell'istruzione femminile e delle discriminazioni culturali si veda S. Ulivieri, *La donna nella scuola dall'Unità d'Italia a oggi.*

degli insegnanti ma anche delle famiglie, tanto più radicati trattandosi di una scuola femminile, erano largamente prevedibili. Infatti l'anno scolastico 1914-15 vide, nonostante l'apertura del nuovo corso popolare, una certa flessione nelle iscrizioni (da 391 dell'anno precedente a 373) attribuibile al fatto che "parecchie famiglie, spaventate dalle innovazioni recate all'orario e ai programmi [...] [avevano] ritirato i documenti delle figliuole, adducendo motivi di salute e di poca attitudine agli studi" ([10]). Si trattava soprattutto di una "fuga" dal corso superiore della scuola, che vedeva così calare le proprie iscritte da 205 nel 1913-14 a 172 nel 1914-15, per poi continuare in questa tendenza fino a raggiungere la punta minima di 112 alunne nel 1918-19, compensata solo dalla crescita della scuola popolare operaia.

Il calo più vistoso delle iscrizioni si ebbe, tuttavia, nei corsi speciali, un'antica istituzione da sempre esistita nella scuola parallelamente al corso regolare, ma che si era sviluppata soprattutto intorno agli anni dieci. Con essa il comune aveva inteso offrire alle giovani interne ed esterne all'istituto la possibilità di specializzarsi in settori non tradizionali del lavoro femminile; si trattava infatti di corsi di commercio, telegrafia, dattilografia, disegno, stenografia, lingua francese, inglese e tedesca, contabilità, ecc., aperti con l'evidente scopo di indirizzare il lavoro femminile anche al settore terziario, se pure ai livelli più bassi. Uno spiraglio rispetto allo stereotipo dominante dei "lavori donneschi". I corsi speciali avevano raggiunto uno dei momenti di massimo sviluppo proprio nel 1913-14 con ben 13 corsi aperti e 147 iscritte (nel 1910-11 erano state anche 182). Nell'anno 1914-15 le iscrizioni invece si erano ridotte a 91 e perfino il corso di com-

---

Leggi, pregiudizi, lotte e prospettive, parte I, in "Nuova DWF", 1977, n. 2. Per il mondo cattolico si veda: P. Gaiotti De Biase, *Le origini del movimento cattolico femminile*, Brescia, 1964; F.M. Cecchini, *Il femminismo cristiano. La questione femminile nella prima democrazia cristiana. 1898-1912*, Roma, 1979; P. Di Cori, *Storia, sentimenti, solidarietà nelle organizzazioni femminili cattoliche dall'età giolittiana al fascismo*, e M. De Giorgi, *Metodi e tempi di una educazione sentimentale. La Gioventù femminile cattolica italiana negli anni venti*, in "Nuova DWF", 1979, n. 10-11; A. Valerio, *Pazienza, vigilanza, ritiratezza. La questione femminile nei documenti ufficiali della Chiesa (1848-1914)*, in "Nuova DWF", 1981, n. 16; C. Dau Novelli, *Alle origini dell'esperienza cattolica femminile: rapporti con la Chiesa e gli altri movimenti femminili (1908-1912)*, in "Storia contemporanea", 1981, n. 4-5.

([10]) AS, *Relazione anno scolastico 1914-15*.

mercio, il più prestigioso fin dalle origini, era costretto a non aprire per mancanza di adesioni. Questa flessione veniva confermata anche negli anni successivi, tanto che nel 1916-17 le alunne iscritte erano solo 47 e i corsi speciali ridotti a 4. Nell'anno 1917-18 l'amministrazione comunale, nonostante le scarse iscrizioni, decideva di ripristinare il corso di commercio, rendendolo completamente gratuito e unificandolo transitoriamente con un corso analogo dell'istituto "Aldini Valeriani": in tutto 27 iscritti di cui 15 maschi e 12 femmine. L'anno successivo, per espresso desiderio del sindaco Zanardi nella sua qualità di presidente dell'Ente autonomo dei consumi, veniva istituito presso la scuola un corso festivo per commesse di commercio, anch'esso completamente gratuito. Ma l'esperimento ebbe così modesti risultati da non essere più ripetuto: delle 32 iscritte solo 16 si presentarono alla prima lezione e 9 lo frequentarono realmente.

Le motivazioni di un simile calo, che proseguirà anche negli anni del dopoguerra, erano in parte riconducibili a fattori congiunturali, quali l'aumentato orario scolastico e il maggiore impegno richiesto dal corso normale; ciò che rendeva più difficile la frequenza dei corsi speciali da parte delle alunne interne alla scuola, che fino ad allora ne avevano costituito il contingente più numeroso. Un altro fattore era costituito dalla crisi occupazionale del dopoguerra, che oltre a produrre una generale espulsione della manodopera femminile dal mondo del lavoro, con la rivalutazione del settore terziario per gli invalidi e i reduci di guerra, riproponeva una emarginazione del lavoro femminile stesso ai ruoli tradizionali delle industrie domestiche, mettendo inevitabilmente in crisi qualsiasi preparazione professionale che esorbitasse da esse.

Si può tuttavia ipotizzare che a produrre una flessione della domanda verso i corsi speciali intervenissero anche fattori socio-culturali, riconducibili alla mutata composizione sociale della popolazione scolastica e alla cresciuta presenza, dal 1914 in poi, di allieve di estrazione popolare, per le quali una specializzazione in sartoria o modisteria doveva sembrare economicamente più concreta ed allettante di una specializzazione in lingue straniere, contabilità o dattilo-

([11]) Testimonianza del "senso comune" dominante, secondo il quale i corsi speciali erano considerati un privilegio di ceti piccolo e medio borghesi, viene dalla direttrice stessa, che nel 1911 motivava la crescita numerica dei corsi speciali con queste parole: "Le giovinette della piccola borghesia che frequentarono già

grafia ([11]). L'orizzonte di aspettative delle figlie dei ceti operai, infatti, non doveva andare oltre l'aspirazione di esercitare in proprio un mestiere. Lavori come quelli di impiegate, contabili, segretarie, ecc., ancora inusuali e limitati e per ciò stesso oggetto di forte selezione all'accesso, erano più facilmente appannaggio di donne appartenenti a ceti sociali piccolo borghesi, sensibili a valori di decoro e con esperienze lavorative in genere transitorie o accidentali, rispetto a un ideale di vita domestico.

Una conferma di quanto detto può essere il verificarsi di un aumento vertiginoso delle iscrizioni al laboratorio di sartoria, che già dal 1914-15 era frequentato da quasi la metà delle alunne della scuola. La direttrice notava:

> Certo, date le presenti condizioni economiche, nelle famiglie di condizione civile si desidera che le ragazze provvedano esse stesse alla lavorazione del proprio vestiario; nelle famiglie povere si pensa che il lavoro di sartoria è più lucroso degli altri ([12]).

Comunque l'amministrazione comunale, con la sua scelta, metteva oggettivamente in secondo piano i corsi speciali (e in questo è possibile vedere anche un retaggio della ideologia operaista, prevalente nella cultura socialista del tempo) e concentrava tutti gli sforzi nella crescita della scuola professionale, in particolare in quella di primo grado.

> Questo corso, al quale la benemerita amministrazione comunale dedica tante cure — si leggeva nel bando di apertura dell'anno scolastico 1916-17 — merita tutta la fiducia ed il favore delle classi operaie poichè, mentre fornisce alle figlie del popolo la licenza di proscioglimento dall'obbligo dell'istruzione, le addestra in ogni sorta di lavori avviandole alle arti e ai mestieri che eserciteranno in avvenire ([13]).

Oltre che con l'ammissione gratuita, il comune cercava di favorire

---

altre scuole o le frequentano tuttora, e anche le nostre alunne, hanno difficilmente l'opportunità e i mezzi finanziari per istruirsi nelle lingue moderne, nel taglio d'abiti, nel disegno e via via: e chiedono quindi con insistenza al Comune [...] di avere questi insegnamenti senza soverchio sacrificio pecuniario. E il Comune ha ormai appagati i desideri delle fanciulle le quali dell'istruzione acquistata si serviranno per guadagnarsi la vita, come di quelle che ne avranno solamente onesto e gentile svago e valido aiuto per reggere la casa ed educare i figliuoli" (AS, Attilia Brigatti, *Relazione pubblicata in occasione dell'Esposizione*, cit., pp. 9-10).

([12]) AS, *Relazione anno scolastico 1914-15*.

([13]) AS, *Protocollo 1916*, n. 292.

al massimo l'iscrizione al corso popolare con una serie di provvidenze per le alunne di povera condizione, quali la refezione, i libri, i quaderni, gli oggetti necessari agli esercizi scolastici e, durante la guerra, anche grembiuli e scarpe per le più indigenti ([14]). Ma, anche nella scuola di secondo grado, una politica di maggiore larghezza nella concessione dell'esonero dal pagamento delle tasse tendeva a favorire il proseguimento degli studi da parte delle alunne della scuola operaia e, in generale, l'iscrizione alla scuola superiore di un maggior numero di alunne di estrazione popolare.

Nel 1914-15 le alunne che pagavano in proprio le tasse erano ridotte all'incirca al 60 per cento del totale delle iscritte, rispetto all'80 per cento degli anni precedenti, e sarebbero scese intorno al 30 per cento negli anni del dopoguerra ([15]). Le altre o non pagavano nulla, in quanto alunne della scuola di primo grado, o erano ammesse gratuitamente su designazione della Società operaia femminile e della ex società per azioni, o a carico dell'Eredità Romualdo Gonzaga – come stabiliva la convenzione concordata fra questi enti e il comune all'atto dell'assunzione della scuola – oppure erano esonerate dal comune stesso a seguito di certificazione di povera condizione ([16]).

([14]) Nell'anno scolastico 1915-16 il 24 per cento circa delle alunne usufruiva della refezione gratuita e il 23 per cento della beneficenza scolastica (libri, quaderni, ecc.); nel 1918-19 le percentuali erano salite rispettivamente al 33 e al 36 per cento.

([15]) Nel totale delle iscritte erano comprese, oltre le alunne della scuola di primo e secondo grado e dei corsi speciali, anche quelle del corso libero di lavoro istituito fin dalle origini della scuola per quelle giovani fornite di licenza elementare che, non potendo seguire il corso normale di studi per inettitudine o per ragioni di salute, desideravano frequentare i laboratori professionali. Per esse l'amministrazione socialista aveva però istituito delle lezioni facoltative di italiano, aritmetica e disegno professionale.

([16]) Che anche fra le alunne della scuola di secondo grado vi fossero ormai molte ragazze provenienti da strati sociali poveri, lo dimostra l'aumento delle richieste di esonero dalle tasse. Ad esempio, nell'anno 1914-15, a fronte di 33 domande di ammissione gratuita accolte, ne erano state presentate 70, di cui ben 45 di alunne dell'orfanotrofio San Leonardo, orfane o figlie di ignoti o appartenenti a poverissima famiglia (AS, *Protocollo 1914*, n. 345 bis). Un'analisi dei registri di iscrizione conservati nell'archivio della scuola conferma la forte presenza di orfane o di figlie di ignoti. Nell'anno 1915-16, 83 alunne su 389 risultavano senza padre (in prevalenza per decesso); nel 1818-19 erano 85 su 373, con un aumento imputabile anche agli effetti della guerra; infatti l'anno successivo già decresce-

La politica dell'amministrazione comunale socialista puntava chiaramente a produrre uno spostamento graduale, nella composizione sociale delle allieve, da una prevalenza di ceti della piccola e media borghesia, come si era avuto fino al 1914, a una maggiore rappresentanza di ceti operai e popolari.

Nella sua relazione sull'anno scolastico 1914-15 la direttrice, nel notare il carattere più popolare assunto dalla scuola già in quell'anno, aggiungeva: "ma questo appunto l'amministrazione comunale desiderava e questo si è studiato di conseguire" ([17]). Del resto, da una analisi dei dati sulla condizione sociale delle allieve forniti dalla scuola stessa nelle relazioni di fine anno, il cambiamento risulta evidente. Infatti le cosiddette "figlie di operai" una categoria generica che raggruppava sia figlie di lavoratori salariati che di artigiani, nel 1913-14 costituivano il 18 per cento della popolazione scolastica. L'anno successivo, e per l'apertura del primo anno della scuola popolare operaia e per l'incremento delle ammissioni gratuite, la percentuale saliva al 24 per cento e nel 1919-20, addirittura, al 38 per cento. Le alunne provenienti dal ceto impiegatizio passavano dal 20 per cento del 1913-14 al 29 per cento del 1919-20, mentre le "figlie dei commercianti" calavano dal 28 al 22. Contemporaneamente si riducevano fortemente, fino a sparire, le alunne appartenenti a ceti sociali più alti quali i professionisti e i possidenti ([18]).

---

vano a 69 su 321 e nel 1922-23 erano 72 su 512. Una percentuale comunque sempre alta.

([17]) AS, *Relazione anno scolastico 1914-15*.

([18]) Si veda la tavola 2. I dati in percentuale sono ricavati dagli "specchi della condizione delle alunne" contenuti nelle relazioni finali dei singoli anni scolastici: in essi il totale delle allieve iscritte ai vari ordini di scuola e corsi viene suddiviso in categorie definite in base al mestiere del padre. Solo dall'anno scolastico 1930-31 tale suddivisione è fatta anche disaggregata per ordini scolastici e corsi. Un controllo effettuato sui registri di iscrizione ha messo tuttavia in evidenza una forte presenza di alunne orfane o figlie di ignoti (v. nota 16), per le quali, dalle fonti a disposizione, non risulta chiaro quali criteri siano stati adottati per definirne la categoria di appartenenza: se il mestiere della madre (che dai registri non risulta) o il mestiere del padre defunto o, genericamente, un'attribuzione di ceto sociale in base a uno status più che a un mestiere. Quest'ultima ipotesi sarebbe avvalorata dal fatto che simili criteri sembrano essere usati anche in altri casi. Ad esempio, la categoria "operai" comprende non solo lavoratori dell'industria o in generale lavoratori dipendenti, ma anche gli artigiani, i lavoratori della terra, i giornalieri, venendo così ad indicare un ceto definito più dal lavoro ma-

Purtroppo la scuola per questi anni fornisce solo dati globali sul totale delle iscritte, non permettendo così una analisi più dettagliata della composizione sociale delle alunne nei vari ordini di scuola e corsi e dei reali spostamenti intervenuti all'interno di essi, soprattutto della scuola di secondo grado. Secondo quanto sosteneva la direttrice, nonostante la crescita della popolazione scolastica di estrazione popolare, la scuola continuava a mantenere un carattere interclassista, che la rendeva "gradita alla cittadinanza" poichè recava "vantaggi non lievi alla classe borghese e alla classe popolare, cioè alla maggioranza della popolazione" ([19]). La stessa amministrazione comunale, poi, palesemente manifestava la sua volontà di non operare rotture traumatiche con la storia passata, riconfermando, ad esempio, quasi integralmente la commissione di vigilanza della scuola così come era composta prima del 1914 ([20]).

Per impulso, quindi, del comune socialista la scuola era venuta assumendo negli anni della guerra e del dopoguerra una configurazione istituzionale articolata; il suo bilancio, da modesto qual era ancora nel 1914 (48.700 lire circa), nel giro di pochi anni si era più che raddoppiato (117.500 lire nel 1918) e addirittura quintuplicato raggiungendo nel 1920 la cifra di 253.000 lire circa. Di fronte a un onere così pesante per il comune, il contributo di 1.000 lire del Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio (elevato a 1.500 nel 1919) testimoniava dell'assoluto disinteresse dello stato verso la istruzione professionale, da sempre abbandonata alla buona volontà e alle scarse risorse degli enti locali. Oltre ad esso, le altre entrate fisse su cui l'amministrazione comunale poteva contare, per far fronte

---

nuale, dal reddito e dallo status sociale che non dal mestiere vero e proprio. Inoltre mancano categorie specifiche per gli industriali e gli agricoltori, che vengono conglobati tutti sotto la voce "possidenti".

([19]) AS, *Relazione anno scolastico 1920-21*.

([20]) La commissione di vigilanza, istituita per regolamento nel 1904 con funzioni di controllo sull'andamento didattico e disciplinare della scuola, era formata da nove membri: sette eletti dal comune e due dalla ex società per azioni. Dal 1906 la funzione di presidente della commissione veniva assunta di diritto dall'assessore alla pubblica istruzione in carica. Nel 1914-15 la commissione, presieduta dal nuovo assessore socialista Longhena, vedeva riconfermati ben cinque membri della passata gestione: il conte Adolfo Aria Branca, Uberto Modenesi, Luigi Romagnoli, Carlo Sandoni, Enrico Occhi. Nuovi membri erano Luigi Guadagnini e Giuseppe Arrighi. L'anno successivo il segretario Luigi Romagnoli, a seguito di dimissioni, veniva sostituito da Nino Bixio Scota.

ad un aumento di spese di gestione così vertiginoso reso ancora più acuto dall'inflazione del dopoguerra, erano un contributo di 800 lire della Deputazione provinciale, di 1.000 lire della Cassa di risparmio, e le tasse e le percentuali sui proventi dei laboratori. Ma le une, per la politica estesa di ammissioni gratuite, garantivano un gettito modesto (da 12.000 lire del 1914 si era passati a 2.700 nel 1919 e a poco più di 5.000 nel 1920); le altre dovevano fare i conti con la situazione non certo florida in cui si erano trovati i laboratori nella difficile fase economica della guerra e del dopoguerra.

Il laboratorio di sartoria, ad esempio, che prima del 1914 produceva circa 150 abiti all'anno e impiegava otto lavoranti a tempo pieno, durante la guerra aveva dovuto completamente cessare la produzione per terzi, sia per la mancanza di ordinazioni che di manodopera attirata da lavori più proficui. Nel 1918 la situazione era ancora la stessa, tanto che la titolare del laboratorio aveva rinunciato momentaneamente al suo ruolo di direttrice professionista per diventare una semplice insegnante di sartoria.

Alla mancanza di commesse si era supplito con lavori per le alunne stesse e le loro famiglie e, soprattutto, con opere di beneficenza a favore dei combattenti, dei mutilati, dei profughi, dei figli dei richiamati, delle bimbe povere delle scuole elementari, per la Croce rossa, per la Mutualità scolastica, ecc., in un clima di fervori nazionalistici e di vocazioni filantropiche ed assistenziali, su cui poi il fascismo farà leva per la sua penetrazione ideologica. Tutte attività ovviamente utili a "sviluppare nelle fanciulle l'attitudine ai lavori muliebri" ([21]), ma non ad aumentare gli introiti della scuola e quindi del comune, nel momento in cui esso era sottoposto a maggiori oneri finanziari. Inoltre l'amministrazione comunale aveva proceduto, nel 1919, a una revisione della pianta organica degli insegnanti e a un miglioramento del loro trattamento economico, in relazione anche all'aumentato costo della vita. Si era avuto così un aumento notevole di quella quota del bilancio della scuola costituita dagli stipendi del personale. Infatti, mentre nel 1914 questa voce copriva circa il 73 per cento delle spese, nel 1918 la percentuale era salita all'82, per arrivare a più del 90 nel 1920 con la ragguardevole cifra di quasi 230.000 lire su un bilancio totale di 253.000 lire.

([21]) AS, *Relazione anno scolastico 1916-17*.

Le altre spese, per materiali didattici e per i laboratori, rimanevano invece sostanzialmente invariate e costituivano una piccolissima parte del bilancio complessivo, testimoniando così del permanere di una concezione preindustriale delle cosiddette "industrie donnesche", cui tradizionalmente erano connesse caratteristiche di basso contenuto tecnologico, di alta percentuale di lavoro manuale e capacità di trasformazione di materiali poveri per la produzione di beni d'uso.

Al di là delle ottimistiche proclamazioni ufficiali sulle possibilità di lavoro e di carriera che la scuola offriva alle sue giovani frequentanti, mancano dati precisi sul collocamento reale delle alunne licenziate dall'istituto. Unica fonte, abbastanza generica, la risposta della direttrice nel giugno 1922 a un questionario del Ministero per l'Industria e il Commercio: secondo essa, di 261 allieve licenziate dalla scuola a partire dal 1903, 115 avrebbero trovato lavoro nelle industrie del vestiario della città; 8 come direttrici di laboratorio, 51 come sarte, 19 come cucitrici, 13 come ricamatrici, 24 come modiste. Le altre avrebbero esercitato il mestiere a domicilio ([22]).

Pur essendo dati raccolti e forniti in modo poco attendibile (non c'è traccia infatti nell'archivio della scuola di rapporti mantenuti con le alunne uscite per verificarne il collocamento o di indagini precise in questa direzione; inoltre da altra fonte le licenziate dall'anno scolastico 1903-04 all'anno 1922-23 risultano 350, un numero ben maggiore di quello fornito al Ministero) ([23]) è tuttavia possibile ricavare da essi l'impressione che scarse fossero le possibilità di lavoro extradomestico e limitate le scelte che si offrivano alle ex alunne dell'istituto professionale.

E' pur vero però che, se la prospettiva di avere maggiori e migliori possibilità di lavoro doveva essere determinante nel motivare la scelta di iscrizione delle alunne di estrazione operaia, per quelle di estrazione piccolo e medio borghese lo doveva essere molto meno; per esse, infatti, l'utilità della scuola poteva anche ridursi semplicemente all'imparare cose necessarie a ben dirigere una casa. E' significativo quanto, in proposito, scriveva la direttrice nella sua relazione del 1915-16: "In tutti i casi poi, saranno spose e madri di costumi puri,

([22]) AS, *Protocollo 1922*, n. 227.

([23]) AS, A. Brigatti, *La scuola industriale o di tirocinio Regina Margherita dopo un trentennio di vita*, Bologna, 1925, allegato n. 1.

di animo intemerato, di modi gentili, e sapranno educare degnamente i loro figliuoli" ([24]).

Il fascismo degli anni venti: selezione e deprofessionalizzazione

Superato un periodo di incertezza dovuto alla mancanza di una amministrazione regolare a seguito dei tragici eventi bolognesi del novembre 1920, con l'insediamento del commissario prefettizio a Palazzo d'Accursio e la nomina degli insegnanti incaricati, la scuola poteva riprendere già nel dicembre di quell'anno la sua vita normale ([25]).

La fine dell'amministrazione socialista sembrava anzi aver rinfrancato la fiducia nei confronti dell'istituto di molte famiglie della piccola e media borghesia che ricominciarono negli anni successivi a iscrivervi le proprie figlie. La popolazione scolastica aumentava così di anno in anno sia nella scuola popolare operaia che, e soprattutto, nella scuola di secondo grado: da 368 iscritte nel 1920-21 si era passati a 428 l'anno successivo e addirittura a 512 nel 1922-23, con una crescita della scuola di tirocinio da 118 a 171 alunne. Le componenti rappresentate dalle "figlie degli impiegati e dei commercianti" ave-

([24]) AS, *Relazione anno scolastico 1915-16*.

([25]) Analizzando i documenti conservati nell'archivio della scuola, colpisce la scarsa eco che vi trovano le tensioni politiche e sociali della città nel dopoguerra, le accese diatribe interne al partito socialista fra massimalisti e riformisti, le violente campagne di opposizione degli altri raggruppamenti politici e del nascente squadrismo fascista. Si tratta per lo più di deboli tracce, come la lettera di commiato inviata il 30 ottobre 1920 da Longhena alla direttrice della scuola; in essa traspare l'amarezza dell'assessore uscente per le aspre critiche, provenienti dalle file del suo stesso partito, al suo operato e a quello dell'intera amministrazione riformista. La risposta della direttrice del 12 novembre, a nome di tutto il personale insegnante e impiegatizio della scuola, contiene attestazioni non formali di rammarico e di stima per l'operato dell'assessore definito "più che il superiore il collega prezioso e [...] l'amico leale [...] rispettoso della coscienza dei maestri e degli scolari" (entrambe le lettere si trovano in AS, *Protocollo 1920*, rispettivamente n. 261 e 262). Da notare poi che il prof. Longhena, nominato dal Ministero fin dal 1918-19 a presiedere la commissione di esami legali di licenza, a riconoscimento della sua competenza vedrà riconfermato questo incarico fino all'anno scolastico 1921-22. Per una difesa orgogliosa del proprio operato negli anni difficili della guerra e del dopoguerra, si veda M. Longhena, *Le scuole del Comune di Bologna (1914-1920)*, in "La Vita cittadina", VI (1920), n. 10, pp. 318-320.

TAVOLA 1

Totale delle alunne iscritte nei vari ordini di scuola e corsi della scuola professionale femminile "Regina Margherita" di Bologna dall'anno scolastico 1912-13 al 1934-35

Anno scolastico	Alunne iscritte	Anno scolastico	Alunne iscritte
1912-13	380	1924-25	276
1913-14	391	1925-26	227
1914-15	373	1926-27	230
1915-16	389	1927-28	261
1916-17	375	1928-29	286
1917-18	394	1929-30	831
1918-19	373	1930-31	721
1919-20	321	1931-32	747
1920-21	368	1932-33	524
1921-22	428	1933-34	531
1922-23	512	1934-35	492
1923-24	511		

Nel considerare le variazioni nell'andamento delle iscrizioni si tenga presente che nel 1914-15 viene aperta la scuola popolare operaia di primo grado, soppressa poi nel 1924-25, e che nel 1929-30 viene aperta la scuola secondaria di avviamento al lavoro. Fonte: AS, *Relazioni finali anni scolastici dal 1912-13 al 1934-35.*

vano conosciuto un balzo in avanti proprio nel 1921-22, divenendo rispettivamente il 38 e il 28 per cento delle iscritte, per poi calare leggermente nei due anni seguenti. Tuttavia anche le giovani di estrazione operaia avevano continuato a iscriversi in massa alla scuola, tanto che, dopo una flessione notevole subita nel 1921-22, nei due anni successivi erano tornate ad essere la componente più numerosa (dal 29 per cento di nuovo al 36 e 34); parallelamente a una crescita della scuola popolare operaia che era passata da 168 alunne nel 1920-21 a 221 nel 1923-24 ([26]). Si assisteva inoltre, sempre in questo periodo, a una ripresa di iscrizione anche nei corsi speciali di dattilografia, stenografia, lingua francese, lingua inglese, arte del cuoio e nel corso di commercio, anche se le difficoltà di trovare un impiego non dovevano essere affatto diminuite, come si deduce da una lette-

([26]) Si veda la tavola 2. L'ipotesi che l'aumento dell'istruzione femminile non dipenda solo da variabili di ordine culturale, ma possa essere collegata all'andamento del mercato del lavoro e corrisponda a fasi di aumento del tasso di disoccupazione per le donne, è avanzata da M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, 1974, pp. 233-239.

TAVOLA 2

Composizione sociale del totale delle alunne iscritte alla scuola professionale femminile "Regina Margherita" di Bologna in ogni singolo anno scolastico dal 1912-13 al 1929-30 (dati in percentuale)

Anno scolastico	Figlie di operai	Figlie di impiegati	Figlie di commercianti	Figlie di pensionati	Figlie di professori	Figlie di militari	Figlie di professionisti	Figlie di possidenti	Totale	Numero casi
1912-13	17	27	30	2	3	3	14	4	100	(380)
1913-14	18	20	28	1	3	5	20	5	100	(391)
1914-15	24	22	30	1	2	5	15	1	100	(373)
1915-16	32	18	32	1	2	5	10	—	100	(389)
1916-17	32	22	28	2	3	3	10	—	100	(375)
1917-18	37	25	25	1	2	5	5	—	100	(394)
1918-19	31	34	25	1	2	4	3	—	100	(373)
1919-20	38	29	22	1	3	3	4	—	100	(321)
1920-21*										(368)
1921-22	29	38	28	2	1	—	2	—	100	(428)
1922-23	36	34	25	2	1	1	1	—	100	(512)
1923-24	34	32	26	2	2	1	2	1	100	(511)
1924-25**	27	39	27	2	1	—	2	2	100	(448)
1925-26	25	33	24	3	—	1	7	7	100	(227)
1926-27	23	31	27	4	—	1	7	7	100	(230)
1927-28	18	35	29	2	—	2	7	7	100	(261)
1928-29	17	40	30	2	—	—	4	7	100	(286)
1929-30	35	26	30	1	—	—	4	4	100	(831)

Le variazioni nella composizione sociale delle alunne iscritte sono in parte dovute ai mutamenti avvenuti nella struttura istituzionale della scuola, per le quali si veda l'avvertenza in calce alla tavola 1.

* Per l'anno 1920-21 la relazione finale non fornisce i dati sulla composizione sociale delle allieve e si limita ad affermare che essa rispecchia quella degli anni precedenti.

** Per l'anno 1924-25 i dati della relazione finale si riferiscono, oltre che alle 276 alunne della scuola di tirocinio e del corso di lavoro dell'istituto "Regina Margherita", anche alle 172 alunne del corso integrativo di avviamento professionale (sesta, settima e ottava classe elementare) in cui era stata trasformata la scuola popolare operaia; solo per quell'anno tale corso, pur dipendendo ormai dalla direzione generale delle scuole elementari del comune, era rimasto aggregato alla scuola. Da ciò la rilevazione di 448 casi, anzichè 276 corrispondenti alle reali iscritte alla scuola.

Fonte: AS, *Relazioni finali anni scolastici dal 1912-13 al 1929-30.*

ra alla direttrice, in data 19 febbraio 1923, di una allieva licenziata dal corso di commercio l'anno prima. Essa scriveva:

> Da quando lasciai il suo rispettabile istituto sono disoccupata e non ostante mi affaticassi continuamente a cercare d'appertutto non ò mai potuto trovare un posto serio. Impieghi non ve ne sono, perchè giustamente occupati da soldati mutilati che difesero eroicamente la nostra patria dai barbari tedeschi [...] signora! non le domando l'onore di andare impiegata, ma sarei felicissima anche di andare come commessa o magazziniera presso una seria ditta ([27]).

Nella difficile congiuntura economica seguita alla crisi del 1921, il lavoro femminile, se non limitato a ruoli dequalificati o ad ambiti tradizionalmente di sua competenza, rischiava di costituire una minaccia ai livelli occupazionali maschili; da ciò anche il riproporsi, come senso comune, di antichi e radicati stereotipi sulla naturalità dei ruoli domestici e familiari delle donne. La stessa direttrice della scuola, nel dare notizia della decisione della nuova amministrazione comunale fascista di chiudere, nell'anno 1923-24, i corsi speciali di lingue straniere e il corso di commercio, commentava: "Tutte le alunne iscritte desideravano di apprendere i lavori muliebri professionali e l'arte del governare la casa, e non le cognizioni necessarie per concorrere a quegli impieghi che forse sono più convenienti per gli uomini che non per le donne" ([28]). Nel nuovo ordinamento i pochi corsi rimasti – dattilografia, lavori artistici in cuoio, montatura di ricami, taglio d'abiti e di biancheria – diventavano semplici materie facoltative per le alunne dell'ultimo anno o dei laboratori di ricamo, merletti e sartoria.

Il corpo centrale della scuola rimaneva ancora, in questi primi anni di transizione dalla caduta dell'amministrazione socialista al consolidarsi del potere fascista, la scuola di primo grado e la scuola di tirocinio con gli annessi laboratori, che, superata la crisi dell'immediato dopoguerra, vedevano crescere la produzione e le commesse esterne ([29]). Il laboratorio di sartoria continuava ad essere il più frequen-

([27]) AS, *Protocollo 1923*, n. 51.

([28]) AS, *Relazione anno scolastico 1923-24*.

([29]) Tale crescita è attestata dall'aumento delle entrate del bilancio costituite dalle percentuali che il comune incassava dagli introiti dei laboratori: queste entrate infatti passavano da 3.200 lire circa nel 1921 a 5.860 nel 1922, per crescere ancora a quasi 8.700 nel 1923 e a 9.700 nel 1924 (la cifra è comprensiva anche degli introiti della scuola di cucina).

tato, tanto che la titolare, per far fronte alle aumentate necessità dell'insegnamento e della clientela, aveva assunto una socia nella azienda e aveva ottenuto dal comune l'aiuto di una assistente. Seguivano poi il laboratorio di cucito, quello di ricamo e, per ultimo, il laboratorio di pizzi e merletti.

Tuttavia, a mano a mano che il fascismo consolidava il suo potere nazionale e locale e la sua propaganda penetrava nella vita del paese, si assisteva nella scuola a un significativo spostamento di accento e di attenzione dalle sue finalità professionalizzanti a quelle più generiche di educazione alla famiglia e al governo della casa. Entrambe queste finalità avevano accompagnato la storia dell'istituzione fin dalle sue origini; ora tuttavia nei bandi di apertura, nelle relazioni finali sull'andamento didattico della scuola, nei documenti ufficiali in genere, termini come "apprendimento di un mestiere" o "addestramento professionale" tendevano ad essere messi in sordina e soppiantati quasi esclusivamente da espressioni quali "insegnamento pratico delle arti muliebri e dell'economia domestica" e "preparazione alle mansioni proprie della donna nell'ambito della famiglia". "La scuola [...] coopera a preparare alla società buone massaie e avvedute madri di famiglia", scriveva la direttrice nel 1922 ([30]). E nel 1924:

> Le alunne che frequentano la nostra scuola appartengono, per la maggior parte, alla classe così detta 'piccolo borghese'; vale a dire a quelle famiglie che, senza essere ricche, sono in grado di procurare alle loro figliuole un'istruzione che le addestri al governo della casa e ai lavori ad essa necessari, e possa anche, al bisogno, servire loro per guadagnarsi di che vivere ([31]).

Nella piccola e media borghesia erano riposti i valori della domesticità, ed erano questi valori che la scuola, in sintonia con la soluzione conservatrice che il fascismo stava dando alla questione femminile ([32]), faceva propri, divenendo sempre più "un vero seminario di

([30]) AS, *Relazione anno scolastico 1921-22*.

([31]) AS, *Relazione anno scolastico 1923-24*.

([32]) Sulla politica del fascismo verso le donne gli studi sono ancora poco numerosi e condotti, a volte, più su un piano prevalentemente pubblicistico che non di una ricerca storica rigorosa e adeguatamente approfondita. Cfr. in proposito: P. Meldini, *Sposa e madre esemplare. Ideologia e politica della donna e della famiglia durante il fascismo*, Rimini-Firenze, 1975, e M.A. Macciocchi, *La donna "nera". "Consenso" femminile e fascismo*, Milano, 1976. Sulla donna nel periodo fascista si veda anche: Società Umanitaria, *L'emancipazione femminile*, cit.;

future mogli e madri, capaci di reggere una casa modesta con criteri economici ed igienici, di aiutare il marito nel suo lavoro, di allevare bimbi sani fisicamente e moralmente" ([33]).

In questo quadro, l'insegnamento dell'economia domestica, obbligatorio per tutte le alunne, diventava sempre più importante con le lezioni di governo domestico, cucina, taglio, rammendo, smacchiatura, bucato, stiratura, giardinaggio e pollicoltura. Anche i programmi generali di contabilità, di scienze naturali, chimica, fisica, merceologia e igiene venivano svolti per fornire indicazioni utili per la "conduzione ordinata e sana della famiglia". La *summa* era data poi dal corso "lavori diversi per famiglia", che comprendeva "esercitazioni di cucito a mano ed a macchina, di rammendo, di ricamo in bianco e a colori, di lavori ad uncinetto, di maglieria e di piccole confezioni di biancheria e di parti di abbigliamento". In esso, si affermava,

> la promiscuità dei lavori anzichè nuocere torna di grande giovamento, perchè esclude qualsiasi specializzazione, fornisce alle alunne il quadro sintetico dei molteplici compiti che la donna di casa deve assolvere nella giornata e la prepara a considerarli con quel metodo e con quella serenità che sono indispensabili per ottenere un proficuo ordinamento del lavoro quotidiano ([34]).

Nella sua relazione redatta in occasione dell'esposizione didattica di Firenze del 1925, l'anziana direttrice al suo ultimo anno d'incarico, sottolineava ancora come elemento qualificante della scuola la preparazione professionale e gli sbocchi lavorativi. Infatti scriveva:

L. Capezzuoli e G. Cappabianca, *Storia dell'emancipazione femminile*, cit.; C. Ravera, *Breve storia del movimento femminile in Italia*, cit. Interessanti e densi di spunti per ricerche future sono i saggi di E. Santarelli, *Il fascismo e le ideologie antifemministe*, in *La questione femminile in Italia dal '900 ad oggi*, cit.; C. Saraceno, *La famiglia operaia sotto il fascismo*, in *La classe operaia durante il fascismo*, cit. e sempre di C. Saraceno, *Percorsi di vita femminile nella classe operaia. Tra famiglia e lavoro durante il fascismo*, in "Memoria", 1981, n. 2. Sulla discriminazione scolastica nei confronti delle donne attuata dal fascismo si veda S. Ulivieri, *La donna nella scuola dall'Unità d'Italia a oggi*, cit., parte II, in "Nuova DWF", 1977, n. 3.

([33]) AS, A. Brigatti, *La scuola industriale o di tirocinio*, cit., p. 4.

([34]) AS, *Protocollo 1922*, n. 92, *Relazione sull'insegnamento dell'economia domestica*, inviata l'8 aprile 1922 all'Ispettorato generale dell'insegnamento industriale in vista del congresso dell'insegnamento dell'economia domestica di Parigi.

Nonostante le molte ore dedicate alla cultura generale, le scolare riescono ad acquistare nel lavoro la perizia richiesta da una scuola di tirocinio, tanto da potere, dopo la licenza, guadagnarsi da vivere. Infatti molte licenziate sono occupate nelle sartorie, modisterie, nei laboratori di biancheria e di ricamo di Bologna, ed altre esercitano in casa il mestiere appreso. Alcune hanno trovato posto in iscuole regie di avviamento, oppure come maestre di lavoro nei corsi integrativi delle scuole elementari; nella nostra scuola vi sono sei maestre di lavoro e sette assistenti di laboratorio che furono qui istruite e licenziate ([35]).

Ma già dall'anno successivo, in coincidenza con il cambio di direzione, si apriva per la scuola una fase in cui, più marcatamente ancora, le sue finalità educative venivano identificate con la formazione di future mogli e madri. Nel gennaio 1926 la nuova direttrice Grazietta Pastorini, nell'ambito delle commemorazioni della regina Margherita da poco scomparsa, così indicava sulla rivista ufficiale del comune di Bologna gli scopi dell'istituto:

Il fine che la scuola si propone è quello di offrire alla giovinetta, insieme a una cultura necessaria ai suoi bisogni spirituali, una preparazione che la renda atta al buon governo della casa e le dia pure il mezzo di provvedere onestamente ed adeguatamente a se stessa, divenendo abile nei lavori muliebri [...] Vuol nutrire l'animo delle giovinette di bontà, di bellezza, di poesia [...] vuol far sentire la nobiltà anche della più umile occupazione casalinga, chè solo allora essa acquisterà veramente la gioia e la bellezza di una elevazione, la santità di una preghiera e la famiglia sarà il focolare degli affetti più puri e soavi, la fucina di uomini virtuosi, di progresso, di vera civiltà ([36]).

Parallelamente al dispiegarsi dell'ideologia e della politica del fascismo nei confronti della donna e della famiglia attraverso il mito della fecondità della stirpe, la campagna demografica, l'allontanamento della manodopera femminile dai luoghi di lavoro, l'esaltazione della donna-moglie e madre e la rivalutazione del lavoro casalingo, la scuola accentuava progressivamente i suoi caratteri di istituzione dalle finalità "eminentemente etico-sociali". Nel 1930, a un questionario inviato dai fasci femminili in occasione del quarto congresso internazionale di educazione familiare di Liegi dell'agosto dello stesso anno, la direttrice poteva rispondere:

([35]) AS, A. Brigatti, *La scuola industriale o di tirocinio*, cit., p. 5.

([36]) G. Pastorini, *La scuola professionale femminile Regina Margherita di Bologna*, in "Il Comune di Bologna", XII (1926), n. 1, p. 25.

Tutta la scuola ha veramente, come sua caratteristica, l'educazione familiare: bene a ragione potrebbe essere definita la scuola della casa, perchè accanto alla cultura e agli insegnamenti molteplici di lavoro muliebre, anche quelli di economia domestica pratica figurano, con ampio svolgimento avente carattere razionale, scientifico, moderno ([37]).

La scuola recepiva così gli orientamenti del fascismo, che in quegli anni infatti, nel delineare il programma dei fasci femminili e lo statuto delle giovani e piccole italiane, indicava nell'economia domestica e nelle piccole industrie femminili i caposaldi di una nuova concezione morale e di una sana educazione nazionale delle fanciulle e delle donne ([38]).

Il regime, con tale impostazione del problema femminile, recuperava ideologie arcaiche di matrice sia nazionalista che cattolica e raccoglieva istanze di conservazione di un mondo tradizionale piccolo borghese, individuando così le basi sociali e culturali di un largo consenso, come testimoniava anche la direttrice scrivendo nel 1935:

le famiglie prediligono [l'istituto], perchè desiderano la figliuola istruita, seria, perfetta nei modi, senza maschera di trucco nel viso, come nell'anima, capace di accudire alle mille faccende casalinghe con quel garbo, con quella grazia femminile, con quelle raffinatezze di mezzi che niente costano, solo accorgimento buon gusto, dedizione, amore ([39]).

([37]) AS, *Protocollo 1930*, n. 170.

([38]) Per il programma dei fasci femminili e lo statuto delle giovani e piccole italiane si veda: *I Fasci femminili*, Milano, 1929, pp. 10-17 e 19-25, ora anche in P. Meldini, *Sposa e madre*, cit., pp. 155-158.

L'ideologia fascista della donna raggiungeva forme estreme nelle formulazioni di F. Loffredo, che nel 1938 proponeva di "riconoscere il principio del divieto della istruzione professionale media e superiore della donna e, quindi, modificare i programmi di istruzione, in modo da impartire alla donna una istruzione (elementare, media e anche universitaria, se occorre) intesa a fare di essa un'eccellente madre di famiglia e donna di casa". Proseguiva poi: "La così detta 'economia domestica' dovrà costituire la materia fondamentale dell'istruzione femminile; tale insegnamento pur dovendo essere al corrente coi progressi e le esigenze della civiltà, dovrà avere soprattutto una funzione educativa, garantire un giusto equilibrio fra preparazione tecnica e preparazione spirituale e, soprattutto, negare le tendenze meccanicistiche nell'economia domestica, riconoscendo la priorità e la nobiltà incomparabile del lavoro manuale nel quadro familiare" (F. Loffredo, *Politica della famiglia*, Milano, 1938, p. 361).

([39]) G. Pastorini, *Sotto il segno del Littorio. L'Istituto professionale Regina Margherita*, in "Bologna", XXII (1935), n. 4, p. 101.

Questa evoluzione della scuola verso una accentuazione quasi esclusiva delle finalità domestiche dell'istruzione femminile, era accompagnata da una serie di interventi del comune sul piano della politica scolastica e della organizzazione degli studi. Tali interventi miravano, da una parte, a frenare la scolarizzazione delle alunne, in quanto femmine e in quanto appartenenti ai ceti più poveri, dall'altra, a riaffermare appunto il primato dei "lavori donneschi", nel momento in cui se ne riduceva la qualificazione professionale (40).

Dopo un primo tentativo nel 1922-23 di frenare l'accesso alla scuola con un maggiore rigore nella concessione delle amminissioni gratuite, fu soprattutto nell'anno successivo che l'amministrazione comunale fascista tentò di operare una prima selezione per censo, introducendo una tassa di 30 lire per l'iscrizione alla scuola di primo grado, fino ad allora gratuita, ed elevando la tassa della scuola di secondo grado da 33 a 125 lire.

Nonostante l'abolizione della gratuità e l'aumento delle tasse, solo in parte giustificabile con un adeguamento alla svalutazione del dopoguerra, l'affluenza alla scuola rimase tuttavia alta, tanto che le iscrizioni dovettero essere chiuse dopo appena due giorni, con 511 alunne iscritte. Oltre a ciò, la componente operaia rimaneva ancora, per quell'anno, la più numerosa, con una percentuale del 34 per cento a fronte del 32 delle alunne di provenienza impiegatizia e del 26 del ceto dei commercianti.

Ma il comune era deciso a proseguire nella nuova strada imboccata, e la sua volontà di prendere le distanze dalla politica scolastica fino ad allora seguita era stata ribadita, nell'aprile del 1923, dalla nomina di una nuova commissione di vigilanza in cui erano stati sostituiti tutti i componenti (tranne i due rappresentanti eletti direttamente dalla ex società per azioni) e definitivamente estromessi anche vecchi personaggi di prestigio, tra i fondatori della scuola e da sempre membri delle

(40) Significativo quanto scriveva un genitore, il 28 gennaio 1924, nell'annunciare alla direttrice il ritiro della figlia: "Sono venuto in questa determinazione dopo aver constatato che se la scuola risponde dal lato del lavoro (ed anche sotto questo aspetto meglio risponderebbe se fosse meno affollata, o se avesse il numero di maestre adeguato a quello delle scolare), non ha risposto invece alle mie aspettative per quanto riguarda gli altri insegnamenti [...]. E' veramente la scuola per le future operaie e per le future massaie, come si esprimono con le scolare gli stessi insegnanti. Altro era invece il concetto che io me ne ero fatto, per la tradizione che la scuola ebbe nel passato" (AS, *Protocollo 1924*, n. 35).

passate commissioni, come il conte Adolfo Aria Branca ([41]).

La riforma Gentile del maggio 1923 e i decreti emessi dal Ministero dell'Economia Nazionale, nell'ottobre dello stesso anno e nel giugno del 1924, per riordinare l'istruzione professionale e industriale ([42]), preparavano poi il terreno politico e istituzionale alle modificazioni che l'istituto "Regina Margherita" avrebbe conosciuto nel 1924-25. In quell'anno l'amministrazione comunale decideva di sopprimere la scuola popolare operaia di primo grado, trasformandola in un corso integrativo di avviamento professionale (sesta, settima e ottava classe elementare) alle dipendenze della direzione generale delle scuole elementari del comune. La scuola di secondo grado veniva trasformata in scuola di tirocinio e ridotta a tre anni; ad essa si accedeva con la licenza di scuola complementare o di scuola di avviamento oppure, previo esame, a tredici anni con promozione conseguita, tre anni prima, dalla quarta alla quinta elementare. Veniva istituito anche, per l'anno 1924-25, un corso preparatorio per alunne di dodici anni, provviste di certificato di promozione dalla sesta alla settima classe.

Secondo l'amministrazione il corso preparatorio doveva essere una sanatoria contingente; esso invece si rivelò immediatamente indispensabile a garantire un quantitativo sufficiente di iscrizioni alla scuola di tirocinio, tanto che non potè più essere soppresso negli anni successivi. La direttrice, a un anno solo dall'entrata in vigore del nuovo ordinamento, già scriveva:

> In vero le disposizioni legislative non favoriscono, almeno per ora, una larga iscrizione alla scuola professionale, perchè mentre richiedono [...] la licenza o della scuola complementare o della scuola di avviamento, pur troppo i fatti ci dicono che non è ancora abbastanza sentito il bisogno di proseguire tre anni regolari di scuola dopo quelle licenze; così può senz'altro affermarsi che la vera popolazione scolastica della scuola professionale viene fornita dall'anno preparatorio ([43]).

([41]) La nuova commissione di vigilanza risultava così formata: Raffaele Ottani, assessore delegato all'istruzione e presidente della commissione, Achille Casanova, Guglielmo Cuboni, Mario Dagnini, Antonio Masetti Zanini, Goffredo Morselli, Luigi Romagnoli (ex segretario che si era dimesso durante l'amministrazione socialista) e, in rappresentanza degli ex azionisti, Uberto Modenesi ed Enrico Occhi.

([42]) Sulla riforma Gentile e sui suoi riflessi, diretti e indiretti, sull'istruzione tecnica e professionale, cfr. A. Tonelli, *L'istruzione tecnica professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, cit., pp. 89-117.

([43]) AS, *Relazione anno scolastico 1925-26*.

Come era largamente prevedibile, la conseguenza di un tale ordinamento fu il calo immediato delle iscrizioni sia al corso integrativo (che solo per quell'anno fu tenuto aggregato alla scuola senza però raccogliere nemmeno tutte le iscritte al corso popolare dell'anno precedente), che nella superstite scuola di tirocinio, la quale ebbe una popolazione di sole 145 alunne contro le 179 dell'anno prima. Tale flessione veniva confermata anche l'anno successivo con 114 alunne, di cui appena 18 iscritte al corso preparatorio.

Parallelamente si verificava una tendenza a riversarsi nel corso libero di lavoro (con materie teoriche facoltative) istituito, per antica concessione, per quelle alunne non predisposte allo studio ma desiderose di frequentare i laboratori e di imparare i lavori muliebri professionali. Infatti le 111 iscritte nel 1923-24 (una cifra già alta se si pensa che nel 1919-20 erano solo 33 e l'anno successivo 32) erano diventate nel 1924-25 ben 131 e di nuovo 111 nel 1925-26. Per due o tre anni, cioè, il corso di lavoro sembrava essere diventato l'unica uscita laterale possibile, a seguito dello sbarramento alla scuola di tirocinio imposto con l'innalzamento dell'età d'accesso a quattordici anni e la richiesta della licenza complementare o d'avviamento.

Ma già a partire dal 1926-27 si poteva notare una significativa inversione di tendenza: di fronte a una generale ripresa delle iscrizioni, le alunne del corso di lavoro calavano a 61, mentre le iscritte al corso di tirocinio diventavano 169, di cui ben 75 al corso preparatorio. Le iscrizioni dei due anni successivi confermavano questo andamento, con 47 iscritte al corso di lavoro e 214 alla scuola nel 1927-28 e 31 e 255 nel 1928-29.

A creare l'aumento della popolazione scolastica del corso normale di studio era l'iscrizione massiccia al corso preparatorio (rispettivamente 82 e 81 iscritte), che si configurava così come uno stratagemma per giungere alla scuola di tirocinio prima dei quattordici anni e senza licenze od esami di ammissione. D'altra parte, era la stessa direttrice a dover fare "la dolorosa constatazione che il numero delle provenienti dalle ottave classi integrative e dalle scuole complementari e medie in genere [era] spaventosamente limitato" (44).

(44) AS, *Relazione anno scolastico 1927-28*. Interessanti sono i dati forniti dalla direttrice sulla provenienza scolastica delle alunne: nell'anno 1925-26 delle alunne iscritte al primo anno di tirocinio solo quattro provenivano dalle scuole medie (una con licenza complementare, una con promozione della terza

Che l'iscrizione al corso preparatorio avesse assunto il carattere di una scorciatoia alla scuola di tirocinio, veniva dimostrato indirettamente dalla scelta della amministrazione comunale, nel 1928-29, di rendere tale corso biennale, in modo da ricostituire almeno la scalarità degli anni e riportare l'iscrizione al corso superiore al limite di età previsto dalla legge.

La volontà di operare una selezione nell'accesso alla scuola era confermata, inoltre, dalla forte riduzione delle ammissioni gratuite, per le quali dal 1924-25 venivano introdotti anche criteri di merito: mentre le orfane di guerra o le figlie di mutilati e invalidi erano ammesse direttamente, le alunne di condizione economica disagiata potevano ottenere l'esonero solo con la buona condotta e una media complessiva di 8/10 (abbassata successivamente a 7/10). Da quell'anno si assisteva quindi a un forte aumento della percentuale delle alunne paganti in proprio, che diventavano quasi l'86 per cento delle iscritte, per calare leggermente negli anni successivi attestandosi ai livelli prebellici.

Inoltre anche le tasse, superiori ad esempio a quelle dell'istituto "Aldini Valeriani", la scuola professionale maschile del comune di Bologna, o di altre scuole femminili regie, erano tali da scoraggiare le iscrizioni ([45]).

Le conseguenze dell'abolizione della scuola popolare operaia, dell'aumento delle tasse e del maggiore rigore nella concessione delle ammissioni gratuite erano evidenti nel mutamento della composizione sociale delle allieve: nel 1924-25, infatti, fra le alunne della

---

ginnasio, due con licenza della ex scuola di primo grado); nel 1926-27 erano aumentate a sedici (dieci con licenza dell'ottava classe, due con licenza di scuola complementare, una con promozione della terza classe dell'istituto tecnico inferiore, una con promozione della terza ginnasio e una con licenza di scuola di avviamento), ma di esse ben sei avevano lasciato in seguito l'istituto. "La scuola ebbe la sua salvezza nell'anno preparatorio", commentava la direttrice (AS, *Relazione anno scolastico 1926-27*).

([45]) La direttrice della scuola, in un rapporto inviato il 2 marzo 1926 all'assessore alla pubblica istruzione del comune di Bologna, assieme ad altri progetti di riforma, caldeggiava anche la riduzione delle tasse delle scuole di tirocinio, mettendole a raffronto con quelle delle "Aldini Valeriani", che avevano la stessa quota di iscrizione (100 lire) ma tasse di licenza e di diploma inferiori (lire 25 e 5 anzichè 50 e 20). Portava poi ad esempio le scuole regie di Padova e di Firenze che avevano tasse di iscrizione annuale ben inferiori (rispettivamente 40 e 50 lire): AS, *Protocollo 1927*, n. 117, allegato n. 12.

scuola pur essendo comprese ancora per quell'anno le iscritte al corso integrativo, la componente operaia era solo il 27 per cento e calava ancora al 17 nel 1928-29, mentre quella impiegatizia era salita al 39 e raggiungeva il massimo del 40 appunto nel 1928-29. Lo stesso avveniva per le "figlie dei commercianti", che in quest'ultimo anno giungevano a rappresentare il 30 per cento delle alunne, e per le "figlie dei professionisti" e "dei possidenti" che crescevano rispettivamente al 4 e al 7 per cento ([46]).

I dati sopra riportati evidenziano la vocazione primaria piccolo e medio borghese del fascismo, la cui ideologia della donna, poi, permetteva una ricomposizione della stratificazione sociale nella concezione di un identico e naturale superiore destino di moglie e madre, che accomunava tutte le classi. Significativo è quanto scriveva la direttrice della scuola, nel commentare la differente provenienza sociale delle allieve: "Inutile dire che tale differenza di condizione non si avverte nella scuola, anche perchè tutte le allieve hanno l'obbligo di indossare una stessa uniforme bianca, e sono tenute a una *vita inspirata ad uguale disciplina, fatta di identici doveri e diritti oltrechè di identiche occupazioni*" ([47]).

Ridotto il numero delle alunne e riportata la componente operaia ai livelli prebellici, l'amministrazione comunale interveniva quindi sulla organizzazione interna della scuola. Infatti il 1926 fu l'anno dei grandi cambiamenti anche per la superstite scuola di tirocinio. Due delibere d'urgenza della giunta municipale, del 3 settembre di quell'anno, intervenivano drasticamente a regolare la composizione delle cattedre e degli insegnamenti, a ridefinire la pianta organica del personale e a regolamentare le modalità di funzionamento dei laboratori.

Gli effetti più clamorosi di tali delibere furono: la riduzione del personale della scuola da 34 a 25 unità; l'innalzamento dell'orario di servizio degli insegnanti e il suo completamento attuato, a tutto scapito della didattica, accorpando materie quali diritto, igiene, merceologia, ecc., fino ad allora affidate ad incarichi esterni; e, sul piano dei laboratori, l'inquadramento nell'organico delle maestre professioniste dequalificate a semplici maestre operaie, l'abolizione della figura dell'assistente e la soppressione del sistema delle commissioni esterne. Questi provvedimenti dell'amministrazione comunale nascevano dalla

([46]) Si veda la tavola 2.

([47]) AS, *Relazione anno scolastico 1928-29*. Il corsivo è nostro.

volontà di contenere le spese per l'istruzione femminile e ridurre drasticamente il bilancio della scuola, che nel 1925 aveva raggiunto la ragguardevole cifra di 351.400 lire, di cui ben 291.400 assorbite dagli stipendi.

Ma oltre a questo, vi era anche il desiderio di togliere professionalità all'insegnamento impartito dai laboratori. Infatti il sistema delle commissioni esterne, se non era mai riuscito ad ottemperare all'originario compito di garantire floridi introiti alla scuola, tuttavia era sempre stato mantenuto in vigore proprio per il suo carattere precipuo di addestramento professionale. Significativo quanto scriveva, in proposito, all'assessore all'istruzione la maestra del laboratorio di sartoria nel 1925:

> Sino dal 1920 domandai di rinunziare alle commissioni della clientela, perchè non mi compensavano sufficientemente delle fatiche che dovevo sopportare per esaurire i lavori che mi venivano commessi [...]. Mi fu risposto dall'ufficio di pubblica istruzione che la mia domanda non poteva essere accolta perchè, trattandosi di scuola di secondo grado, le alunne dovevano imparare in modo perfetto il lavoro, ciò che non si sarebbe potuto ottenere senza le commissioni esterne ([48]).

Ora invece, l'amministrazione dichiarava di considerare il lavoro su commissioni in aperto contrasto con il regolamento comunale, che vietava a qualsiasi dipendente "l'esercizio di atti di commercio per professione abituale". Perciò, per il comune, le maestre operaie che "da vari anni gestivano in nome e per conto loro le commissioni che ricevevano da privati, lavorando nella scuola e nelle ore d'insegnamento e usando non soltanto dei locali scolastici, dell'illuminazione, del riscaldamento e del servizio, ma anche dell'opera delle assistenti e delle alunne, che erano coadiuvate poi da lavoranti che le maestre operaie stesse assumevano e pagavano" operavano un "abuso che non [poteva] più essere tollerato" ([49]).

Ma al di là delle motivazioni "morali", didattiche ed economiche

([48]) AS, *Protocollo 1925*, n. 310. Qui sono raccolte le istanze delle insegnanti di tutti i laboratori della scuola inviate alla direttrice, perchè le inoltrasse all'assessore alla istruzione: in esse, tutte le maestre, tranne quella di modisteria, si dichiaravano disposte a rinunciare volentieri alle commissioni esterne, in cambio di un migliore trattamento economico e al riscatto degli anni di anzianità.

([49]) AS, *Protocollo 1926*, n. 184, *Riduzione della pianta organica della Scuola professionale femminile Regina Margherita ed altre deliberazioni conseguenti all'approvazione del nuovo ordinamento della scuola, 3 settembre 1926.*

sopra riportate, la soppressione delle commissioni esterne ed altri interventi, quali l'abolizione degli insegnamenti specifici di "taglio d'abiti" e di "nozioni d'arte applicata all'industria", e la riduzione delle già modeste spese per i laboratori (che passavano così da 9.800 lire del 1925 a sole 2.150 lire nel 1928) andavano nella direzione di togliere qualificazione all'addestramento al lavoro professionale. L'apertura poi della scuola "lavori di famiglia", obbligatoria per le alunne del corso preparatorio e del primo anno della scuola regolare, stava chiaramente ad indicare la scelta di riportare nell'ambito familiare l'attività delle donne e di scoraggiarne il più possibile il lavoro extradomestico, in sintonia con la parola d'ordine del fascismo "le donne a casa".

La riforma degli anni trenta: un "curriculum" scolastico per le donne

Con il passaggio nel 1928 dell'istruzione professionale dal Ministero dell'Economia Nazionale a quello della Pubblica Istruzione (dal 1929 Ministero dell'Educazione Nazionale) e in applicazione della riforma del settore operata, a cavallo degli anni trenta, dal ministro Belluzzo ([50]), la scuola professionale femminile "Regina Margherita" subiva una ennesima trasformazione, assumendo un assetto interno che rimarrà di fatto inalterato fino al 1956.

Già nell'anno 1929-30, anticipando gli stessi dettami della riforma Belluzzo, per deliberazione del podestà Arpinati cominciava a Bologna la trasformazione dei corsi integrativi esistenti nel comune in due scuole di avviamento, una maschile e una femminile, affidate rispettivamente alle direzioni della scuola industriale "Aldini Valeriani" e alla scuola professionale femminile "Regina Margherita" ([51]).

Per effetto di questa decisione l'istituto vedeva nell'anno 1929-30 quasi triplicare la sua popolazione scolastica, che passava così da 286 alunne dell'anno precedente a ben 831. La gran parte di esse, 595, era costituita appunto da alunne iscritte alla scuola secondaria

([50]) Leggi del 7 gennaio 1929 n. 8, 6 ottobre 1930 n. 1379 e 22 aprile 1932 n. 420 (cfr. A. Tonelli, *L'istruzione tecnica professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, cit., pp. 131-141 e 147-235.

([51]) *La trasformazione dei corsi integrativi in scuole di avviamento*, in "Il Resto del Carlino", 27 settembre 1928.

di avviamento al lavoro. Ma anche nella scuola di tirocinio, la cui struttura per il momento non veniva modificata, si aveva un aumento delle iscrizioni da 174 a 206, mentre rimaneva di fatto inalterata la iscrizione al corso libero di lavoro. Al primo anno della scuola secondaria di avviamento erano ammesse alunne provviste di licenza elementare e, previo esame di ammissione, anche alunne di dieci anni sprovviste del titolo. In essa confluivano poi le iscritte al corso preparatorio esistente fino ad allora e, con esami, quelle appunto dei corsi integrativi.

La scuola di avviamento, che era gratuita, doveva impartire l'istruzione postelementare obbligatoria e fornire quelle "nozioni di cultura generale e tecnica preliminari alla conoscenza delle varie specie di lavoro femminile, oltre che nozioni di economia domestica e governo della casa" ([52]). Essa aveva la durata di due anni, per le alunne che proseguivano gli studi nel corso di tirocinio, e di tre, con l'ultimo anno di specializzazione in un laboratorio, per coloro che aspiravano a conseguire solo la licenza della scuola di avviamento ([53]).

La scuola professionale di tirocinio, poi, continuava teoricamente ad ammettere alunne provviste di licenza complementare, di scuola di avviamento, della promozione dalla terza alla quarta ginnasiale, ecc., ma di fatto era frequentata da alunne provenienti appunto dal secondo anno della scuola secondaria di avviamento.

Nel giro di qualche anno, a seguito della completa attuazione della riforma Belluzzo e della fusione anche della scuola complementare nella secondaria di avviamento al lavoro, quest'ultima diveniva l'unico serbatoio da cui la scuola di tirocinio poteva attingere direttamente le proprie alunne; chi proveniva da altre scuole infatti doveva superare un esame di ammissione. Diveniva così istituzionale una realtà già in essere di due ordini di scuola che si riproducevano uno sull'altro, funzionali unicamente al proprio interno, in un sistema scolastico perfettamente chiuso. Nel bando di apertura dell'anno 1932-33 si diceva esplicitamente: "La scuola secondaria di avviamento professionale a tipo industriale femminile [...] ha per fine [...] di fornire

([52]) AS, *Protocollo 1930*, s.n., Copia del *Bando di apertura dell'anno scolastico 1929-30*.

([53]) Già dall'anno scolastico 1931-32 la licenza della scuola di avviamento era richiesta per l'iscrizione anche alla scuola di tirocinio. In tal modo il corso completo di studi era elevato da cinque a sei anni.

un primo insegnamento di carattere secondario per la preparazione professionale e per l'ammissione alla scuola secondaria femminile" ([54]).

Nonostante questa evidente rigidità dell'organizzazione scolastica interna, i primi tre anni di attuazione della riforma videro una affluenza alla scuola di un numero di alunne, quale non si era mai avuto nella storia precedente. Con una leggera flessione rispetto al primo anno, negli anni 1930-31 e 1931-32 si ebbero rispettivamente 721 e 747 iscritte, di cui la grossa parte era costituita da alunne della scuola di avviamento (498 e 574). Solo l'anno successivo le iscrizioni alla scuola di avviamento calarono a 398, quando, in seguito ad accordi intercorsi fra comune e provveditorato, circa 200 allieve furono trasferite alla regia scuola di avviamento commerciale "Ulisse Aldrovandi", conservando però, almeno inizialmente, l'indirizzo industriale femminile.

L'apertura della scuola di avviamento professionale produceva di nuovo l'ingresso nell'istituto di ceti popolari, espulsi nel 1924-25 con la soppressione della scuola operaia. Infatti le alunne di provenienza operaia ebbero nell'anno 1929-30 un incremento, rispetto l'anno precedente, del 602 per cento tornando così ad essere il gruppo sociale più numeroso (35 per cento delle iscritte). Tuttavia una analisi dei dati sulla provenienza sociale disaggregata secondo gli ordini di scuola (possibile solo dall'anno 1930-31), dimostra che la componente operaia era maggioritaria solo nella scuola di avviamento, mentre diminuiva fortemente nella scuola professionale, e ancora di più nel magistero, una volta istituito.

Alcuni esempi: nell'anno 1930-31 le "figlie di operai" erano il 44 per cento nell'avviamento, ma solo il 15 nel professionale, dove invece le "figlie di impiegati" e "di commercianti" rappresentavano rispettivamente il 38 e il 33 per cento, delle iscritte; nell'anno 1933-34, anno di inizio del corso di magistero, delle 44 iscritte solo il 7 per cento era rappresentato da alunne di provenienza operaia ([55]).

Da questi dati risulta quindi evidente la funzione selettiva svolta dalla scuola di avviamento, che doveva raccogliere e contenere la domanda di istruzione dei ceti più poveri e incanalare, secondo percorsi obbligati, quella dei ceti intermedi.

Con la riforma degli studi tecnici e professionali operata da Belluz-

([54]) AS, *Protocollo 1932*, n. 238.
([55]) Si veda la tavola 3.

TAVOLA 3

Composizione sociale delle alunne della scuola professionale femminile "Regina Margherita" di Bologna relativamente ai vari ordini di scuola e corsi e sul totale delle iscritte, in ogni singolo anno scolastico dal 1930-31 al 1934-35 (dati in percentuale)

Anno scolastico	1930-31			1931-32			1932-33			1933-34					1934-35				
Ordine di scuola	s. avviamento	s. professionale e c. di lavoro	totale	s. avviamento	s. professionale e c. di lavoro	totale	s. avviamento	s. professionale e c. di lavoro	totale	s. avviamento	s. professionale	s. magistero	c. di lavoro	totale	s. avviamento	s. professionale	s. magistero	c. di lavoro	totale
Figlie di:																			
operai	44	15	35	42	11	35	42	11	35	42	20	7	–	34	34	17	7	–	27
impiegati	23	38	28	27	35	29	25	33	26	25	40	36	41	29	27	38	43	39	31
commercianti	26	33	28	26	38	28	26	40	30	26	29	43	17	27	31	29	30	22	31
pensionati	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	5	4	8	3	1	6	2	9	2
professori	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
militari	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
professionisti	3	6	4	2	5	3	3	5	4	4	3	5	17	5	6	6	9	17	6
possidenti	2	7	3	1	9	3	2	9	3	1	3	5	17	2	1	4	9	13	3
Totali	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Numero casi	(498)	(223)	(721)	(574)	(173)	(747)	(398)	(126)	(524)	(403)	(60)	(44)	(24)	(531)	(357)	(66)	(46)	(23)	(492)

I dati così disaggregati vengono forniti solo a partire dall'anno 1930-31. Pertanto il confronto con la tavola 2 è possibile solo per i dati globali.
Fonte: AS, *Relazioni finali anni scolastici dal 1930-31 al 1934-35*.

zo la scuola secondaria di avviamento doveva diventare la scuola non solo dei ceti operai, ma anche della piccola e media borghesia, che si voleva in gran parte distogliere dagli studi umanistici e dall'accesso all'università. Essa doveva poi assolvere a una duplice funzione: fornire da un lato la manodopera non qualificata per le industrie e dall'altro, attraverso forme di selezione interna, la popolazione scolastica per le scuole tecniche, destinate a formare invece le maestranze specializzate ([56]).

Questi processi di riorganizzazione venivano seguiti con attenzione anche dalla stampa locale. "Il Resto del Carlino" del 27 settembre 1928 scriveva:

> Le scuole di avviamento generico al lavoro, tolta di mezzo ogni eccessiva specializzazione [...] devono tendere [a] preparare da un lato operai e operaie non qualificati, dall'altro i giovani che nelle due scuole di tirocinio, Aldini Valeriani e Regina Margherita, dovranno perfezionarsi e specializzarsi per diventare, essi davvero, ottimi operai qualificati ([57]).

L'operazione non era però indolore e doveva suscitare numerose perplessità nelle famiglie, soprattutto della piccola e media borghesia, preoccupate per la carriera scolastica dei loro figli, in particolare dei maschi. Una eco di tali preoccupazioni è rintracciabile anche in una nota de "Il Carlino della sera" dell'11 aprile 1929, che affermava:

> Si teme che le scuole di avviamento precludano la carriera scolastica agli alunni che le frequentino [...]. Stimiamo nostro dovere tranquillizzare le famiglie facendo loro comprendere che [...] non è vero che le scuole di avviamento, qualunque sia il carattere speciale da esse assunto, precludano la via alle scuole di grado superiore: l'art. 8, infatti, della relativa legge si esprime testualmente così 'I *licenziati* delle scuole secondarie di avviamento al lavoro possono *accedere al quarto corso dell'Istituto tecnico inferiore o dell'Istituto magistrale*, superando una prova di lingua italiana e una di lingua latina' ([58]).

Ma nella smentita era implicita la conferma. Nell'ambito infatti

---

([56]) Su questo si veda F. Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro*, cit., pp. 70-76.

([57]) *La trasformazione dei corsi integrativi in scuole di avviamento*, cit. La stampa locale segue con attenzione le trasformazioni in atto, si veda infatti "Il Carlino della sera", 27, 28 febbraio 1929 e 11 aprile 1929.

([58]) *Dubbi e chiarimenti sulla scuola di avviamento*, in "Il Carlino della sera", 11 aprile 1929.

di un ordinamento scolastico in cui le scuole tecnico-professionali erano considerate di grado inferiore e la vera cultura, idealisticamente, si identificava con gli studi umanistici e in particolare col latino, ovvia era la funzione disincentivante che esami appunto di italiano e di latino assumevano per il passaggio ad altri corsi. Altrettanto ovvio era inoltre il fatto che la scuola tecnica, concepita proprio per completare la specifica preparazione pratica dei licenziati dalle scuole di avviamento, ne diventasse lo sbocco naturale.

Per le femmine poi, la selezione e la restrizione delle possibilità di scelta diventavano ancora più marcate e unilaterali, con la costituzione di un *curriculum* di studi – scuola di avviamento al lavoro a tipo industriale femminile, scuola professionale femminile, scuola professionale di magistero per la donna – rigidamente predeterminato e senza alcuna possibilità di uscita laterale.

Significativa era la risposta del Ministero dell'Educazione Nazionale, nel luglio 1931, alla richiesta di chiarimento sul valore della licenza della scuola di tirocinio presentata dalla direttrice: "Le scuole professionali femminili regie e pareggiate, *che sono fine a se stesse*, rilasciano una licenza che attesta gli studi compiuti, licenza che però non è titolo valido per l'ammissione in alcuna scuola media o tecnica" ([59]). L'unica possibilità di sbocco era costituita dal Magistero professionale per la donna, che infatti fu istituito con delibera del podestà del 21 ottobre 1933. Il corso, biennale, comprendeva una sezione di economia domestica e una di lavori femminili, per l'abilitazione all'insegnamento delle rispettive discipline nelle scuole professionali e nelle scuole di avviamento al lavoro.

Con questo ultimo provvedimento l'ordinamento dell'istituto professionale femminile "Regina Margherita" veniva così completato;

([59]) AS, *Protocollo 1931*, n. 233 (il corsivo è nostro). La direttrice della scuola aveva anche formulato il quesito se la licenza di scuola pareggiata di tirocinio professionale potesse essere valutata almeno come il diploma della scuola di avviamento per l'iscrizione al corso preparatorio del R. istituto commerciale. Anche in questo caso la risposta del Ministero fu negativa: il regolamento prescriveva per l'ammissione, la licenza di scuola di avviamento o di scuola complementare e non contemplava quella delle scuole professionali femminili (cioè di un ordine superiore di scuola!). Il cavillo giuridico era presto trovato: "Poichè – recitava la risposta – a queste si può accedere, mediante esami, anche da chi non è provvisto di licenza di scuola di avviamento, ne consegue che la licenza delle scuole professionali femminili non è di per se stessa indice del possesso della licenza di scuola di avviamento" (*ibidem*).

meccanismi di selezione interna facevano sì che esso assumesse la configurazione di una piramide perfetta, come è visualizzato dall'andamento delle iscrizioni nei vari ordini di scuola in alcuni anni campione:

	1933-34	1935-36	1937-38	1939-40
S. avviamento	403	324	351	369
S. professionale	60	75	92	117
S. magistero	44	29	37	68

Scriveva la direttrice della scuola nell'aprile 1939:

Le inscritte alla scuola professionale provengono tutte dall'annessa scuola secondaria d'avviamento professionale a tipo industriale femminile. Anche le scuole medie classiche e magistrali non offrono alcun elemento alle iscrizioni. Ciò spiega il numero non rilevante delle inscritte nella scuola professionale, che accoglie solo quelle alunne della nostra licenza di avviamento, che possono permettersi di continuare ancora cinque anni di studio. Molte sono quelle che debbono valersi della licenza conseguita per andare al lavoro. Anche nella scuola di magistero si verifica lo stesso fenomeno: le inscritte provengono tutte dalla nostra scuola professionale: si direbbe quasi che solo le affezionate all'istituto, quelle che già lo hanno esperimentato, amino ancora frequentarlo ([60]).

([60]) AS, *Relazione sull'ordinamento dell'Istituto professionale femminile Regina Margherita*, aprile 1939.

ANTONIO FAETI

LIBRO E FUMETTO. LA PEDAGOGIA DEL REGIME, DAI TESTI SCOLASTICI AL "BALILLA"

1. *Il duce a quadretti*

Nel processo di fascistizzazione della scuola italiana, la data del 1° novembre 1928 costituisce, per il concorde parere di un buon numero di studiosi, un preciso punto di riferimento, al quale giustamente possono guardare quanti cercano un vero e proprio spartiacque tra due momenti storici e tra due tipi di politica educativa.

Giuseppe Belluzzo, in quella data, presentò al Consiglio dei Ministri (che la approvò) la bozza di legge per l'istituzione di un libro di testo di stato per l'insegnamento elementare. Belluzzo, professore al Politecnico di Milano, aveva sostituito Pietro Fedele nel grande rimpasto ministeriale del 9 luglio 1928.

Il capo del governo pensava che dopo la filosofia e la storia, era giusto che anche la scienza pura e applicata facesse il suo ingresso al ministero della Pubblica Istruzione. Ma fu al Consiglio dei Ministri che Mussolini dichiarò il motivo profondo della sua scelta: egli voleva un tecnico alla Minerva "affinchè la riforma, pensata e attuata da un filosofo, passata attraverso il vaglio di uno storico, possa essere esaminata e ricevere impulso sempre più rispondente alle rinnovate e rinnovantesi esigenze del popolo italiano da un uomo che come professore e come ministro dell'economia, è forse in grado di conoscere i bisogni e le necessità della vita italiana e di far convergere a quei bisogni e a quelle necessità le direttive e gli sforzi della vita nazionale" (1).

La decisione di produrre un "testo di stato" per le scuole elementari era stata assunta con la piena consapevolezza che, da essa, sarebbero poi scaturiti effetti ancora più rilevanti di quelli strettamente collegabili allo specifico settore in cui avrebbe assunto rilievo. Con un

(1) M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, 1981, p. 170.

simile impegno, con la volontà di rendere rischiosamente concreti, al livello più ampio e diffuso dell'istruzione nazionale, i più riconoscibili intenti pedagogici del regime, si voleva creare il fondamento, insieme tangibile ed emblematico, per un'opera di controllo integrale, per la creazione di una inflessibile modellistica a cui ci si sarebbe inevitabilmente riferiti anche in ambiti contigui, come, per esempio, quelli legati alla comunicazione di massa.

> Quella legge, costringendo tutti i maestri ad adoperare come strumento di educazione il libro pensato e compilato secondo la più rigida fedeltà al regime, costituiva l'imposizione più oppressiva che si potesse operare nel campo della scuola. Per arrivare a questa imposizione il terreno era stato preparato da successive inchieste fatte sui testi esistenti, che si trovarono, e spesso giustamente dal punto di vista culturale, inefficienti. Il compito di preparare il libro unico per le successive classi fu affidato ad una commissione formata da elementi in cui il governo poteva avere piena fiducia. All'inaugurazione dei lavori della Commissione, il 1° novembre, Mussolini presenziò la seduta e pronunciò un discorso. "Il libro di testo di Stato – disse – dello Stato fascista, dovrà essere un capolavoro didattico e tecnico; il suo contenuto deve educare gli adolescenti alla nuova atmosfera creata dal fascismo e plasmare loro una coscienza consapevole dei doveri del cittadino fascista e di quello che l'Italia è stata nella storia, nelle lettere, nelle scienze, nelle arti, di quello che essa può diventare in un domani del quale tutti desideriamo essere attori; e coltivare sentimenti del bello e dell'amore all'ordine e alla diligenza!" Al silenzio che si era fatto nel campo delle riviste e dei periodici seguiva il deserto nel campo dell'editoria scolastica: nessuna voce contrastante con gli ideali fascisti poteva trovare ormai risonanza (2).

Quella a cui Belluzzo doveva sovrintendere era un'impresa che, non a caso, chiedeva di essere portata a compimento da un tecnico; ancora oggi, infatti, ci si può stupire della baldanza e quasi della temerarietà mostrata da chi, aspirando al conseguimento di un controllo totalizzante, non si sottrae al peso di una serie di incognite ideative, contenutistiche, strutturali certo non sottovalutabili neppure partendo dai mezzi, dalle esperienze, dalle risorse di cui si è attualmente in possesso.

Un elemento rassicurante, per la commissione che doveva elaborare il modello del libro di stato, ed anche per il regime deciso a fabbricare quel particolare strumento, poteva scaturire dalla facilmente ipotizzabile complicità, dalla prevedibile e docile ossequienza degli insegnanti della scuola elementare. Infatti

(2) D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, 1972, p. 311.

tutti gli studiosi concordano sul fatto che i maestri delle scuole elementari furono i più influenzati dalla fascistizzazione. E' stato rilevato che nel 1934 la loro età media era di 35 anni, ragion per cui la maggioranza di loro aveva compiuto gli studi prima dell'avvento del Fascismo. Comunque, come categoria, erano più giovani e più conformisti degli insegnanti della scuola secondaria; erano anche meno disponibili per apprezzare una qualunque delle ideologie che avevano animato la vita italiana prima del Fascismo e, per dirla chiaramente, erano stati meno bene educati a pensare da soli. Ciò che pensavano e come lo pensavano era controllato più da vicino dai loro superiori e ad ogni idea doveva essere data una piega propagandistica. Probabilmente, il fattore che ebbe maggiore importanza ai fini della loro più profonda fascistizzazione fu la sempre crescente intrusione dell'ONB e della GIL nella scuola e il loro stesso inserimento in queste organizzazioni. Allo scoppio della seconda guerra mondiale per i maestri elementari sarebbe stato proprio molto difficile non essere convinti fascisti e non confermare a scuola ciò che i bambini assimilavano dalle organizzazioni giovanili e dai *massmedia* ([3]).

In realtà, se i maestri che avrebbero dovuto usare il libro di stato meritavano la riassuntiva (e forse un poco approssimativa) diagnosi di Tannenbaum, anche la tradizione specificamente connessa con il libro per l'infanzia e con i testi scolastici in particolare, offriva, in Italia, non pochi punti d'appoggio ai quali si poteva efficacemente guardare per ricavarne suggerimenti e notazioni. I testi scolastici erano stati spesso espressione di un intento unitario e complessivo, si erano sovente rapportati ad una chiarissima visione del mondo di cui erano emblematici, organici e omogenei contenitori. Non è un caso che, fin dai tempi di Collodi, ci si battesse contro le pretese esaustive e inibenti di libri tesi ad "invadere" interamente l'immaginario infantile, spesso fondandosi sull'abile espediente narrativo (assai fruttuoso anche da un punto di vista didattico) del falso diario, o romanzo di vita di un fanciullo in qualche modo preso a modello, a cui ricorrerà anche Forges Davanzati per redigere il più famoso dei libri di stato, *Il balilla Vittorio*.

Collodi, la Baccini, ma soprattutto Vamba, con più divertita asprezza e più chiara collocazione pedagogica, avevano irriso al libro di testo "travestito" da diario infantile. Il "giornalino" di Giannino Stoppani si mostrava, infatti, succoso e irriverente proprio nei confronti dei più lacrimosi e toccanti *topoi* su cui si fondava una tradizione narrativa e didattica: le zie solitarie, le sorelle amatissime, il rapporto cit-

([3]) E.R. Tannenbaum, *L'esperienza fascista. Cultura e società in Italia dal 1922 al 1945*, Milano, 1974, p. 183.

tà-campagna, la devozione verso i genitori, il collegio come purgatorio da cui si esce immacolati e redenti.

Cuore di De Amicis e alcuni suoi impagabili derivati, come *Testa* di Mantegazza o *Muso di lepre* di Oreste Boni, avevano invece portato fino alle estreme conseguenze una tendenza in cui la vocazione alla "cattura" dell'immaginario infantile si era confusa con le regole di un'autentica propaganda. In definitiva, ai possibili artefici del libro di stato non mancavano i riferimenti tematici e strutturali da cui desumere indirizzi pedagogici e modalità espressive. Ma, anche se risulterebbe impresa povera di senso e di credibilità quella che pretendesse di isolare i testi fascisti, separandoli da una tradizione e da una storica ascendenza a cui vanno invece costantemente restituiti, è bene ribadire l'assoluta particolarità e l'unicità dei libri di stato.

Giuseppe Ricuperati chiama giustamente in causa una seconda centrale educativa, accanto a quella esplicitamente creata dal regime: infatti dall'unione delle due forze nacque autenticamente il libro di stato. Proprio nei mesi in cui si muovevano i primi passi verso la realizzazione concreta del disegno pedagogico-editoriale così ambiziosamente voluto dal regime, si raggiungeva, in ambito educativo, un faticoso compromesso con il Vaticano. Era un traguardo incerto e traballante, peraltro, al quale si era pervenuti nel contesto di uno scambio di colpi in cui, con ribadita spregiudicatezza, i due aspiranti alla piena egemonia sul popolo italiano non temevano di allineare furibonde risse ad alleanze affettuose e spesso ribadite.

La *Divini illius Magistri*, proprio il 28 dicembre 1928, riaffermava il compito soltanto sussidiario dello stato nell'educazione; per contro Mussolini scioglieva, il 30 maggio 1931, le organizzazioni giovanili cattoliche, tra le proteste del pontefice e un pronto, minaccioso intervento del direttorio fascista.

L'equilibrio veniva raggiunto negli anni successivi con la politica da parte dello stato a favore della scuola privata e la contemporanea penetrazione della chiesa nell'Opera Nazionale Balilla; questa, per mezzo delle sue strutture paramilitari, non venne inquadrata soltanto da insegnanti elementari e medi iscritti alla milizia, ma anche da cappellani che sancivano la nuova alleanza fra Dio e la patria, fra il fascismo e la religione.

Nel 1930, in seguito all'accordo con il Vaticano, l'insegnamento religioso comparve nella scuola secondaria per un'ora alla settimana, affidata quasi sempre a sacerdoti. Un documento impressionante di questa operazione di indottrinamento, che si svolgeva all'insegna del binomio fascismo-religione, fu appunto il testo di Stato delle elementari. Dietro questo tipico ed esemplare prodotto del regime

c'era tutta una complessa preistoria. Fin dal 1923 un regio decreto prevedeva che i vecchi libri di testo venissero esaminati da commissioni provinciali o regionali con la supervisione di funzionari ministeriali. Su 2491 testi esaminati ne furono accettati soltanto 338. Negli anni successivi gli editori cominciarono ad adeguarsi sempre più alle richieste del regime perchè nel 1926 su 1326 testi esaminati ne furono accettati 949. Ma questo non bastava. Pietro Fedele fin dal 1928 aveva presentato un piano che divenne la legge del 7 gennaio 1929. A partire dal 1930-31 tutte le scuole, pubbliche o private, avrebbero dovuto adottare il libro di stato secondo il programma vigente. Questo sarebbe stato rivisto ogni tre anni. Una commissione doveva organizzare la stesura del testo. Per tutte le operazioni doveva provvedere un ufficio centrale, che si sarebbe servito della Libreria di stato. Ogni precedente regolamento sui libri di stato era abrogato. Fu riunita immediatamente la commissione che doveva provvedere alla stesura del testo: Roberto Forges Davanzati, Angelo Silvio Novaro, Grazia Deledda, Ornella Quercia Tanzanella, per la parte letteraria; Paribeni, Parravano, Luigi Simonetta, Lori Vaccari, Vinassa, Scarza, De Marchi e Zammarchi per scienze, storia e religione. Poco più di un anno dopo, scegliendo la data del duemilaseicentottantaquattresimo anniversario della fondazione di Roma, il sen. Giuliano, che aveva sostituito il Fedele, presentava al duce le prime copie dei libri di Stato per le scuole elementari. Lo sforzo fu immediatamente imponente: 1.705.000 copie di sillabari (per la prima), 1.100.000 copie per la seconda, 950.000 per la terza, 600.000 per la quarta, cui si aggiungevano anche 600.000 copie del libro di lettura. 250.000 copie per la quinta (più 250.000 del testo di lettura), per un totale di 5.455.000 libri, che il Poligrafico dello Stato faceva stampare, distribuiva e vendeva. Il ministero, nel compiere questa operazione ne offriva anche le chiavi politiche: il libro di testo di Stato era indispensabile all'interno di una concezione 'totalitaria del regime' (espressione della circolare) e aveva un carattere rivoluzionario in quanto serviva ad accelerare il processo di penetrazione della nuova cultura nazionale (4).

Una "concezione totalitaria" che ambisce a rendersi concreta e riconoscibile in uno strumento complesso e poco maneggevole come è, di solito, un libro di testo, deve certo premunirsi nei confronti di pericolosi sbandamenti, di incertezze, di carenze contenutistiche o formali, capaci di attenuare il rilievo e la specificità dell'impresa tentata. Se si guarda ad alcuni dei componenti della commissione a cui fu assegnato il compito di produrre i volumi, si comprende, peraltro, come il regime non potesse, per conseguire gli scopi prefissati, compiere scelta migliore.

Esemplare, fra tutte, è la presenza di Nazareno Padellaro, giovane

(4) Cfr. G. Ricuperati, *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, 1977, pp. 15-16. Ricuperati ha aggiunto al volume una preziosa appendice in cui fornisce anche notevoli esempi dei contenuti dei testi di stato per la scuola elementare (pp. 47-102).

direttore generale dell'istruzione media e autore di audaci sintesi pedagogiche in cui paragonava il manganello degli squadristi alla bacchetta dei maestri (per lodare poi, naturalmente, l'intrinseco valore educativo di entrambi i sussidi didattici) mentre, a Mussolini, dedicava versi di questo tipo: "Gli uomini se lo vedono diventano fanciulli. I fanciulli se lo ascoltano diventano uomini" (5).

Padellaro, che si produsse anche come autore di un libro di Stato (sul cui testo sarà indispensabile soffermarsi), ebbe per tutta la vita un'intensa vocazione editoriale. Essa gli consentì di attraversare, indenne, sussulti storico-politici di rilevante entità. Nel 1938, dopo aver svolto le funzioni di "commissario dei sillabari", potè meritare di far parte di un'altra famosa commissione, quella per la *bonifica libraria*. Era una commissione dotata di incontenibili ambizioni: già nella sua prima riunione, il 13 settembre 1938, si trovò a dover decidere di "bonificare" esemplarmente le librerie italiane, sottraendo ad esse *Il capitale* di Marx e *Gli indifferenti* di Moravia, senza peraltro concludere la discussione a cui aveva dato vita. Poi incappò nell'urgente problema della "difesa della razza" e "bonificò" il catalogo generale dell'editoria italiana, proponendo l'espulsione di 900 autori. Ma il 1943 sorprese i commissari ancora intenti a mediare tra le pretese degli editori e le proprie frenesie di "bonificatori", e ci si dovette accontentare delle sole, già avvenute, censure dei casi più clamorosi (6).

Nel 1946 Padellaro, dopo un'inevitabile, ma breve parentesi, è di nuovo al lavoro. Si occupa, naturalmente, sempre di libri, poichè dirige l'Istituto bibliografico italiano e redige un bollettino che sostituisce quelli forniti dall'USIS, adeguandosi al loro formato e al loro contenuto. Arruolato nei ranghi della maggiore centrale propagandistica americana, Padellaro riprende il suo cammino di eterno censore-commissario-autore, fra le vibranti – ma del tutto inutili – proteste dei pedagogisti di sinistra che "lo conoscevano bene" (7).

Confortato dall'apporto intemerato di personaggi come Padellaro, pedagogista fieramente avverso alle ricerche dei colleghi da lui defi-

(5) Cfr. T.M. Mezzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda, 1935-1943*, Bologna, 1978, p. 10.

(6) Cfr. P. Cannistraro, *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*, Bari, 1975, pp. 117-119.

(7) Cfr. T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, 1976, p. 89.

niti appartenenti alla "squadra ginevrina", colpevoli di voler spegnere nel fanciullo "l'istinto della combattività", e creatore dell'ineffabile slogan: "Meglio i libri mediocri di scrittori italiani, ma italiani, che i libri famosi di scrittori stranieri, ma stranieri" (8), il regime poteva sentirsi tranquillo. C'era infatti bisogno tanto della durezza, quanto dell'abilità retorica e trasformistica, perchè "l'imposizione di un libro unico, stampato dallo Stato, non piaceva a tutti i fascisti. Luigi Volpicelli, per esempio, dubitava della sua efficacia per migliorare la scuola ed estendere la fascistizzazione: per lui come per gli altri collaboratori di 'Critica fascista', l'educazione dipendeva molto più dal valore del maestro che dalla scelta dei testi" (9). Quando ci si accosta ai testi che concretamente risultarono dagli sforzi della commissione insediata per creare il libro di stato, è oggi necessario vincere un atteggiamento superficiale e antistorico che – certo non immotivatamente – potrebbe indulgere a sottolineare l'intensa carica involontariamente autoparodica di cui i libri sono dotati, oppure la loro ostinata e caparbia coerenza, sempre clamorosamente tesa a perseguire un unico scopo: la propaganda a favore del regime, del re e dell'autorità religiosa. Un'indagine che si valesse unicamente del distacco sarcastico, oppure della dolente requisitoria, rischierebbe sempre di rendere inconoscibili, nella loro autenticità, i testi da esaminare. Si tratta di libri interamente derivati dagli intenti espressi nella circolare ministeriale che doveva guidarne l'uso. Sono pertanto deliberatamente avulsi dal contesto reale che il paese in quegli anni offriva, sono testi consapevolmente astratti e perfino futuribili, poichè non si danno, esplicitamente, nessun compito raffigurativo o esplicativo, mentre se ne attribuiscono solennemente uno progettuale e prefigurativo. Chi li ha compilati – gonfiandoli con quelle spropositate dosi di retorica che oggi lasciano perfino perplessi, tanto non si comprende come potessero, gli autori, pensare di venir tollerati dai fruitori e dalla stessa società a cui li rivolgevano – sa bene di costruire modelli, di attrezzare una rigidissima tassonomia, in cui tutto si lega entro un quadro dotato di una coerenza immodificabile e perfetta. L'enfasi, gli artifici comizieschi, le rutilanti metafore con cui si bombardano gli inermi lettori, oggi possono apparire perfino inadatti al

(8) Cfr. T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, 1972², p. 130. Tracce di Padellaro "razzista" si hanno a p. 164.

(9) Cfr. M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., p. 167.

conseguimento degli scopi prefissati. Ma, attualmente, il libro non è più il *medium* assolutamente egemone entro i sistemi di apprendimento e nell'immaginario dei bambini. I *media* che oggi attraggono maggiormente l'infanzia trasmettono anch'essi messaggi, condizionano, dirigono, creano coerenti tassonomie, ma si avvalgono di artifici retorici molto più sofisticati, desunti normalmente dagli apparati pubblicitari messi in atto per realizzare campagne di vendita o per ottenere risultati in ambito elettorale, oppure per sostenere il "lancio" di un film, di un divo, di una canzone. La retorica bassa e facilmente decifrabile, tanto spesso irrisa da testi teatrali, da vignette, da rifacimenti parodici cinematografici, specialmente a partire dagli anni sessanta, aveva una sua specifica funzione didattica: trovava, negli anni in cui veniva usata, una chiara giustificazione nell'assoluta consapevolezza da cui erano mossi i compilatori dei libri di stato. Con simili strumenti essi non volevano solo convincere, persuadere o attrarre, ma soprattutto sottolineare l'esistenza di un potere già ottenuto, ribadire il senso di una vocazione davvero totalitaria. Nei libri di stato, pertanto, non ci si sforza per nulla di ammaliare, di riuscire gradevoli: ci si limita invece a ordinare, si proclamano sentenze inoppugnabili, si conclamano indiscutibili giudizi. In questo senso, allora, i libri di testo fascisti costituiscono un prezioso sussidio per chi intenda studiare il *libro di testo tout-court*, in quanto, di esso, costituiscono l'esito ultimo, il consequenziale traguardo a cui sembrano aspirare tutti gli altri strumenti dello stesso tipo, che li precedono oppure vengono dopo di essi. Se si sviluppano fino in fondo le premesse – pur sempre catechistiche, iniziatiche, fideistiche – di ogni libro di testo, si sa già a quale risultato si riesce a pervenire: quello reso concreto dagli sforzi dei commissari fascisti.

In una analisi compiuta su "Linus", e quindi indirizzata ad una utenza giovanile non specificamente motivata in senso pedagogico, e inoltre lontana, per età, dall'epoca in cui i libri di stato furono prodotti, Ranieri Carano, che si dichiara vittima di essi, li ritiene adeguati a scuole di cui dice: "sono state probabilmente il disastro pedagogico più grande di tutti i tempi" ([10]).

In realtà i libri di stato potevano vantare illustri antenati – a cui si è velocemente accennato – e purtroppo meritarono di rivivere

([10]) Cfr. R. Carano, *I bimbi d'Italia ... si chiaman Balilla*, in "Linus", 1969, n. 54, p. 9.

parzialmente anche nei panni di nipoti non immemori di una simile ascendenza. Fra l'altro, se la prosa con cui furono redatti è dura ed esplicita come in pochi altri casi, le immagini degli artisti chiamati a decorarli non si collegano, sempre, ai toni usati nella parte narrativa. Il compiacimento melodrammatico con cui, nell'ambito della critica e dello studio delle creazioni grafiche, si inneggiava al libro di stato, non è, da un punto di vista figurale, così assurdo e quasi autoparodico come potrebbe apparire:

Che cosa siano negli altri paesi i libri di Stato per le scuole importa poco riferire e sapere: in Italia sono una cosa così nuova e rappresentano un'impresa così grandiosa che basta a dare argomento di studio e ragione di orgoglio. Non vorrei diminuire i meriti del Governo fascista in altri campi: ma non credo che direi cosa lontana dal giusto asserendo che quest'opera dello Stato italiano è la più grande. E' nel campo spirituale quel che è la bonifica nel campo agrario ed economico: una sterminata bonifica. Essa è, naturalmente, ancora nello stadio del prosciugamento di quella immensa palude che era l'industria del libro scolastico elementare in Italia ... Il libro di Stato è anzitutto l'espressione dell'imperio dello Stato su tutta la Nazione: unità, non uniformità, di educazione e di indirizzo pedagogico. Sottratto alla competenza del Comune, il libro della scuola elementare emana direttamente dal Governo nazionale, ed è quindi posto al riparo delle influenze locali così spirituali come editoriali: perniciose queste e quelle, perchè col pretesto di essere più vicine ai bisogni delle famiglie li sfruttavano sovente senza soddisfarli e senza che il controllo dello Stato, attraverso commissioni tarde e incerte, servisse a disciplinare l'anarchia libraria e didattica. Il problema è stato risolto ... spiritualmente con la Marcia su Roma; tecnicamente con la riforma scolastica; praticamente con la legge del 7 gennaio 1929 che fissava i criteri dell'edizione dei libri di Stato, la quale veniva compiuta nel termine dei venti mesi. Nell'anno scolastico 1930-31 il libro di Stato entrava nelle scuole. La rapidità di esecuzione di questo lavoro ha del prodigioso. Esso fu compiuto, a cura del Provveditorato, dall'Istituto Poligrafico dello Stato, che per i nove volumi di libri di testo, i sei atlantini e le diciotto appendici regionali, produsse sedici mila pagine in galvano e tredicimila in stereotipia, distribuite a diciotto tipografie di Case editrici, insieme a trentamila quintali di carta e un milione e duecentoquarantamila metri di tela. Fra sedicesimi e carte geografiche occorsero oltre duecento milioni di tirature.

Il lavoro fu organizzato ottimamente; e questa organizzazione è un reale grandissimo merito del Provveditorato dello Stato, che riuscì ad ottenere dal grandioso Istituto Poligrafico una lavorazione uniformemente ottima. La esecuzione del lavoro predisposto sul materiale grafico fornito dallo Stato fu generalmente buona, sì che il libro scolastico rilegato entrò in circolazione in perfetto assetto, si può dire, militare. Unità di tipi, identità di struttura e uniformità di vesti. Carta da stampa, cartoncini e tela per rilegatura, zinchi, forme di stampa furono tutte fornite dallo Stato. Ciò ha reso possibile produrre questi libri a un costo onesto, e quindi venderli a un prezzo ragionevole, tanto ragionevole che in un

avvenire non molto lontano, il libro gratuito o quasi, potrà passare dal regno dell'utopia a quello della speranza. Se si considera che il libro di Stato è costruito così solidamente da poter passare per le mani di due o tre fratelli, anche la spesa iniziale può fin d'ora ritenersi ridotta al minimo ([11]).

La prosa del "critico" è quasi identica a quella usata nei testi che vengono esaltati: un uso smodato dell'iperbole, una sensazione di complessivo titanismo editoriale. Le immagini che la rivista mostra, avendole ottenute direttamente dall'Istituto Poligrafico dello Stato, evidenziano l'attenzione tanto spesso rivolta, dal fascismo, a curare la dimensione mass-mediologica del potere. Difficile è, infatti, non riconoscere che le illustrazioni di Duilio Cambellotti per il *Sillabario per le Scuole rurali*, sono composte con la sobria e geniale efficacia con cui questo artista (a cui si dovette evidentemente perdonare, in questa occasione, il suo recente passato di militante socialista) aveva da tempo definito il proprio orizzonte iconografico. Cambellotti, ben collocato entro il contesto stilistico dell'Art Nouveau e della Secessione, era pittore, scultore e illustratore di statura europea: che i creatori di libri di stato gli affidassero l'intera iconografia di un sillabario è una constatazione degna di far arrossire gli attuali editori di libri di testo.

Altri artefici delle tavole furono Angelo della Torre e Mario Pompei. Il primo ha riconoscibilissime propensioni littorie, ma il secondo è così bene inserito nella figuralità raffinata, grottesca, vivacemente deformante della post-metafisica degli anni venti e del Novecento da far supporre che chi lo volle ad illustrare un libro di stato desiderava davvero ottenere i migliori risultati possibili nell'iconografia riprodotta a stampa, in Italia, in quell'epoca.

Pertanto il libro di stato, grazie a Pompei, a Cambellotti, ad Angelo della Torre, a Pio Pullini poteva davvero vantare quei "caratteri artistici" che Augusto Calabi calorosamente gli attribuiva su "Risorgimento grafico" e anche mostrarsi come prodotto di un'accuratissima impresa tipografica, attenta al raffinato e pertinente dosaggio dei colori e dell'impaginato, così come sosteneva Raffaello Bertieri sulla stessa rivista ([12]).

([11]) Cfr. M. Ferrigni, *Il libro scolastico, istituzione di stato*, in "Il risorgimento grafico", 1931, n. 9, pp. 445-446.

([12]) Cfr. A. Calabi, *I caratteri artistici del libro di stato* e R. Bertieri, *Il libro di stato e la tipografia*, in "Il risorgimento grafico", 1931, n. 9, pp. 449-457.

Tra i testi e le figure c'è quindi una curiosa alleanza, contraddittoria e subdola, perchè i primi non trovano nelle seconde una coerente corrispondenza retorica, anzi, nel caso di Pompei, si avverte quasi una insistita ironia, non priva di una sottaciuta oppositività. Un rischio da correre per riuscire a produrre volumi *oggettivamente* belli? Forse anche una maliziosa consapevolezza: le immagini potevano attrarre, stimolare, incuriosire. Erano come le copertine a "scatola di cioccolatini" di cui si è sempre valsa tanta editoria da grandi tirature, a volte ricoprendo con le immagini di un grafico famoso, la mediocre prosa di uno scrittore "da premio letterario".

Difficile è anche districarsi nella vasta palude dove si formano viscide sabbie mobili composte da slogan, da veri e propri fogli d'ordine della milizia o del partito, da trattatelli apologetici per questo o quel martire in camicia nera, per una o più "bonifiche", per infinite e svariatissime imprese del duce.

Si vollero libri "totalitari" e si riuscì a confezionarli, non rinunciando a tradurre l'impegno preliminarmente assunto in nessuna riga, in nessun contesto, in nessuna occasione didattica. L'ossessiva insistenza con cui si riempie ogni occasione, con cui ci si vale di ogni mezzo, di qualunque pretesto, mostrano, con un'efficacia non facilmente dimostrabile partendo da altri presupposti, come veramente *funzioni* una dittatura.

Nel *Libro della prima classe* (è un testo della "seconda generazione" dei libri di stato, stampato nel 1939) si propina ai bambini che entrano nella scuola questa incontenibile traccia di una Presenza ovunque riscontrabile:

Dal cartolaio.

Quirino è dal cartolaio: — Datemi un quaderno con una bella copertina illustrata. — Ne ò quanti ne volete! Ecco qui: in questa si vede una bella sfilata di Balilla e di Piccole Italiane, in quest'altro un campeggio di Avanguardisti, in quest'altro ancora una bella corazzata italiana, e in questo, infine, il ritratto del Duce. — Sì, sì questo è bello! datemi questo: è proprio a quadretti, come lo volevo io. Quanto costa? — Quindici soldi. — Non me lo date per quattordici? — Per questa volta prendetelo ([13]).

Se il duce trionfa "a quadretti", in cartoleria, a p. 99, su ogni altra *performance* fascista meritevole di farsi copertina, a p. 117 diventa

([13]) *Il libro della prima classe* (compilato dalla signorina Maria Zanetti e illustrato da Enrico Pinochi), Roma, 1939, p. 99.

eroe dello schermo, nella "sala del Dopolavoro gremita di bambini" e di lui si dice, a p. 121, mentre se ne mostra "la casetta", che "Benito era già, tra i bambini, un piccolo capo, forte e fiero".

Secondo la divisione effettuata da Carano, nei libri di lettura il "50% abbondante del testo era dedicato al Littorio, il resto da dividersi equamente tra Savoia, Religione e poesiole di Diego Valeri, Angelo Silvio Novaro e ignoti poeti della Rivoluzione" ([14]).

Se è presente ovunque, nelle sale cinematografiche o nelle cartolerie, è inevitabile che molti si domandino: "Quando riposa?", e se lo chiede pertanto anche Alfredo Petrucci, interpretando l'assillante interrogativo dei bambini di terza:

> Quando riposa? Ecco la domanda che tutti si rivolgono. Domani, sentirete, Egli si recherà nell'Agro Pontino, dove resterà per due o tre ore, a torso nudo, contadino fra i contadini, a mietere il grano. Poi farà ritorno a Roma, dove, uditi i consueti rapporti e concesse venti o trenta udienze senza interruzione, presiederà la Commissione suprema per la Difesa, riceverà Ministri e Ambasciatori, esaminerà progetti di nuove opere pubbliche, aprirà libri e giornali, per poi forse imbracciare il suo violino e gustare, tutto solo, le dolcezze della musica. Quando riposa? si chiede il popolo. E sente ogni giorno crescere nel suo cuore il rispetto, l'ammirazione, la devozione filiale per l'Uomo che gli è di guida e di esempio, nella fatica, nell'ardimento, nella devozione alla Patria, da Lui resa grande e potente. Mussolini: è come un altro modo di dire 'Italia'. Mussolini: ed ecco che l'immagine dell'Italia nuova, coi suoi cittadini-soldati, i suoi campi messi tutti a coltura, le sue industrie moltiplicate, il suo cielo balenante di ali d'acciaio, si dilata nella nostra mente, fino ad occupare la faccia intera della Terra ([15]).

Né si deve temere che, passando dalla "lettura" al "sussidiario", l'assoluta e totalizzante presenza del duce potesse essere attenuata da un doveroso rilievo concesso alla scienza. Si può celebrare il culto del duce e nel contempo insegnare la grammatica, come dimostra un famoso pedagogista, in quei tempi autore di libri di stato e oggi profondo esperto degli stessi e notissimo editore:

> Il verbo essere unito ad un aggettivo o ad un nome forma il *predicato nominale*. Tutti gli altri verbi formano il *predicato verbale*. Es. Il Duce è *laboriosissimo*. Il Duce *è un vincitore*. Il Duce è *un grande condottiero*. Il Duce *è il fondatore*

([14]) R. Carano, *I bimbi d'Italia ... si chiaman Balilla*, cit., p. 1.

([15]) *L'aratro e la spada*, (Testo di Alfredo Petrucci, illustrazioni di Pio Pullini), Roma, 1940.

dell'Impero (predicato nominale). Il Duce *lavora*. Il Duce *ha vinto*. Il Duce *guida l'Italia*. Il Duce *ha fondato l'Impero* (predicato verbale) ([16]).

Di fronte ad un uso tanto ribadito ed ossessivo, quasi di un unico simbolo a cui ci si aggrappava come se si temesse di valersi di ogni altro riferimento, e mentre si constata l'uniforme aggressività di un controllo che non concedeva pause, rischiando, inevitabilmente, di superare qualunque soglia di tollerabilità, vien fatto di ribadire, con Umberto Silva, quali potessero essere le fonti culturali servite come fondamento per un simile progetto pedagogico:

> I temi, i contenuti dell'ideologia fascista derivano dalle ideologie più disparate, contraddittorie, che vanno dal romanticismo alla romanità, allo stile impero, ma che possono indifferentemente risalire sia alle culture più primitive sia a quelle contemporanee. Ma se i contenuti sono triti, nella costruzione della *sua* ideologia il fascismo compie una serie di operazioni originali di estremo interesse: pur avendo negato risolutamente valore a tutte le ideologie, in pratica si serve di tutte indiscriminatamente con una strumentalizzazione a freddo, senza nessun rispetto della logica e della storia, in una ristrutturazione-distorsione che non tiene conto delle contraddizioni ideologiche, ma solo di quelle non funzionali ai suoi fini. In conclusione, il fascismo così costruisce la propria ideologia: assume come propri i temi ideologici di scarto presenti nella piccola borghesia e altri, non di scarto, presenti anche in altre classi, ma nella loro accezione peggiore: elabora questo materiale grezzo secondo i propri schemi, in modo che diventi il più possibile interlcassista e volgarizzato per una pratica esclusivamente 'produttivistica' e pertanto d'infimo livello. Sforna quindi la merce ideologica così trattata con l'etichetta della sua esclusiva proprietà, o come antico retaggio popolare recuperato dagli abissi della storia, offrendola al consumo o ritirandola, a seconda della necessità d'indirizzare in un senso o nell'altro l'azione delle masse.
>
> Se, dunque, per quanto riguarda i suoi contenuti, l'ideologia fascista è senza dubbio la più scontata e infima, per quanto riguarda i suoi meccanismi è senz'altro innovatrice: per la prima volta il capitalismo produce su scala industriale la sua ideologia d'esportazione, creando una merce di minimo costo e massimo profitto. Se i motivi dell'ideologia fascista hanno un massimo d'eterogeneità, il processo della loro elaborazione ha un massimo di omogeneità: fabbrica di mostruosi modelli *standard* di comportamento ([17]).

Con il determinarsi, poi, di una vera "economia di guerra", le scelte furono ancora più ristrette e rigidamente orientate da una ipotesi generale che trovava i suoi fondamenti culturali e strutturali

---

([16]) Cfr. A. Armando, *La nostra lingua, Il libro della IV classe elementare*, Roma, 1942, p. 70.

([17]) Cfr. U. Silva, *Ideologia e arte del fascismo*, Milano, 1973, pp. 38-39.

in un contesto universalmente bellicista, dove nulla si poteva fare senza tener conto del dato essenziale da cui, almeno dal 1937, ogni altra considerazione doveva partire ([18]).

Quasi negli stessi anni, cioè in quelli che, con la guerra d'Etiopia, quella di Spagna, e con le leggi razziali, videro il fascismo assumere connotati sempre più duri e omogenei, con ribaditi tentativi di allineamento ad un'impronta nazista ormai sentita come un prezioso modello, si tentò di realizzare, nel campo dell'arte, ciò che si era ottenuto nell'ambito educativo.

Ma i rapporti tra arte e fascismo si erano storicamente stabiliti sulla base di un vecchio e complesso intrecciarsi di interessi, pertanto ai critici e agli artisti fu lasciata una paradossale autonomia (fattasi poi più labile negli anni immediatamente precedenti la seconda guerra mondiale).

Questo rilievo, dovuto a Fernando Tempesti ([19]), può spiegare anche, da un punto di vista diverso rispetto a quello a cui si è accennato in precedenza, la discordanza esistente tra i testi e la figuralità dei libri di stato.

La scuola, del resto, come notava Tannenbaum, offriva già un apparato di forze fedeli, una base su cui contare; tanto valeva, allora, migliorarne ancora l'inflessibile, monolitica sudditanza al regime, per utilizzare i risultati così ottenuti anche contro le incertezze, o i rischi, o le incognite che non si era riusciti a esorcizzare in altri ambiti. Non si spiegherebbe, altrimenti, come possano scoprirsi testi scolastici pervasi da un tasso di fascistizzazione esattamente uguale a quello contenuto nei libri di stato, e tuttavia prodotti da editori "privati" prima della legge del 1928 e dell'applicazione del 1931. Il sussidiario *Il fascio* non è un libro di stato, appartiene alla Bemporad di Firenze, casa editrice non certo priva di meriti pedagogici e didattici e tuttavia giunge fino ad insegnare l'aritmetica in questo modo: "*L'adunata di Bologna*. Leggi: 150.000. E' il numero degli Italiani che il 31 ottobre 1926 si raccolsero a Bologna per giurare al Duce fedeltà ed obbedienza" ([20]). Seguono poi esercizi nati dal presupposto emblematico

([18]) Cfr. le chiare e condensate osservazioni di G. Ricuperati contenute in *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, vol. V, *I documenti*, Torino, 1973, tomo 2, p. 1695.

([19]) Cfr. F. Tempesti, *Arte dell'Italia fascista*, Milano, 1976, l'ultimo capitolo.

([20]) Cfr. *Il fascio. Nuovissimo sussidiario completo*, Firenze, 1928, p. 13 della parte *Aritmetica*.

di quel numero fatale. E nasce immediatamente una domanda: perchè si dovevano sostituire libri simili se non per operare, attraverso i libri di stato, una conquista simbolica e magari futuribile, anche degli spazi che uscivano dal loro specifico controllo? Più che un *medium* di per sé necessario, il libro di stato fu quindi un monumento alla fascistizzazione, un rassicurante sigillo delle conquiste più stabilmente ottenute, a cui ricorrere come patrimonio di *exempla* e come apparato esorcistico nei momenti di crisi e di incertezza.

Il contributo che, storicamente, risultò più dannoso, anche perchè riuscì a costituirsi come punto di riferimento strutturale e superò intatto la caduta del fascismo, fu quello dato da chi riempì i libri di stato di un'enfasi viscerale, tesa a condurre ogni pretesto fino alla conclamata esagitazione, rendendo ogni tono sempre altissimo, spingendo, fino a esiti costantemente melodrammatici, le corde di un "sentimento" stimolato con qualunque espediente. In questo senso, brani come *La veste coi rubini di sangue*, inserito da Nazareno Padellaro nel suo libro per la terza classe, esprimono un'inarrivabile sintesi, compiuta mescolando fra loro le peggiori eredità di una pedagogia ricattatoria e querula, tratta da certi volumi per l'infanzia dell'ottocento, e le convenzioni littorie che qui appaiono del tutto posticce e opportunistiche, perchè sono "attaccate", forzosamente, al termine del racconto. Un *horror* connotato da tremebonde allusioni gotiche, o da inspiegabili anticipazioni desunte da ciò che, di più tetro e inquietante, pervade la narrazione: difficile comprendere come essa potesse venire credibilmente imposta ai 950.000 piccoli lettori a cui era destinata. Una bambina assai piccola si ustiona molto gravemente avvicinandosi ad una fiamma di cui non è precisata la provenienza. La sorellina, maggiore di pochi anni, torna da scuola e trova la Morte (che al suo ingresso accenna a volersene andare), i genitori in lacrime, un medico che

> comincia a fare un discorso strano. Dice che alla piccina bisogna fare un vestitino nuovo. Se indosserà quel vestitino, non morrà. La stoffa di quel vestitino però è tutt'uno con la carne. La povera mamma inorridisce. Il signore continua il suo discorso, come se raccontasse una favola. La fanciulla forse ha compreso. Voglion rivestire quel corpicino con la pelle di lei? Proprio così. Non un attimo di titubanza. Offre tutta se stessa, come una rosa che si lasci sfogliare da una mano malata. La Morte si ritira. Il dottore guarda la fanciulla con ammirazione tenera, e si domanda dove ha attinto un così immenso coraggio. La fonte del coraggio è lontana, e scaturisce dal cuore di un Uomo che potrebbe affrontare il mondo,

se fosse necessario. Guardando intorno, quel signore vede un berretto di piccola italiana, e allora comprende la eroica generosità di quella fanciulla che ha appena nove anni. Quelle spille infocate che torturano il corpo della bambina saranno tolte una a una.

La piccola italiana se sfoglierà un giorno il Bollettino dell'ONB, sarà sorpresa di vedere il suo nome incorniciato da una corona di parole, che hanno il profumo dell'alloro. Sono i petali di rosa che, staccatisi dalla sua carne, si sono mutati in foglie d'alloro ([21]).

2. *A casa, dopo l'adunata*

Lo strano sadismo in camicia nera del prof. Padellaro trovava un parziale, settimanale riscontro in una pagina compresa entro l'altra grande proposta editoriale offerta all'infanzia italiana dal fascismo, dopo i libri di stato, "Il Balilla".

In una rubrica che appariva in ogni numero della rivista, sotto il titolo "Giovinezza eroica" venivano elencati gli atti particolarmente coraggiosi, o quelli nati da una nobile abnegazione, compiuti dai balilla e dalle giovani italiane. Senza farsi letteralmente spellare per la sorellina, come nelle fantasie non sempre serene di Padellaro, i piccoli fascisti salvavano settimanalmente decine di fratellini, o di bambini qualunque, in genere di tenerissima età, meritando menzioni onorevoli e proponendo la loro effigie, in divisa, all'attenzione dei coetanei camerati. Dalla rubrica "Giovinezza eroica", per la verità, esce il ritratto di un paese in cui gli adulti si dimostrano piuttosto negligenti nel compiere il loro dovere verso i piccini. Senza la pronta, onnipresente, spionistica attenzione dei balilla e delle giovani italiane, rampe di scale, dirupi, torrenti, mari in burrasca, strade percorse da troppi veicoli avrebbero letteralmente fatto strage di tanti piccolissimi lasciati quasi sempre in balia dell'occasionale ed eroico intervento dei quadri più giovani del partito.

Nato a Milano il 18 febbraio 1923 ([22]) come "Giornale dei Balilla", il settimanale fu acquistato dal "Popolo d'Italia" il 18 giugno 1925 e divenne supplemento ufficiale del quotidiano. Nel 1926 la testata

([21]) Cfr. N. Padellaro, *Il libro della terza classe elementare*, Roma, 1936, pp. 143-144.

([22]) Per le notizie relative al "Balilla" cfr. S. Trinchero e G. Salvucci, *I giornaletti*, Roma, 1971, pp. 19-21; G. Genovesi, *La stampa periodica dei ragazzi*, Parma, 1972, pp. 82-97; C. Carabba, *Il fascismo a fumetti*, Firenze, 1973, pp. 268-269.

si ridusse a "Il Balilla" e, nel 1931, divenne di proprietà dell'Opera Nazionale Balilla e si trasferì a Roma, dove cessò di esistere nel 1943.

"Il Balilla" è un giornale contraddittorio e difficilmente analizzabile, se non lo si affronta con molteplici chiavi di lettura, attente, in primo luogo, a seguire i vari e contorti sviluppi a cui esso dovette piegarsi, nei vent'anni in cui fu stampato. Fu costretto, evidentemente, a subire varie e successive influenze, a sottostare a contrastanti criteri di utilizzazione, a oscillare tra livelli di piena onorata coincidenza con le direttive del regime e periodi di accantonamento e di trascuratezza. Necessita ancora di essere specificamente studiato da chi intenda scavare sotto la superficie di una evidenza coloristica che non lascia certo trasparire quanto è ampiamente compreso nelle sue pagine.

In questa sede, "Il Balilla" è guardato, brevemente, come significativa sponda massmediologica, simbolicamente affiancata ai libri di stato per cercare in essa le linee di convergenza o di divergenza con l'impresa meglio etichettata, in senso pedagogico, compiuta valendosi dei volumi.

Fino alla metà degli anni trenta, "Il Balilla" possiede essenzialmente una fisionomia legata al ricco apparato iconografico di cui era dotato. Presenze come quelle di Mussino, Rubino, Pompei o Zedda indicano che si voleva andare ben oltre la dimensione possibile di un giornale per la gioventù di un partito, aspirando piuttosto a creare uno strumento di supporto per l'educazione e l'indottrinamento dell'infanzia dell'intero paese.

Oltre la metà degli anni trenta, "Il Balilla" attenuò notevolmente la bellezza della propria dimensione figurale, si rese per un certo periodo molto più legato alle formule esplicitamente propagandistiche, poi diminuì il senso di questo atteggiamento fino a comprendere, addirittura, una quantità di formule littorie e di slogan, inferiore a a quella fornita da altri settimanali giovanili non dotati del carisma ufficiale.

Impoverito graficamente e anche sul piano della eccellenza tipografica "Il Balilla" si collocò stabilmente tra le opposte tentazioni di una dimensione pubblica fatta di guerre, di rubriche "eroiche", di cerimonie, di foto ufficiali, e quelle di un settore privato in cui le dolcezze di Luisa Fantini si alternano alle tondeggianti ironie di Verdini e alle spassose cronache urbane di De Seta. Di tanto in tanto, un paginone ruvidamente campito dall'inequivocabile segno littorio di Angelo Canevari ribadiva, con il sussidio di una forte sottolineatura

visiva, le retoriche ossessioni dei libri di stato.

Se si tralascia intenzionalmente di cogliere come e quando "Il Balilla" si immergesse entro lo spessore dei *media* a stampa, in una epoca che ne vide rifulgere alcuni, rimasti poi esemplari, come "L'Avventuroso", si può meglio individuare l'opera di sussidio didattico svolta dal settimanale, a fianco dei libri di stato.

Mentre si combatteva la guerra di Spagna, il giornale prendeva posizione con narrazioni che, indifferentemente, avrebbero potuto figurare anche in una "Lettura" per la quarta o per la quinta classe. Nel racconto *Il segno della fede*, l'ingegner Bianchi affronta la canaglia rossa spagnola (protomartire, ucciso prima dell'arrivo dei "volontari" italiani) perchè

> un buon fascista deve difendere il suo ideale ad oltranza, senza mai piegare! Con indomito coraggio si scagliò sugli aggressori, atterrandone un paio a pugni ed a calci ... Ma ecco di nuovo la porta spalancarsi, ed altri ceffi, armati di tutto punto si precipitano urlando nella tipografia. Bianchi si vide perduto, ma deciso ad ostacolare fino all'ultima goccia di sangue gl'insani propositi di quella teppa incosciente e brutale, afferrò un pesantissimo martello e si gettò fra i macchinari, frantumando cilindri, compressori, torchi, ingranaggi. — E adesso assassinatemi pure! — esclamò il giovane picchiando martellate a destra e a sinistra, rendendo inservibili i macchinari — ma non potrete mai più servirvi della mia tipografia per i vostri fini di abominevole propaganda. Abbasso il bolscevismo! Viva il fascismo! ... Un colpo di rivoltella echeggiò sotto la cupa volta, e l'eroico giovane cadde esanime al suolo, con lo sguardo ed il pensiero rivolto verso la sua patria immortale.
>
> Come un eco lontano il morente percepì una voce possente e incisiva che con maschia sicurezza gli mormorò al cuore: 'Bravo, camerata! Hai fatto il tuo dovere e sarai vendicato!' ([23]).

Ubiquo, onnipresente come un santo medioevale, Lui, sempre Lui, conforta i camerati morenti e aiuta le generose donazioni di epidermidi infantili.

Le deliziose figurine che Ennio Zedda sfumava con il suo raffinato acquerello, entro le stanze accuratamente ammobiliate secondo il più tipico stile anni trenta, raccontavano settimanalmente il sorridente *interieur* in cui si svolgeva la vita di una "Piccola italiana". L'arte di Zedda è fatta di eleganza e di ironia: elementi fondatamente inconciliabili con il fascismo. Tuttavia Zedda sopravvisse costantemente, nel "Balilla", concedendo ogni tanto curiosi, quasi autoironici cedi-

([23]) Cfr. R.C., *Il segno della fede*, in "Il Balilla", 16 gennaio 1938, p. 11.

menti alla propaganda del regime, come quando la sua bimbetta impara il tedesco per applaudire Hitler in visita a Roma:

Una scritta molto bella
viene in mente alla Mirella
ma sorpresa è nel vedere
viva il Duce e il Cancelliere ([24]).

Sottaciute contraddizioni, scontro e incontro del fascismo con le comunicazioni di massa, ottimi livelli grafici e anche infamie razzistiche, come quella compiuta da De Seta quando prestò il suo abilissimo, malleabile universo di figurine, alla creazione dell'ebreo Assalonne Mordivò ([25]), nasuto e perfido al punto da rubare le merende ai bambini.

3. *Da Bologna all'Africa Orientale*

Il libro di stato e "Il Balilla" sono strumenti che sembrano essenzialmente scaturiti da un'esibita e minacciosa volontà di accentrare tutti i *media* rivolti direttamente ai bambini, sotto la vigile e unificante direzione di una stessa centrale pedagogica.

Uno degli strumenti di riflessione che aveva condotto a ideare il libro di stato si fondava appunto sulla volontà di sottrarre i testi delle elementari ai condizionamenti espressi entro ambiti educativi diversi e lontani fra loro.

Si può compiere, pertanto, una breve esplorazione nel nostro contesto editoriale e guardare alla produzione di un'antica casa editrice della nostra regione, la Licinio Cappelli editore di Bologna. Nel catalogo della "Biblioteca dei piccoli" spiccano due titoli che, emblematicamente, indicano come lo zelo dei produttori decentrati non fosse certo minore di quello espresso dai burocrati ministeriali. *Cappuccetto Rosso nell'Africa Orientale*, di Armando Lodolini, è una fiaba aggiornata che sfida le trincee del ridicolo e le fortificazioni abissine. In compenso possiede una morale, che regala affettuosamente e conclusivamente ai suoi lettori:

([24]) Cfr. *La piccola italiana*, in "Il Balilla", 3 aprile 1938, p. 7.
([25]) Cfr. C. Carabba, *Il fascismo i fumetti*, cit., pp. 136-137.

In qualunque luogo d'Italia o dell'Africa, quando vi sono bambini buoni in pericolo, c'è qualcuno che corre in loro aiuto. I boschi sono sempre percorsi da lupi famelici; e quando sarete grandi capirete che si possono trovare boschi e lupi anche in città; anche nelle case; anche negli uffici; ma niente paura. Chi ha la coscienza tranquilla, chi fa il proprio dovere, chi è buono, trova sempre un difensore e ... un'ascia affilata! ([26]).

Gigino si fa uomo, di Valeria Piazza, è invece la cronaca completa dell'iniziazione di un balilla che passa di prova in prova, entro l'avventuroso orizzonte marittimo e montano in cui sorgono i campeggi dell'ONB. Un esito felice, un "passaggio" senza scosse da un'età ad un'altra, scandito da versi riassuntivi e programmatici:

Siamo i forti moschettieri
delle squadre più perfette
pronti, lesti, audaci e fieri
nel ... leccare le gavette.
Ma se il capo ci comanda
di marciare, il corpo eretto,
marcerem – nessun si sbanda –
stretto il pugno sul moschetto.
E nel campo e nella vita
sarem degni degli eroi.
Duce, a noi! ([27])

E' un viaggio avvilente fra rimembranze che non è lieto ritrovare, quello brevemente effettuato entro i *media* del regime. Non sono problemi remoti, tuttavia, né può bastare l'esorcismo del sarcasmo per allontanare l'ombra inquietante che essi allungano fino a noi. Dopo le terrifiche strofette che ci ridanno il senso di un passato le cui radici si insinuano, in molti e misteriosi modi, fino al nostro presente, è forse opportuno ricorrere, per concludere, alla prosa rasserenante e quietamente illuministica di Ostenc per trarne conforto e buoni auspici:

Il fascismo aveva una predilezione per l'irreggimentazione delle masse, ed è significativo che esso si trovasse più a proprio agio nella scuola elementare, dove fece violenza alla cultura popolare senza riuscire peraltro a soffocarla, che negli altri ordini di studi. L'alta cultura dell'insegnamento classico tradizionale e universi-

([26]) Cfr. A. Lodolini, *Cappuccetto Rosso nell'Africa Orientale*, Bologna, 1936, p. 79.
([27]) Cfr. V. Piazza, *Gigino si fa uomo*, Bologna, 1940, p. 71.

tario gli restò preclusa mentre gli sforzi fatti al livello della scuola media inferiore confermano la particolare attenzione del regime per la piccola borghesia. Ma i giovani apparivano molto più fascistizzati nel comportamento che nella cultura. Quando la prova della guerra spezza il legame carismatico e abbatte il colosso dai piedi d'argilla, tutto un umanesimo riappare, tutta una sensibilità artistica e culturale emerge dal più profondo dell'essere per ricacciare indietro la dittatura e l'asservimento. L'arte e la cultura diventano le garanti della libertà. Marinetti non aveva torto quando invocava la distruzione dei musei: radere al suolo i palazzi di Venezia e riempire i suoi canali. Neppure Mussolini si sbagliava quando si rammaricava di non poter educare la gioventù in laboratorio. Per formare un fascista perfetto senza fare tabula rasa del passato culturale e artistico della penisola egli avrebbe dovuto bendare gli occhi della gioventù italiana ([28]).

([28]) Cfr. M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., p. 273-274.

ENNIO DIRANI

LA LETTERATURA POLITICA PER I GIOVANI NELLA BIBLIOTECA "MUSSOLINI" DI RAVENNA

Istituita nel 1927 come biblioteca storica del fascismo allo scopo di acquisire e conservare "tutta la vasta produzione libraria nazionale e straniera che si riferisce al Regime Fascista", quella che è oggi la Biblioteca di Storia Contemporanea dell'ente "Casa di Oriani" di Ravenna (allora biblioteca "Mussolini") possiede uno dei più ricchi fondi librari sul fascismo esistenti in Italia. Accanto alle pubblicazioni ufficiali, alla saggistica politica, sociale, economica, ai documenti, alle statistiche, ai testi storici, ai periodici, che, sia pure in misura generalmente più ridotta, sono presenti anche in molte altre biblioteche, qui si conservano anche documenti raramente presenti nelle biblioteche di documentazione e di ricerca, appunto perchè destinati ad un uso scolastico o comunque pedagogico-propagandistico. Si tratta di un complesso di oltre trecento volumi, fino a ieri catalogati solo per autore e collocati secondo l'ordine di ingresso in biblioteca, la cui individuazione ha comportato quindi una ricerca diretta sugli scaffali. L'occasione di questa indagine ha consentito la rischedatura del materiale e, soprattutto, il suo accorpamento in una sezione omogenea, tale da rendere agevole la ricerca allo studioso.

Questo piccolo fondo è costituito da pubblicazioni che hanno in comune la finalità per la quale sono state concepite e diffuse: la formazione politica dei ragazzi e dei giovani, dalla metà degli anni venti alla caduta del fascismo. Ne restano esclusi i libri sulla questione giovanile, quale l'indagine di V. Gorresio del 1936 sui giovani d'Europa, appunto in quanto non direttamente destinati ai giovani.

Dal momento che questo non è un breve saggio bibliografico, bensì un contributo destinato ad una ricerca di carattere storiografico su scuola e studenti nel ventennio nero, ci si propone non di fornire una descrizione bibliografica, ma una rapida analisi, *per exempla*,

dei contenuti ideologici, del linguaggio, dei temi della propaganda fascista fra i giovani, limitatamente, s'intende, al *medium* libro.

Nel corso dell'analisi si citerà una parte minima dei testi presenti in biblioteca e utilizzati. L'insieme consta di pubblicazioni di varia natura e peso, che in comune hanno soprattutto il destinatario. Si va dai manuali di cultura fascista per le scuole dei vari ordini e gradi (circa un centinaio), scritti da autori rappresentativi, come Giuliano, Solmi, Pagliaro, Gravelli, Orano, A. Mussolini, Volpicelli ecc., oppure da mestieranti della manualistica, oscuri o noti (Bignami, Gustarelli), alle pubblicazioni ufficiali di enti, quali l'ONB, la GIL, lo stesso PNF, direttamente operanti sul versante della formazione e del controllo della gioventù; dai commenti al saggio mussoliniano, o presunto tale, sulla dottrina del fascismo ad uso dei giovani, alle antologie di testi dello stesso Mussolini commentati per i giovani; dai libri e opuscoli a fortissima valenza politica destinati a talune categorie di giovani, quali le ragazze, i rurali, i soldati, fino a libri meno facilmente riconducibili ad una tipologia riconoscibile, quali *Il piccolo Decamerone Fascista. Libro di fede e di storia per le scuole e per il popolo*, oppure *La leggenda di domani*, per ragazzi, popolani e soldati; da testi parascolastici, come le guide ai concorsi e le tracce di temi di cultura fascista, ai testi unici per le elementari ed ai manuali di storia, di diritto, di economia corporativa; da taluni significativi libri di narrativa (*Il figlio dell'Impero. Romanzo per i balilla; Papà combatte in Africa Orientale; Mammetta fascista*, e così via), ad intere collane per ragazzi e giovani ("I libri della Patria", di Mondadori; "Il romanzo dei ragazzi", ancora di Mondadori; "Libro e moschetto. Biblioteca del giovane fascista", Istituto Editoriale Giovanile; "Quaderni fascisti. Collezione di propaganda nazionale per i giovani e per il popolo", Bemporad; "Impara anche questa. Collana di libri per ragazzi", Vallecchi; "L'Italia nuova. Collana di educazione fascista", Paravia; Bibliotechina "Gli Eroi", Carroccio; "Eroi e avventure della nostra guerra", collana a cura del Ministero della Cultura Popolare; "Piccoli libri della Patria", Salani).

Come si vede, si è di fronte ad un campionario troppo vario e vasto perchè se ne possa tentare un'analisi esauriente in poche pagine. Si è preferito enucleare, in questa sede, cinque temi che riteniamo rilevanti: l'educazione "imperiale", il razzismo, il ruralismo, la donna, Alfredo Oriani (perchè si tratta di scrittore romagnolo e perchè la biblioteca è sorta nel suo nome, nonchè, ovviamente, perchè su di

lui il fascismo tentò un'operazione la cui portata non dovrebbe essere sottovalutata).

Chiediamo scusa se lo scritto, che ha finalità documentarie più che interpretative, abbonderà di citazioni: lo stile non è esso stesso documento? Non dovrebbe essere necessario, dal momento che tutto il materiale è disponibile in una biblioteca pubblica e la verifica è quindi possibile a chiunque vi sia interessato, assicurare che la scelta dei testi e dei singoli passi è stata fatta secondo il criterio della rappresentatività rispetto al tutto.

Il compito di alimentare nei ragazzi una "coscienza imperiale" non è assegnato alla scuola solo dopo il 9 maggio 1936, anche se con la proclamazione dell'impero tutto l'apparato educativo riceve una brusca sollecitazione ad "elevarsi sul piano dell'Impero" (Bottai). E' noto che le direttive in tal senso sono contenute nella circolare 30 novembre 1937 inviata dal ministro dell'Educazione Nazionale alle autorità scolastiche, in cui si stabilisce che "il fatto e la nozione dell'Impero devono porsi al centro di ogni manifestazione e d'ogni ricerca" e che la "nostra scuola deve essere il vivaio di un Paese imperiale".

La letteratura e la manualistica per i ragazzi ed i giovani diffuse a partire dalla metà degli anni trenta, e di cui esiste un campionario molto rappresentativo alla ex "Mussolini", sono modellate sulle direttive del regime. Qui si propongono alcuni nodi tematici così come sono presentati in un paio dei tanti volumi destinati ai giovani maestri che si accingevano ad affrontare i concorsi ([1]). I testi di appoggio, cui questi manuali come innumerevoli altri fanno riferimento, sono quasi sempre gli stessi: taluni passi dei discorsi di Mussolini, particolarmente di quelli del 1934 sulla nazione militare, anzi militarista, e le "direttive di massima per lo svolgimento dei corsi di cultura militare nelle scuole" (regio decreto 17 ottobre 1935, n. 1990).

Quasi una metà del volume del Cassano è dedicata all'"educazione nazionale, fascista, guerriera", e questi paragrafi costituiscono un esempio sufficientemente rappresentativo delle linee di politica educativa dominanti negli anni trenta sul versante della formazione civile dei bambini e dei giovani. Si potrebbe semmai dimostrare che in queste pagine si avvertono uno sforzo argomentativo ed un senso

([1]) V.F. Cassano, *Argomenti di pedagogia fascista*, Bari, Macrì, 1938^2; A. Ghignoni, *Educazione imperiale*, Milano, La Prora, 1940.

della misura difficilmente riscontrabili in centinaia di altre: proprio per questo riteniamo corretto citare alcuni passi significativi. Il paragrafo 31, intitolato "La nazione è un esercito in marcia: la scuola ha il compito di preparare i soldati di quest'esercito", si apre con una definizione del concetto di nazione di impianto organicistico e si diffonde sui doveri dell'individuo, "milite in ogni istante della sua vita", nei confronti della società nazionale. Premesso che l'educazione del fanciullo si deve integrare "in un sistema educativo totalitario", si ricorda che "il Regime Fascista ha avocato interamente a sé il problema educativo del fanciullo, considerandolo come elemento base della grandezza nazionale", e si perviene al nocciolo della questione: "Nell'atmosfera creata dal Fascismo, l'insegnante deve occuparsi dell'addestramento militare del fanciullo, perchè nessuno più di lui può provvedere alla preparazione spirituale, fisica e tecnico-militare del cittadino prima della sua incorporazione nelle forze armate dello Stato". La conclusione logica è la pedagogia del "libro e moschetto", meglio sviluppata nel paragrafo 36, intitolato appunto "Dal 'pensiero e azione' di Mazzini al 'Libro e Moschetto' di Mussolini" e tutto rivolto ad istituire una stretta correlazione fra il nazionalismo mazziniano e l'imperialismo fascista (2). Il volume, finito di stampare il 15 settembre 1938 e scritto quindi alcuni mesi prima dei provvedimenti in materia di politica razziale, si chiude con due paragrafi sulla "Necessità del razzismo" e su "Il razzismo nella scuola", in cui si ha ancora cura di precisare che il razzismo che deve presiedere alla formazione di una coscienza nazionale, coloniale e imperiale "non tende alla proclamazione della superiorità [...] della nostra razza mediterranea in confronto delle altre" e "non è una persecuzione di altre razze".

La preminenza del momento eroico-guerresco nell'ambito dell'intero processo educativo costituisce uno dei punti fermi della letteratura che stiamo esaminando. Il volume del Ghignoni è emblematico a questo proposito, e sintetizza il contenuto di decine di analoghi manuali, nonchè di centinaia di pubblicazioni direttamente rivolte

(2) L'appropriazione di Mazzini da parte del fascismo non ha bisogno di essere documentata: basterebbe sfogliare i libri di testo del ventennio per rendersi conto delle deformazioni su cui si fondava. Qui si vuole ricordare però almeno A. Lodolini, *La vita di Mazzini narrata ai giovani fascisti*, Firenze, Bemporad, 1929.

ai giovani ed ai ragazzi. Il nostro autore non si limita ad affermare che "il più sostanziale e fattivo stimolo di educazione imperiale, è conferito precisamente dall'addestramento militare, che costituisce il primo coefficiente dell'imperialismo", ma allarga coerentemente l'impianto del proprio ragionamento fino a sussumere sotto il concetto di educazione guerriera tutti i valori storici e ideali su cui faceva leva il regime: "Educare con i valori sempre desti e presenti della guerra, significa infondere la coscienza esatta delle virtù avite risorte, significa tenere desta l'eroica fulgida luce che arde nel popolo italiano, significa moltiplicare il numero e la forza: è l'affermazione unitaria, solidale, consapevole, irresistibile della stirpe italiana" (p. 60). Se così è, non pare contestabile la conclusione: "la preparazione del cittadino soldato costituisce il fine conclusivo dell'educazione morale, civile, religiosa". Tutte le materie saranno allora insegnate senza mai perdere di vista l'obiettivo finale, che è appunto la formazione di una coscienza imperiale, i cui presupposti sembrano essere la consapevolezza della superiorità di tutto ciò che è romano, da un lato, e la fedeltà assoluta al capo, dall'altro. Roma, scrive il nostro pedagogista, ha "il vanto inconcusso di avere trasmesso al mondo medievale e a quello moderno, il diritto romano; la cui massima fondamentale è riposta nella volontà dominatrice del Principe: 'Quod principi placuit, legis vigorem habet'" (p. 65). L'interpretazione del diritto romano potrà far inorridire uno storico del diritto, ma non le si può disconoscere la chiarezza dell'intenzione politica.

Non molte pagine del manuale sono spese per dimostrare "come l'insegnamento della storia possa assumere efficacia di educazione imperiale", tanto è evidente che sul fanciullo esercitano un fascino "di potenzialità ardimentosa eroica" sia le lontane tradizioni gloriose, sia "l'atto immediato, di cui si arroventa lo spirito unitario della Nazione" (e di cui si suggerisce, come esempio, l'impresa di Bruno Mussolini che, "in età inferiore ai venti anni, ha trasvolato, con due fulminee tappe, il Mediterraneo, il Sahara e l'Atlantico"). Altrettanto agevole era individuare "l'impronta imperiale nell'insegnamento della geografia". Più arduo poteva apparire, in linea teorica, il compito di inserire l'insegnamento religioso in questo piano educativo. Si deve riconoscere che al nostro scrittore, come del resto ai suoi colleghi, non hanno tremato i polsi quando ha scritto il capitolo che si fregia del titolo "La religione cattolica nella sua viva essenza di educazione imperiale". Premesso che componenti dell'educazione

imperiale sono "la forte obbedienza, la fede inflessibile, la volontà indomita", si invita a vedere come "la nostra Religione Cristiana Cattolica, elevi l'anima della scuola alla concezione imperiale di Roma. Basta riflettere al Concordato Lateranense [...], il quale restituisce Dio all'Italia e l'Italia a Dio" (p. 78). Per chi conservasse in proposito qualche dubbio, interviene questa apodittica asserzione: "Comunque, anche al disopra di ragioni geografiche o storiche, c'è l'imperscrutabile volontà di Dio, che ha voluto e vuole che Roma sia la diffonditrice della verità, del diritto, della forza, della giustizia" (p. 79). E' vero che subito dopo il discorso, dalle vette della teologia e della filosofia della storia scende a quote più modeste, alla fenomenologia del quotidiano ("Da un lato, i parroci contribuiscono ad incrementare la battaglia e la vittoria del grano. Dall'altro, la benedizione delle sementi, delle insegne di guerra, delle navi; le messe al campo, le funzioni in suffragio degli Eroi caduti, attestano l'austera rinnovata coscienza cattolica, operata dal Regime"), ma si impenna nuovamente con passi come questi: "Roma è sede eterna della fede universale Cristiana, ed è al contempo sede della potenza terrena. A questa verità, ha fatto seguito la fondazione dell'Impero, che la Chiesa ha prima assecondata e poi ha benedetta: consacrandone il riconoscimento *de jure*"; "E' agile far sentire agli alunni come a Dio si debba la creazione del genio di Mussolini e la protezione della sua vita"; "E' vero, come la luce del sole, che i Comandamenti di Dio, la Vita di Gesù Cristo, i Sacramenti, sono fonti inesauste di quello spirito eroico, che è al centro dell'etica fascista: spirito eroico, che prepara e consacra il perfetto soldato, il cittadino integro, il lavoratore indefesso". Ai giovani maestri il compito di operare questa mediazione, o sintesi, presentata peraltro come agevole, anzi, propriamente superflua, trattandosi di identità, fra cristianesimo e fascismo:

> Quando gli educatori sapranno dare la necessaria interpretazione alla religione Cristiana e all'etica Fascista, quando dimostreranno di vivere l'identità vigorosa che esiste fra essenza spirituale del Cristianesimo ed essenza spirituale del Fascismo, l'insegnamento della Religione potrà assurgere ad un'efficacia potentissima, per quanto riguarda lo sviluppo di una salda coscienza imperiale, nelle nuove generazioni (p. 81).

Quanto alle altre materie, vale per tutte quanto il Ghignoni dice del diritto pubblico e del diritto corporativo: esse "sono vere miniere di educazione imperiale". Anche l'aritmetica? Anche l'aritmetica, perchè "c'è anche una matematica di contenuto imperiale", e l'autore

ne spiega il funzionamento nel capitolo di cui si è riportato il titolo fra virgolette. Tutto sta nel mettere

> anche i numeri e gli enti geometrici al servizio della verità [...]. Se noi sapremo creare problemi attinenti ai primati di velocità e di distanza, per i quali l'aviazione italiana celebra la sua gloria nel mondo; se nei problemi faremo rientrare i calcoli semplici, ma eloquenti e palpitanti, degli eroi caduti, delle armi impiegate [...]; possiamo essere certi che questo importantissimo settore [...] contribuirà efficacemente ad incrementare e a consolidare la coscienza nazionale e imperiale (p. 83).

Il libro, entrato in biblioteca il 6 luglio 1940, è stato stampato nei primi mesi di quell'anno: di lì a poco, ai maestri, invitati a sostituire alle tradizionali uova i caduti in guerra, sarebbe stata offerta l'opportunità di far svolgere problemi anche con cifre elevate!

La manualistica e la letteratura politica destinate ai ragazzi ed ai giovani si adeguano ovviamente alle direttive del regime, con una tempestività forse anche superiore a quella di altri settori della politica culturale. Il terreno su cui questi automatismi sono meglio individuabili è quello della politica razziale e dell'antisemitismo.

Fino all'ottobre-novembre 1938 (dieci proposizioni sul razzismo, deliberazioni del Gran Consiglio, decreto 10 novembre), i testi riservano adeguato spazio all'esaltazione della romanità, del genio della stirpe e così via ([3]); talora, particolarmente dopo la conquista della Etiopia, viene posto il problema della tutela della razza, ma non si registrano ancora contenuti radicalmente razzistici. Fra le oltre duecento pubblicazioni esaminate, anteriori al 1938, quattro possono essere rappresentative dell'insieme.

La prima dedica il terzo capitolo alla nazione ed alle sue basi, e non va oltre affermazioni di questo tenore:

> D. Che cosa è la Nazione? R. Oltre cinquanta milioni di italiani che hanno lo stesso linguaggio, lo stesso costume, lo stesso sangue, lo stesso destino, gli stessi interessi: una unità morale, politica ed economica che si realizza integralmente

([3]) Per un'analisi della letteratura circolante nelle biblioteche popolari e scolastiche negli anni trenta, sia consentito rinviare a E. Dirani, *Libri sani e fascisti per il popolo. Note sulla politica fascista per le biblioteche popolari*, in *Il pensiero reazionario*, a cura di B. Bandini, Ravenna, Longo, 1982. Oltrechè, s'intende, alle note ricerche di Mario Isnenghi, per le biblioteche scolastiche.

nello Stato fascista: ecco la Nazione [...]. D. Che cosa ci lega alla Nazione? R. L'orgoglio di essere figli di questa Italia che fu maestra... (4).

La seconda riserva un paragrafo del primo capitolo alla razza, sintetizzabile in questi due passi: "La razza italiana, pur nell'infinita varietà di tipi e famiglie che la compongono, si diversifica da qualunque altra per caratteri somatici, fisiologici e psicologici [...] La razza italiana è composta, come tutte le razze, dalla sovrapposizione e dalla mescolanza delle molte razze che si sono succedute nei secoli" (5). La terza, di autore prestigioso, riserva un capitolo alla protezione ed al progresso della stirpe, ma i titoli dei singoli paragrafi bastano ad indicarne il contenuto: "Numero e forza", "L'ONMI", "Il culto della famiglia" (6). La quarta ignora il problema e dedica non più di mezza pagina alla politica demografica: "Fondamento di uno Stato forte per numero e qualità è la difesa della stirpe intesa come accrescimento della natalità e della robustezza fisica e morale sua"; il fascismo vi ha provveduto con l'istituzione dell'ONMI, dell'ONB e così via (7).

L'allineamento e la preoccupazione di dimostrare che esisteva nel fascismo una continuità in materia di politica razziale, sono palesi fin dai testi diffusi a partire dai primi mesi del 1939 (8). Anche per questi basti il riferimento ad un paio di pubblicazioni, scelte un po' a caso fra le decine presenti in biblioteca. Nella "Collana di educazione fascista" della Paravia usciva nel 1939 (finito di stampare l'8 febbraio)

---

(4) *La dottrina fascista. Ad uso delle scuole e del popolo*, con prefazione di A. Turati. La materia è organizzata in circa centocinquanta domande ed altrettante risposte.

(5) V. Biloni, *Cultura fascista. Secondo i programmi delle scuole di Avviamento al lavoro*, Brescia, Vannini, 1930.

(6) B. Giuliano, *Elementi di cultura fascista*, nuova ed., Bologna, Zanichelli, 1932.

(7) L. Pratesi, *La storia e l'opera del Fascismo. Corso di cultura Fascista per la nuova gioventù italiana*, Livorno, Giunti, 1935.

(8) In genere, nelle nuove edizioni di testi stampati prima di quella data ci si limitava ad aggiungere un capitolo sulla razza. Si trattava di un procedimento, peraltro adottato in ogni tempo e ad ogni latitudine, già collaudato ampiamente con la proclamazione dell'impero e che non discendeva solo dalla modifica dei programmi di insegnamento, se è vero che interessava anche pubblicazioni non destinate alla scuola. Si cita per tutti un caso ravennate: nel 1935 G. Cenni pubblicava a Ravenna una biografia di Oriani; due anni dopo usciva la "nuova edizione con aggiunto un capitolo sull'idea coloniale nel pensiero e nell'opera dell'Oriani".

il volumetto di G. Sottochiesa *La razza italiana e le nuove leggi fasciste* (9), che sintetizza i temi e le argomentazioni che si ritroveranno in centinaia di pubblicazioni diffuse fra la fine del 1938 e la caduta del fascismo. Il Sottochiesa prende le mosse dal diluvio universale per asserire che nessuno può mettere in dubbio che una "verità storica incontrovertibile è quella che fa risalire ai tre figli di Noè l'origine del genere umano, diviso in tre differenti e fondamentali schiatte" (p. 10); dimostra l'appartenenza alla schiatta giapetica della razza italiana; descrive e celebra i requisiti della razza italica, "che possiede le caratteristiche e i requisiti di una razza perfetta e genuina" (p. 18); riproduce la cosiddetta carta del razzismo italiano; sostiene l'originalità di "un razzismo tipicamente italiano, che non è inspirato né formato dai principî e dalle dottrine di nessun altro razzismo straniero, neanche di nazioni a noi legate con vincoli di riconoscenza e di amicizia politica. Un razzismo italianissimo, nostro, fascista, mussoliniano: che non è e non sarà mai contrario ai principî e alle dottrine della religione Cattolica" (p. 25); concentra quindi il fuoco sul nemico principale della razza italiana: l'ebraismo, i cui connotati sono sintetizzati in cinque punti (il quarto dei quali peraltro non pertiene alla razza, ma alla religione: "Gli Ebrei non hanno mai voluto riconoscere Gesù Cristo [...] Perciò l'hanno vilipeso e crocefisso, e lo continuano a odiare sferrando una feroce campagna di odio contro il Cristianesimo e la Chiesa Cattolica. L'Ebraismo è perciò la quintessenza dell'anti-cristianesimo e dell'anti-cattolicesimo". Pochi mesi prima, uno dei tanti compilatori di manuali aveva assicurato che il razzismo fascista "non si svolge sul piano religioso" (10)); documenta infine il genio della razza con la "coorte italica dei grandi genî": Dante, Leonardo, Michelangelo, San Francesco, Santa Caterina, Giulio II, Raffaello, Colombo, Emanuele Filiberto, Galileo, Volta, Alfieri, Napoleone, Mazzini ("Anticipò [...] il culto fascista dell'autorità e della gerarchia"), Garibaldi, Cavour, Vittorio Emanuele II, Verdi,

(9) Lo stesso autore aveva pubblicato, un mese prima, il manuale *Che cosa è e che cosa vuole il razzismo. Elementi per la scuola e per il popolo*, Milano, La Prora. Per la verità, il Sottochiesa non era un neofita dell'antisemitismo: il suo *Sotto la maschera d'Israele* è del 1937 (ma non è destinato alla scuola) e contiene i "cinque punti fermi" sull'ebraismo che saranno ripresi nei libri del 1939 (il punto 5 asserisce che il sionismo è non solo antitaliano, ma anche "sentinella avanzata del bolscevismo sulla sponda orientale del Mediterraneo").

(10) V.F. Cassano, *Argomenti di pedagogia fascista*, cit., p. 28.

Marconi, Mussolini ("E' la personificazione vivente e operante delle più eccelse virtù di nostra razza. In lui parla e freme lo spirito della più classica romanità").

Fra i manuali direttamente destinati agli studenti, abbiamo scelto quello pubblicato da un editore bolognese e presumibilmente molto diffuso nelle scuole dell'Emilia Romagna (11). Il volume si struttura in due parti, più o meno come tutti gli altri: una dedicata alla rivoluzione fascista dalle origini all'impero, l'altra al regime ed all'ordinamento dello stato fascista. Nella distribuzione della materia e nell'approccio ai problemi si attiene, ovviamente, alle disposizioni ministeriali. L'autore era un noto pubblicista, nonchè fascista ante-marcia, tuttavia non si è di fronte ad un testo fortemente caratterizzato sul piano stilistico, bensì ad un prodotto medio, quindi rappresentativo. La questione razziale è affrontata nell'ultimo capitolo, anche se un accenno è già presente nella prima pagina del libro: "La Rivoluzione Fascista esprime il genuino carattere della razza italiana, che ha sempre avuto ed ha sempre compiuto la missione provvidenziale di insegnare le vie del progresso civile, rettamente inteso". In fondo, esordisce il Cuesta, "il Fascismo nacque, nello spirito del Duce [...] proprio a difesa della razza italiana, minacciata di decadenza". Per questo "dobbiamo sempre – ma specialmente nei rapporti con razze diverse e inferiori – sentire l'onore, la fierezza e la responsabilità di appartenere alla razza che ha dato al mondo l'Impero di Roma, il Rinascimento, il Fascismo, tutte le più alte creazioni dello spirito umano". Segue una sobria illustrazione dei provvedimenti del 1938, correttamente presentati come rivolti a fronteggiare due pericoli incombenti: gli ebrei italiani (che "furono tra gli autori del tentativo di bolscevizzare l'Italia nel dopoguerra") e l'inquinamento del sangue italiano nei territori dell'Impero ("E' vietato in modo assoluto il matrimonio misto e vengono severamente puniti quegli italiani che, in qualunque modo, con le loro azioni, il loro contegno, guastino il sangue, offendano la dignità e menomino il prestigio della razza", pp. 129-133).

Su di un altro tema la propaganda fascista fra i ragazzi ed i giovani è martellante: quello del ruralismo. Le motivazioni culturali ed econo-

(11) U. Cuesta, *Nel solco del Littorio. Corso di cultura fascista per le scuole dell'ordine medio*, Bologna, Cappelli, 1940.

miche sono ben note e disponiamo ormai di una adeguata bibliografia. Quanto ai libri per l'infanzia, basti rinviare a quanto ha scritto qualche anno fa Liliano Faenza analizzando i "testi unici" della Deledda, di Angiolo Silvio Novaro e di Forges Davanzati ([12]).

Nei manuali e nella letteratura destinata ai giovani, il filone ruralistico è troppo ricco e uniforme perchè possa essere di qualche utilità tentarne un'analisi, che sarebbe giustificata solo nel caso in cui esistesse uno scarto fra le enunciazioni ufficiali del regime e la loro concreta, capillare traduzione nel linguaggio della pedagogia politica. Ancor più significativa della propaganda ruralistica contenuta nei libri di cultura fascista per le scuole medie inferiori e superiori, diretta quindi ai giovani in prevalenza non destinati al lavoro agricolo, è quella operata attraverso libri ed opuscoli estranei alla scuola e destinati ai giovani contadini (con quante probabilità poi di raggiungere i potenziali lettori, è questione che qui non può neppure essere posta). Fra le numerose pubblicazioni di questo genere presenti alla ex "Mussolini" si può assumere come emblematico il libro di M. Pompei, sia perchè si tratta di autore accreditato in questo campo, sia perchè l'opera uscì a cura della Confederazione fascista dei lavoratori della agricoltura ([13]).

Il libro si articola in due parti: nella prima ("Conversazioni sottobraccio") sono sviluppati i temi classici dell'ideologia ruralistica del fascismo, dall'apologia del lavoro agricolo alla politica demografica; nella seconda ("Le cose che devi sapere") sono illustrate la struttura dello stato e del PNF e le realizzazioni del regime. Prima di stralciare alcuni dei passi più significativi, si riproducono i titoli dei primi dieci dei quarantasei capitoli in cui la pubblicazione è divisa, perchè la loro intonazione paternalistica e precettistica offre un'immagine fedele del contenuto del libro: 1) *La tua sana vita;* 2) *Il tuo destino è il più bello*; 3) *Ama la tua famiglia*; 4) *Credere, obbedire, combattere*; 5) *Non tardare a crearti la tua famiglia nuova*; 6) *Necessita mettersi di buon'ora in cammino*; 7) *La biondina ossigenata vicina alla tua caserma dimenticala*; 8) *Moglie e buoi dei paesi tuoi*; 9) *Sii fiero di essere contadino*; 10) *La casa dei Mussolini, gente di zappa*. Fin dalle prime pagine il giovane contadino è sollecitato ad apprez-

([12]) L. Faenza, *Fascismo e ruralismo*, Bologna, Alfa, 1975.

([13]) M. Pompei, *Sono contadino e me ne vanto*, Roma, Unione Editoriale d'Italia, 1937.

zare l'ordine e la concordia che il regime ha instaurato nel paese e che non possono essere conservati senza l'obbedienza al duce, ai genitori, alle autorità costituite: "*Gerarchia* è la grande parola che il Fascismo ha detta", e gerarchia significa anche "obbedire al Padre, alla Madre, che sono padre e madre fascisti [...], che ti insegnano quel che Mussolini ti insegna [...] Non più disparità di vedute, di obiettivi, di propositi, nello Stato, nella famiglia, nella scuola, nella Chiesa" (p. 16). Domani, anche il giovane contadino sarà il capo di una nuova famiglia. Ma attento alla scelta della donna: "Potrà essere che il tuo capriccio maschile senta qualche residua voglia delle maschiette platino [...] esperte nel fare all'amore senza serie conseguenze", ma non è certo fra queste, ammonisce saggiamente il nostro mentore, che il sano uomo dei campi dovrà andare a cercar moglie.

Salute, voglia di lavorare, disponibilità all'obbedienza, una moglie, tanti figli, un po' di istruzione ("Non troppo sapere, chè il troppo sapere guasta e poi ti tenta a disertare questa terra [...] Amerai i libri, ma quel tanto che basta per meglio capire la terra"), una salda preparazione militare ("Perchè in fondo questo è il tema della tua giovinezza: divenire sotto tutti i rapporti un ottimo soldato"): il profilo del giovane rurale fascista è pressochè completo, e il libro si chiude su immagini di grandezza e di pace:

> Ovunque nel mondo il Cattolicesimo porta la sua parola, ivi è la parola di Roma che risuona con vastissima eco: Roma che è l'Italia, che è Mussolini, che è il Fascismo, che è l'Impero [...]. Opulenti raccolti e abbondanti, festose, laboriose famiglie saranno nell'Africa, non più paurosa, non più desertica, non più desolata, il segno certo dell'avvento pieno e definitivo della civiltà italiana e fascista laggiù: della quale tu sarai, giovane fascista dei campi, colla vanga, col moschetto e colla tua serena, feconda laboriosità italica, l'animoso pioniere (pp. 128-134).

Su questa linea tematica e di linguaggio si sviluppa, fra il 1927 e il 1932, la collezione di propaganda "Lavorare in profondità", edita dalla Libreria del Littorio e destinata ai giovani rurali. Si tratta di sei opuscoli dai titoli eloquenti: *Fascismo rurale; Contadino, la tua famiglia!; Il sindacato non è la lega; Contadini, il vostro Capo!* (ne è autore il bolognese Giorgio Vecchietti, agli inizi di una carriera giornalistica né oscura né volgare, che sviluppa il suo discorso al giovane contadino fra questi due periodi: "Un uomo così non s'era mai visto; e la voce del popolo, che è la voce di Dio, lo chiama ormai Duce [...]. Oggi che c'è pace, lavoro, benessere per gli Italiani, che c'è, per tutti noi, un Capo in terra e un Dio in cielo, a cui rivolgere le

nostre antiche preghiere, oggi possiamo credere alle parole di Mussolini e dire con lui ad alta voce: La Nazione marcia gagliardamente verso l'avvenire"); *Contadino, sarai milite!* ("Ma finalmente, il nostro Dio ebbe pietà dell'Italia e mandò Benito Mussolini a salvarla"; "Belli sono i nostri militi, ma i più belli sono i militi contadini"); *Tienti alla terra.*

Quanto al ruralismo diffuso attraverso i manuali di cultura fascista per le scuole, basti fare riferimento al testo, peraltro non peggiore di tanti altri, di un'autrice emiliana e di un editore bolognese (14). Il capitolo dedicato alla bonifica integrale contiene le pagine più significative sul tema, sia sotto il profilo economico che sotto quello ideologico, anche perchè da esse viene l'ennesima conferma della perfetta convergenza fra cultura fascista e cultura cattolica sul terreno dell'apologia della ruralità e della critica dei valori connessi con la civiltà urbana e industriale. Si può anche giungere a riconoscere che nelle pagine della scrittrice emiliana la sintesi è presentata con argomentazioni più dignitose di quelle ricorrenti in questo genere di letteratura. La dimensione economica e quella etica della bonifica e dell'attività agricola sono concepite come inscindibili, talchè "bonifica di terra e bonifica di razza" sono due facce della stessa realtà. Non per nulla la Cervellati muove dall'assioma che "la condizione fondamentale del progresso di un popolo è costituita dall'attaccamento che esso ha per la sua terra", per dedurne poi che

> bisognava creare alla nazione un grado di autonomia, liberarla dall'asservimento estero, trascinarla a moltiplicare i prodotti della terra, così da averne pane sicuro [...]. Bisognava, del pari, opporsi alla decadenza morale serpeggiante nei grandi centri urbani e risospingere le masse all'operosità sana delle pianure aperte o dei colli aprichi. Una violenta febbre di denaro e di piacere aveva già troppo nutrito gli animi di venalità e di stoltezza: era tempo che la figura della massaia rurale sfidasse la molle indolenza della signora mondana e che la famiglia patriarcale risorgesse ad ammonire le sterili nozze, concluse con un contratto a scopo di piacere.

---

(14) J. Cervellati, *Economia, diritto e cultura fascista ad uso della I e II classe degli Istituti Magistrali Superiori*, Bologna, Cappelli, 1937. Sarà un caso, ma potrebbe invece essere significativo che lo stesso editore abbia pubblicato, nel 1938, uno dei romanzi rural-fascisti più premiati, dal titolo emblematico *La terra e il sangue*. Ne era autore il bolognese G.P. Callegari, vincitore del premio Biella 1938. Di questo libro scrisse una stroncatura Vasco Pratolini su "Campo di Marte" del 15 agosto 1938.

Alle future educatrici si spiega poi che proprio intorno al focolare domestico della famiglia contadina si consuma la sconfitta del libero amore e si realizzano le condizioni per il trionfo della religione cristiana. Restaurare, "riportare all'ordine normale la vita turbata dall'insania, dall'ignavia e dalle ideologie socialiste": ecco il grande progetto del fascismo. In questa prospettiva, "ruralizzare significa incivilire, elevare, equilibrare, attuare una vera rivoluzione contro gli utopismi e le teorie accomodanti dei vagabondi, dei parassiti e dei senza patria" (pp. 115-117).

Gli accenni polemici alla signora mondana ed alla massaia rurale sono la spia di un filone che serpeggia, neanche tanto sotterraneo poi, in tutta questa letteratura per l'infanzia e la gioventù. Uno studioso romagnolo ha già tracciato sulle fonti un quadro assai vivace dell'ideologia e della politica della donna nel fascismo ([15]). Qui si può proporre solo qualche riscontro nella manualistica e nella pubblicistica per bambine e ragazze, scarsamente utilizzate dal Meldini.

Nel 1929 uscì un manuale destinato alle delegate ([16]), consistente in un commento al programma stabilito da A. Turati nella sua qualità di segretario dei fasci femminili. E' il caso di riprodurre il programma, anche perchè gran parte dei testi destinati alla gioventù femminile presenti in biblioteca non fa altro che parafrasarlo e sottoporlo a variazioni retoriche:

> La Piccola e la Giovane Italiana devono prepararsi ad essere le donne fasciste di domani. Ecco la loro disciplina: 1) Compiere il proprio dovere di figlia, di sorella, di scolara, di amica, con bontà e letizia, anche se il dovere è talvolta faticoso. 2) Servire la Patria come la Mamma più grande, la Mamma di tutti i buoni italiani. 3) Amare il Duce che la Patria ha reso più forte e più grande. 4) Obbedire con gioia ai superiori. 5) Avere il coraggio di opporsi a chi consiglia il male o deride l'onestà. 6) Educare il proprio corpo a vincere gli sforzi fisici e l'anima a non temere il dolore. 7) Fuggire la stupida vanità, ma amare le cose belle. 8) Amare il lavoro che è vita e armonia. 9) Vivere nella Fede e nella Religione, che alimentano i principî della virtù.

([15]) P. Meldini, *Sposa e madre esemplare. Ideologia e politica della donna e della famiglia durante il fascismo*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975.

([16]) M.C.B. [M. Cappelli Bajocco], *L'educazione delle Piccole e Giovani Italiane. Consigli pratici alle Delegate*, Roma, Libreria del Littorio, 1929.

Sei anni più tardi, il testo di letture per le alunne della quinta classe elementare si chiudeva con questo decalogo della Piccola Italiana, preceduto dal programma di cui sopra:

1) Prega e adoperati per la pace; ma prepara il tuo cuore alla guerra. 2) Ogni sciagura è mitigata dalla forza d'animo, dal lavoro, dalla carità. 3) La Patria si serve anche spazzando la propria casa. 4) La disciplina civile comincia dalla disciplina famigliare. 5) Il cittadino cresce per la difesa e la gloria della Patria accanto alla madre, alle sorelle, alla sposa. 6) Il soldato sostiene ogni fatica ed ogni vicenda per la difesa delle sue donne e della sua casa. 7) Durante la guerra la disciplina delle truppe riflette la resistenza morale delle famiglie a cui presiede la donna. 8) La donna è la prima responsabile del destino di un popolo. 9) Il Duce ha ricostruito la vera famiglia italiana: ricca di figli, parca nei bisogni, tenace nella fatica, ardente nella fede fascista e cristiana. 10) La donna italiana è mobilitata dal Duce al servizio della Patria ([17]).

Sopra questa trama ideologica crebbe, soprattutto negli anni trenta, una lussureggiante letteratura per le bambine e le giovani, varia nella tipologia e nello stile, di cui si segnala qui una sobria campionatura, dando la preferenza, anche per questa sezione, alla produzione emiliano-romagnola ([18]).

Il volume curato dalla sezione bolognese dell'Associazione fascista della scuola nel 1939 ([19]) dedica quattro interventi ai problemi dell'educazione fascista della donna ed alle scuole femminili, curati da G. Fontanesi, M.T. Giacomelli Tescari e M. Ripamonti, zelanti esegete della 19ª Dichiarazione della Carta della Scuola. Due passi possono bastare come chiave di lettura:

Possiamo quindi auspicare che in tutti i suoi settori l'educazione della gioventù femminile italiana riesca sempre più e sempre meglio a fare della donna una madre sana e vigorosa, una madre ansiosa di dare soldati alla Patria, austerità alla famiglia, potenza alla Nazione (p. 70);

Poco prima [...] dello scoppio della grande guerra, necessità economiche e mode esotiche aumentarono il numero delle donne dedicate ad attività un tempo prevalentemente maschili [...]. La Rivoluzione Fascista, sempre in atto e in

([17]) *Amor di patria. Il libro della quinta classe. Testo di letture per le alunne*, Roma, La Libreria dello Stato, 1935.

([18]) Non è possibile, per ragioni di spazio, prendere in considerazione i romanzi ed i racconti apertamente concepiti come strumenti di propaganda fra le ragazze. Si segnala per tutti il racconto *Mammetta fascista* di A. Berutti, Torino, 1937.

([19]) Associazione Fascista della Scuola, Sezione Scuola Media di Bologna, *Educazione fascista. Contributo allo studio della Carta della Scuola*, Bologna, L'Assalto, 1939.

cammino, non poteva più consentire [...] che perdurasse questa falsa e aleatoria posizione raggiunta dalla donna [...], ma doveva necessariamente portare, in questo campo, il suo spirito rinnovatore e fissare anche alla donna il posto che le compete nella società fascista: assegnarle cioè un preciso compito morale e indicare quali siano i limiti del suo lavoro in ogni settore dell'attività sociale in uno Stato basato sul principio corporativo (p. 189).

Quale fosse questo posto, l'aveva indicato eloquentemente, tanto per non uscire di Bologna, due anni prima un'altra educatrice di casa nostra: "torni la donna alla casa e sia, avanti tutto, madre, arra di rettitudine alla famiglia legalmente costituita" ([20]). Solo così il professionismo femminile, già drasticamente ridimensionato, potrà essere immune dalle "forme suffragistiche mascolinizzanti che lanciano da oltr'Alpe le loro ventate degeneratrici". Il che non significa che la donna debba solo accudire alla casa e lavorare i campi: l'essenziale è che non aspiri a disertare "il posto assegnatole da Dio e dagli uomini". In definitiva, "in un solo campo il professionismo femminile può veramente emergere e non essere mai [...] in antitesi con gli atteggiamenti muliebri: in quello dell'insegnamento, specie se primario". Quanto alla partecipazione alla vita politica, la risposta della nostra pedagogista è chiara ed ortodossa: "Dove invece [la donna] deve sentirsi a disagio, dove ogni competizione si veste di irragionevolezza e di ridicolo è nel campo politico: non è più tempo, almeno in Italia, d'avventure e d'emozioni". In compenso, "il Fascismo affida alla donna còmpiti tali da consentirle di elevarsi davvero un trono [...]. A lei spettano le più intime e più difficili missioni sociali, a lei la parola e il gesto suadente, e quando occorre, l'olocausto di se stessa e dei figli; a lei l'indagine dei più segreti dolori e la virtù di lenirli; a lei il gesto magnifico di dare alla Patria, coll'oro del suo anello nuziale, il silenzio rassegnato delle sue gramaglie" ([21]).

Naturalmente il registro del sublime non era prerogativa delle sole intellettuali bolognesi, se è vero che dalla provincia romagnola quattro anni prima un'ispirata professoressa dell'avviamento professionale di Bagnacavallo chiudeva la sua esortazione a seguire le orme di Santa Caterina con questi accenti:

Conscie dei vostri santi doveri di figlie, sorelle, spose e madri, voi sarete gli angeli tutelari delle vostre case [...]. Vi vedo, circonfuse dagli infuocati tramonti,

([20]) J. Cervellati, *Economia, diritto e cultura fascista*, cit., p. 139.
([21]) *Ibidem*, p. 142.

confondentisi col rosso delle mitragliatrici, là, sui campi di battaglia [...]. Sia così la vostra vita, fanciulle, e allora la vostra opera sarà piena, compiuta, senza tramonto, anche se anzitempo l'angelo dalla falce nera verrà a mietervi sul campo del lavoro, come l'angelica Caterina. Il vostro nome sarà scritto nell'albo d'oro della patria e ai secoli futuri sarete indicate con un nome solo: le Piccole e Giovani Italiane dell'era fascista; le eroine dell'ONB; le sante create e scaturite dalla fede, dalla passione, dal cuore di Benito Mussolini ([22]).

All'estremo opposto (si fa per dire) si colloca tutta una letteratura per studentesse ispirata al perbenismo cattolico-borghese, che paga naturalmente il dovuto tributo alle nuove idealità fasciste, ma predilige i toni della precettistica che potremmo chiamare, con termine non sempre correttamente usato ma comunque connotante, deamicisiana. Per questa categoria di pubblicazioni offriamo un saggio-tipo da un autore molto prolifico, il quale, nel capitolo dedicato ai "vantaggi della cultura", premette che le fanciulle "devono saper cucinare, stirare, rammendare, cucire, ricamare e via dicendo", ma apre poi orizzonti sconfinati scrivendo: "Qualche ora va consacrata ad ampliare [...] la loro coltura personale [...]. Qualche altra ora andrebbe consacrata alla musica [...]. Nei ritagli di tempo, anzichè oziare e fantasticare, sarà provvida e gradita occupazione la lettura di qualche libro [...]. Né di quando in quando, potendo, dovrà essere trascurato il teatro [...] e qualche visita alle gallerie d'arte scultorea e pittorica". E subito dopo, sotto la rubrica "doveri verso gli altri", scrive: "E cominciamo da quelli che vivono sotto il nostro tetto, partecipi della nostra vita famigliare, alla quale portano il contributo del loro modesto ma necessario lavoro: autisti, cuoche, cameriere, e via dicendo. Eccettuati i casi nei quali le loro doti negative siano così gravi e incorreggibili da rendere necessario il loro licenziamento, essi hanno diritto di essere trattati non soltanto con umanità ma anche con cortesia" ([23]). Si dirà che una pagina come questa, più riconducibile al clima pedagogico di un educandato femminile che a quello "eroico" della GIL, fornisce ben scarse informazioni sull'ideologia che presiedeva all'intervento del regime in materia di formazione

([22]) M. Rustichelli, *S. Caterina da Siena patrona delle Piccole e Giovani Italiane*, in Opera Nazionale Balilla, Comitato di Bagnacavallo, *Corsi di cultura*, Bagnacavallo, 1933, pp. 80-81.

([23]) A. Gustarelli, *La Gioventù femminile in clima fascista. Conversazioni e orientamenti*, Milano, Vallardi, 1939, pp. 33-36.

delle giovani. Il fatto è che il libro del Gustarelli registra per due terzi pagine come quella riportata, nelle sezioni dedicate all'ambiente familiare a al campo sociale, e riserva i toni eroici (*Eroismo delle donne italiane, Doveri della donna fascista, Credere, obbedire, combattere*: ecco i titoli di tre capitoli dell'ultima parte) alla sezione dedicata alla donna nella vita nazionale, la quale si chiude poi, per la verità, con una lunga citazione da Mazzini, tutta incentrata sull'immagine dell'"angelo". E questa sintesi, o giustapposizione, di elementi propriamente fascisti con altri di ascendenza cattolica e piccolo-borghese, è uno dei tratti caratterizzanti della letteratura destinata alle bambine e alle giovani.

Un'analisi accurata meriterebbe la diffusione della figura e dell'opera di Oriani che il fascismo ha tentato nella scuola e fra i giovani, a partire dall'inclusione dello scrittore romagnolo nei programmi delle ultime classi delle secondarie superiori (regio decreto 5 novembre 1930, e nuovamente 7 maggio 1936) ([24]). In questa sede si anticipa qualche nota relativa ad interventi particolarmente rappresentativi nelle scuole romagnole, i cui testi sono presenti alla ex "Mussolini" ([25]).

E' noto che la prima lettura di Oriani quale precursore del fascismo risale allo stesso Mussolini, che non a caso amò presentarsi come curatore dell'*Opera Omnia* dello scrittore faentino. Il testo che fissò per quasi un ventennio le coordinate dell'Oriani fascista, e cui si riferirono tutti gli apologeti ed i divulgatori, fu il breve discorso che Mussolini pronunciò sulla tomba di Oriani dopo la marcia al Cardello del 27 aprile 1924, ristampato poi come prefazione a *La rivolta ideale* nell'edizione Cappelli. Rivolto alle giovani camice nere, il duce tra l'altro disse:

> Ci siamo nutriti di quelle pagine e consideriamo Alfredo Oriani come un Poeta della Patria, come un anticipatore del Fascismo, come un esaltatore delle energie

([24]) Un'indagine di questa natura è nei programmi dell'ente "Casa di Oriani" e interesserà tutta l'operazione politico-culturale che il fascismo ha compiuto su Oriani, compresa la liturgia del mausoleo e del "Cardello".

([25]) Per una ricostruzione delle celebrazioni orianesche nelle scuole e negli istituti di cultura fascista soprattutto nella nostra regione, cui accenna anche Bruno Bandini in questo stesso volume, si possono vedere gli articoli di giornale conservati nell'archivio della biblioteca "Oriani".

italiane. Oso affermare che, se Alfredo Oriani fosse ancora fra i vivi, egli avrebbe preso il suo posto all'ombra dei gloriosi gagliardetti del Littorio.

Pare che il figlio dello scrittore, che presenziava, in camicia nera, all'orazione, abbia annuito a queste parole, quasi a voler fornire un avallo né richiesto né necessario. Comunque sia, se pure resta difficile immaginare l'individualista e anticonformista Oriani inquadrato dietro i gagliardetti neri, non è il caso di entrare qui nel merito della legittimità o meno dell'appropriazione di Oriani da parte del fascismo. Basti aver accennato ai punti su cui essa ha fatto leva, che in sintesi sono presenti nel breve passo mussoliniano citato, e che meglio si ritroveranno nella prefazione di Federzoni all'antologia di testi orianeschi che l'editore Cappelli pubblicò, offrendola come "vitale nutrimento ai giovani dell'Italia nuova", nel 1928 col titolo *Gli eroi, gli eventi, le idee*. Oltre a salutare in Oriani l'esaltatore della romanità e della stirpe italica, l'ideologo della nazione e della missione imperiale, lo sprezzante fustigatore degli ideali democratici e socialisti, Federzoni enfatizza il momento "profetico", che nel 1928 era del resto ormai un luogo comune ([26]). A commento del noto passo, contenuto in un frammento del 1907 ("Il padrone di domani sarà colui che esprimerà meglio la superbia del nuovo ideale, ma l'idea nuova salirà come un razzo dal vecchio focolare. — Andate dunque a Roma!"), Federzoni scrive: "A nessuno sfuggirà il valore veramente profetico di questa pagina [...]. Alfredo Oriani sentì e previde che solo da una grande e provvidenziale individualità poteva essere restaurato l'onore nazionale. Quando l'Oriani dettava questa pagina, Mussolini era appena adolescente" ([27]).

Se questo scrivevano il capo del governo ed un autorevole ministro (poi presidente del Senato e dell'Accademia d'Italia), non sarà

([26]) Vale però la pena di ricordare che il faentino P. Zama pubblicò il suo *Oriani* nella collana "Pensatori d'oggi" delle Edizioni Athena di Milano, proprio nel 1928, senza nulla concedere alla retorica del precursore. Non a caso la critica fascista rimproverò allo Zama di aver interpretato Oriani in chiave liberale. Cfr. A. Montevecchi, *Vita delle idee e dialettica culturale*, nel volume di molti autori *Politica e società a Faenza fra '800 e '900*, Imola, Galeati, 1977, pp. 173-175.

([27]) *Gli eroi, gli eventi, le idee*, cit., p. 191. Per la verità, nel 1907 Mussolini aveva ventiquattro anni e stava facendo il maestro elementare a Tolmezzo, ma questo non cambia nulla.

il caso di scandalizzarsi quando si prendono in mano i testi che circolarono nelle scuole o si rileggono gli alati discorsi che, almeno una volta l'anno, gli studenti dovevano ascoltare, soprattutto dalle nostre parti. Ne diamo pochi saggi, anche qui col solo proposito di documentare la cifra stilistica e la qualità intellettuale dell'intervento pedagogico.

Il già ricordato testo di letture per le alunne della quinta elementare dedica il terzo capitolo a *L'anticipatore del Duce*. E' un concentrato di tutti i luoghi comuni correnti allora su Oriani, scritto in uno stile che si direbbe una parodia involontaria di certe pagine orianesche ("Come un semidio incatenato, agognò sfrenarsi a volo pei cieli dell'ideale [...]. Nel suo capolavoro, *Rivolta ideale*, grida alla fine che tutte le fiaccole devono accendersi, poichè 'la marcia è incominciata nella notte'. La Marcia su Roma" ([28])). Più sobrio Forges Davanzati in *Il balilla Vittorio*, testo unico per la quinta classe elementare, in cui Oriani è semplicemente presentato come "il solitario anticipatore dei tempi della guerra e del Fascismo" ([29]). I testi di cultura fascista destinati agli istituti medi inferiori e superiori non si discostano da questo schema, quando decidono di dedicare una pagina alle origini ideologiche del fascismo. Rinviamo per tutti al primo capitolo di *L'Italiano nuovo. Cultura fascista*, di E. Barilli, edito nel 1934 a Bologna dagli Stabilimenti Poligrafici Riuniti.

Le conferenze su Oriani nelle scuole costituivano un'occasione per impegnativi interventi oratorî. Talvolta i testi furono pubblicati e sono conservati nella biblioteca. Offriamo un breve florilegio, privilegiando anche qui le scuole della nostra regione.

V. Venturi, nella conferenza su Oriani tenuta il 19 aprile 1934 nel regio istituto tecnico di Ferrara, affronta così il tema centrale della questione Oriani-fascismo:

> ... voglio rilevare il punto nel quale, a mio avviso, Alfredo Oriani appare davvero anticipatore del Fascismo in quello che il Fascismo ha di più originale e profondo. Chiaramente Egli vede splendere in Roma due fari, e li indica: l'idea imperiale, l'idea cristiana [...]. S'alzano come due stelle [...], non s'incontrano, non s'uniscono mai [...]. Mai? Nella civiltà fascista avviene la mirabile fusione delle due correnti o idee, l'imperiale o cesarea e la cristiana [...]. E, in questa

([28]) *Amor di Patria*, cit., pp. 16-18.

([29]) R. Forges Davanzati, *Il balilla Vittorio*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930, p. 187.

Italia unita e disciplinata sotto la guida di un Capo, Alfredo Oriani luminosamente delinea quelle che saranno le istituzioni e le forme della vita nazionale secondo lo stile fascista ([30]).

E. Alpi, commemorando Oriani in occasione dell'inaugurazione del regio istituto tecnico di Faenza il 4 novembre 1926, svolge alcune considerazioni di carattere storico-letterario non del tutto prive di interesse, ma resta interamente all'interno dell'interpretazione ufficiale: "Alfredo Oriani della patria nostra [...] retta e guidata verso il raggiungimento dei suoi alti destini dalla ferrea mano di Benito Mussolini, Alfredo Oriani è il Profeta ed il Maestro, è l'Eroe che ci impone di salire, salire, salire" ([31]).

Ma la celebrazione che andrebbe riprodotta per intero, perchè costituisce un documento rappresentativo della cultura e dello stile di un insegnante di lettere degli anni trenta, è quella della professoressa Ceccarelli Guadagni, che non sarà superata neppure da Marpicati, vice segretario del PNF, nel discorso del 21 ottobre 1934, a conclusione delle celebrazioni ravennati per il venticinquesimo della morte di Oriani ([32]). Se ne riporta almeno il gran finale:

Oggi il popolo italiano, disciplinato e forte, conscio della civile missione che la storia gli impone, segue l'Uomo espresso dal destino [...]. Così l'anima di Alfredo Oriani si placa e dalle sfere eccelse cala fino al nostro spirito che, nell'insuperato orgoglio della cittadinanza romana, s'inebria di tutti i motivi di una eterna primavera di bellezza. Certo anche in quest'ora egli è con noi, sceso dalla maestà sacra di un cielo popolato di eroi e di martiri, di cui egli rimane il tipo inconfondibile, per genialità di pensiero, orgoglio di razza, vigoria di accenti, bontà di cuore, sconfinato amor di Patria. Salutiamo: Alfredo Oriani: presente! ([33]).

Queste note si proponevano solo di tracciare un profilo delle pubblicazioni per i giovani esplicitamente politiche o con predominante valenza politica presenti in quella che fu concepita come la biblioteca del fascismo. Sarebbe fuori luogo dedurne conclusioni di carattere

([30]) V. Venturi, *Alfredo Oriani*, Milano, 1934, p. 7.

([31]) E. Alpi, *Alfredo Oriani*, Faenza, F. Lega, s.d. [ma 1926], p. 33.

([32]) A. Marpicati, *Come Oriani parla alla gioventù fascista*, Bologna, Cappelli, 1934.

([33]) C. Ceccarelli Guadagni, *Alfredo Oriani nel 25° anniversario della morte. Celebrazione del precursore. Conferenza tenuta il 27 maggio 1934-XII nel R. Istituto Tecnico di Faenza, presenti...*, Faenza, F. Lega, 1934, pp. 29-30.

generale, non perchè questo materiale non le autorizzi, ma perchè esse non potrebbero essere diverse da quelle cui la ricca bibliografia sul tema dei giovani e della scuola nel fascismo è sostanzialmente pervenuta ([34]). Se l'opera di fascistizzazione dei giovani abbia avuto successo, ed eventualmente entro quali limiti lo abbia avuto, non è questione cui si possa proporre una risposta senza un'adeguata base di documentazione e di analisi. Né è il caso di discutere se gli studenti italiani erano fascistizzati nel comportamento e nel linguaggio assai più che nella cultura. La pubblicistica esaminata non autorizza generalizzazioni e costituisce una preziosa fonte per chi voglia studiare gli orientamenti e le direttive del regime in materia di formazione politica dei giovani, ma non dice nulla intorno alla sua effettiva diffusione. Soprattutto, non consente alcuna conclusione circa la sua efficacia e gli effetti prodotti sui destinatari. Quella che ci pare di poter esprimere, è una valutazione molto severa della grossolanità, con poche eccezioni, degli interventi educativi sul terreno politico, affidati ad una letteratura complessivamente declamatoria e celebrativa, la sola compatibile con l'ideologia fascista. Questa constatazione sembrerebbe autorizzare l'opinione che la politica fascista in questo campo poteva conseguire solo risultati assai modesti, o essere addirittura controproducente. Ma si potrebbe obiettare che una conclusione del genere è viziata da un eccesso di fiducia nella razionalità.

([34]) Per un equilibrato giudizio d'insieme, si rinvia a quello che è forse il più recente contributo: il saggio di M. Ostenc su *Les étudiants fascistes italiens des années trente*, apparso sul n. 120, luglio-settembre 1982, di "Le mouvement social".

BRUNO BANDINI

VERSO LA FORMAZIONE DI UNA BIBLIOTECA STORICA DEL FASCISMO: LA "MUSSOLINI" DI RAVENNA

L'idea di dar vita ad un istituto di cultura che mirasse a diffondere il pensiero e l'opera di Alfredo Oriani, "precursore del fascismo", "profeta della grande Italia", si deve allo stesso Mussolini. In occasione della "marcia al Cardello", nell'aprile 1924, il duce richiamò enfaticamente la figura dell'inascoltato "veggente" romagnolo, soffermandosi sulla sua centralità morale e politica in quanto interprete della temperie ideale alla quale il fascismo doveva richiamarsi.

Del 1927 sono la legge istitutiva e lo statuto dell'ente "Casa di Oriani", le cui finalità sono fissate, da un lato, nella promozione di studi su Oriani, dall'altro nell'istituzione di una biblioteca di storia contemporanea, ma, più specificamente, di una "biblioteca del fascismo". Riflettere sull'attività dell'istituto necessariamente deve tener conto di entrambi gli indirizzi fissati statutariamente, in particolare nel momento in cui la sede – eccezion fatta per il museo orianesco, contenente la biblioteca personale ed i cimeli del "precursore" –, nel 1929, si trasferisce a Ravenna, prima in alcuni locali del complesso classense, poi, dalla fine del 1936, nella sede attuale. Infatti questa attività pubblica si espresse tanto nello sforzo "patriottico e fascista" di far conoscere la vita e le opere (ed anche la fisica sublimazione: non a caso, nei bilanci dell'ente sovente compare una voce relativa alla fatturazione di busti, effigi e statue dell'autore de *La rivolta ideale*, da destinare ad enti o a personalità politiche) di Alfredo Oriani, quanto nel tentativo, più meritorio per gli studi di ieri e di oggi, altrettanto fascista e, soprattutto, meglio riuscito, di organizzare una biblioteca i cui grandi settori di specializzazione sono indicati all'interno dello stesso statuto costitutivo (1).

(1) I settori comprendevano: *a*) il Risorgimento; *b*) la vita italiana dal 1870

Per questo motivo cercheremo di seguire lo svolgimento delle attività dell'ente "Casa di Oriani" parallelamente, nel tentativo di offrire una descrizione, non esaustiva, ma sufficientemente puntuale, del processo attraverso il quale l'interesse di coloro che governeranno la vita dell'istituto si appunterà in modo predominante verso la formazione di un centro di documentazione sul fascismo, dunque verso l'incremento e la valorizzazione del patrimonio biblioteconomico della "Mussolini".

La vita della "Casa di Oriani" s'inizia nel 1928, con un primo bilancio di 53.900 lire, 6.000 delle quali destinate all'acquisto dei libri. Al Cardello, nei pressi di Casola Valsenio, trovano posto arredi e strumenti di lavoro di Alfredo Oriani, tra cui 582 volumi della biblioteca personale, che salgono ad 833 grazie all'opera di aggiornamento bibliografico orianesco svolta dal figlio Ugo, direttore "vita natural durante" dell'ente.

Il piano per la formazione di una biblioteca storica del fascismo, redatto da Ugo Oriani, viene inviato ai direttori delle biblioteche nazionali di Roma e di Firenze, che approvano l'intrapresa dell'opera. Nel giugno del 1928 il primo nucleo della biblioteca è formato: consta di 540 volumi, 68 abbonamenti a giornali e riviste, ed un impegno per circa duemila volumi ordinati alla Libreria del Littorio. Nello stesso anno, con un contributo straordinario statale di 300.000 lire si pensa di costruire a Casola il centro di studi ove la biblioteca possa trovar sede: una biblioteca importante, fonte d'informazione primaria sull'idea fascista, già pronta ad erigersi come "biblioteca Mussolini" di fronte alla "biblioteca Lenin" ideata dai bolscevichi (2). Il progetto per la costruzione dell'edificio procede con speditezza, secondo i criteri stabiliti dall'ottimo architetto Arata, ma, nella seconda metà del 1928, la scarsa chiarezza nella situazione economico-finanziaria dell'ente induce a sospendere i lavori e le commissioni per gli incarichi. Ugo Oriani sottolinea una certa insensibilità da parte

al 1915; *c*) la guerra delle nazioni; *d*) il dopoguerra fino all'avvento del fascismo; *e*) l'Italia fascista.

(2) U. Oriani, relazione al Consiglio Direttivo del 6 luglio 1928, p. 28 (tutti i documenti qui utilizzati sono conservati presso l'archivio della biblioteca "Casa di Oriani" di Ravenna).

degli organi centrali dello stato per i problemi della cultura patita dai comuni del Ravennate, in particolare proprio per l'organizzazione delle biblioteche; tant'è che, nella riunione del consiglio direttivo del 9 novembre 1928, sensatamente, egli si pone alcune domande:

1) E' possibile, in considerazione anche della situazione dei bilanci comunali, fare sicuro affidamento sul regolare contributo dei comuni durante un ventennio? e nella misura minima richiesta?; 2) in caso negativo non appare opportuno considerare se non sia conveniente che la "Casa di Oriani" organizzi la biblioteca "Mussolini" in un centro di importanza maggiore, ove la biblioteca stessa possa trovare ospitalità in locali già esistenti, risparmiando così la gravosa spesa della costruzione di un apposito stabile? ([3])

Ugo Oriani sa bene che un'utile funzione di "cultura e propaganda" difficilmente può essere svolta in un centro come Casola, così lontano e mal collegato alle città – ed il riferimento a Ravenna è scontato – nelle quali la vita politica e culturale pulsa con un ritmo incomparabilmente maggiore; e sa altrettanto bene che è cosa difficile formare bilanci nei quali compaiano 30.000 lire di interessi annui da versare allo stato per il prestito ottenuto.

Il 21 gennaio 1929, fissati ancora una volta i fini dell'ente (1. museo e raccolta bibliografica orianesca; 2. biblioteca "Mussolini"; 3. diffusione del pensiero di Alfredo Oriani), nella riunione del consiglio direttivo, il podestà di Ravenna, Celso Calvetti, propone di allestire la "Mussolini" in alcune sale messe a disposizione dalla biblioteca "Classense". Proposta accettata da tutti i componenti il direttivo. Ma, prima che la vita della nostra istituzione geograficamente si sdoppi, è opportuno vederne da vicino l'evoluzione delle attività. Fino ai primi sei mesi del 1929 la collezione bibliografica della "Mussolini" risulta di 1.826 volumi. Della commissione alla Libreria del Littorio poco o niente è pervenuto in evasione dell'ordine: poche decine dei circa duemila volumi ordinati. Si rende necessario un sistema di commissione libraria più spedito ed efficace, e il direttore propone di ordinare i titoli a librerie di grosse dimensioni, ed anche direttamente alle case editrici, il che consente, per altro, un'economia sui prezzi di copertina di una certa entità ([4]). Nella stessa riunione – il 20

([3]) U. Oriani, in Verbali del Consiglio Direttivo, p. 39. Continuità e regolarità dei versamenti statale, provinciale e comunali, immediatamente si presenta come "complicazione" per l'attività dell'ente.

([4]) Da questo già può constatarsi come i criteri per la formazione della biblio-

maggio 1929 – viene indetto un concorso, con 8.000 lire di premio, per la "migliore opera bibliografica e critica, inedita, in lingua italiana", su Alfredo Oriani, da inviarsi all'ente entro il 30 giugno 1930. La commissione per il concorso risulta composta da importanti nomi del regime, come Luigi Federzoni, Ugo Ojetti, Arrigo Solmi e Mario Missiroli ([5]).

L'avvenimento più significativo resta comunque il trasferimento, nella seconda metà del 1929, della biblioteca "Mussolini" nei locali della "Classense". Operazione importante, "vero vanto del fascismo ravennate", in quanto, così annota il direttore in alcune cartelle dattiloscritte non datate, ma certamente risalenti ai primi mesi successivi all'avvenuto trasferimento:

> Raccogliere quanto, in Italia e all'Estero, viene pubblicato pro e contro questo nostro formidabile movimento nazionale, documentarne le origini, prospettarne il rapido folgorante apparire come di sole fulgente che sorge dopo una cupa notte tempestosa, seguire i successivi sviluppi dell'idea e le sue applicazioni in ogni branca della vita politica e sociale, colla riforma scolastica e colle organizzazioni giovanili, col formidabile esperimento dello Stato Corporativo e colla rivalutazione della lira, colla riforma dei codici e con quella delle amministrazioni locali, colle oramai innumerevoli creazioni del Regime; permettere la documentata visione del risvegliarsi e dell'irrobustirsi delle forze vive della Nazione che nel Fascismo ha ritrovato se stessa e già si erge, fusa finalmente in insolubile blocco, di fianco e di fronte alle altre Nazioni: ecco lo scopo precipuo della biblioteca "Mussolini". La quale si prefigge inoltre di raggruppare, intorno a questa sua principalissima raccolta, altre collezioni di volumi che, specialmente per gli antecedenti e per i pensieri informatori, inquadrino, nel tempo e nello spazio, la storia del Fascismo ([6]).

Come si vede, la fiducia riposta nella "Mussolini" è grande, e non solo per le altisonanti parole del suo direttore. Nel volgere di poco tempo essa deve diventare il solo centro di studi specializzato sul fascismo e sulla storia politica e ideale che lo ha preceduto. Nella sua nuova collocazione, questo strumento di informazione deve altresì

---

teca fossero oltremodo approssimativi: la preferenza cade sulla libreria-editrice del regime. Segno questo di un'indiscutibile affezione ideologica, ma anche di uno spirito pratico-organizzativo carente. La diffusione dell'idea fascista, se passa per la "Mussolini", non passa, almeno in questi casi attraverso un'azione "promozionale" della Libreria del Littorio, che preferisce sfruttare altri canali per la formazione del consenso.

([5]) Sulla vicenda cfr. più oltre.

([6]) U. Oriani, relazione non datata, bustone "varie".

dotarsi dei mezzi necessari affinchè la mediazione tra documento ed utente sia facilitata. Per questo,

> Assidua cura è data ai cataloghi a schede fisse, che costituiscono la base di ogni ben ordinata raccolta bibliografica moderna. Sempre aggiornato è il catalogo per autori, in corso di compilazione il catalogo pei soggetti, del quale sono state redatte a tutt'oggi alcune migliaia di schede ([7]).

Lo sforzo organizzativo interno si concentra dunque sul catalogo per soggetti, il quale, come sottolinea sempre il direttore, dev'essere "particolarmente curato come coefficiente principale dell'efficienza pratica di una biblioteca" ([8]). L'annotazione di Ugo Oriani è tutt'altro che peregrina, e sicuramente risente della vicinanza — per molti versi fisicamente troppo ingombrante — di un'istituzione antica e prestigiosa, organizzata e vitale, come la biblioteca "Classense", diretta da personalità di grande statura culturale, come Santi Muratori ([9]).

Tuttavia, come si rileva a più riprese nel corso degli anni 1930 e 1931, l'esiguità del bilancio non può consentire di realizzare appieno, in tutta la sua ampiezza, l'opera di "diffusione e propaganda del pensiero fascista". Anche l'acquisto librario, pur rimanendo elevato, richiede un'accuratezza ed una dinamicità che alla "Mussolini" sembrano ancora mancare. In particolare, nel corso dei primissimi anni trenta, ci si indirizza verso aggiornamenti relativi al settore storico-giuridico, "per seguire la complessa legislazione fascista — che nel giro di pochi anni modificò e creò ex-novo, come espressione originale della Rivoluzione, istituti e rapporti fondamentali di diritto pubblico e privato" ([10]), ed anche — sulla scorta di un filone tematico molto affrontato nel corso degli anni trenta — al settore della pubblicistica antifascista e bolscevica in particolare.

Mentre la raccolta, fino ai primi sei mesi del 1931, sale a 7.130

([7]) U. Oriani, relazione al Consiglio Direttivo del 3 giugno 1930, p. 106.

([8]) E' chiaro che non si poteva domandare ad una biblioteca da poco fondata la soluzione di uno dei problemi basilari della moderna biblioteconomia: è significativo che l'esigenza di informazione spingesse in questo senso, e che questa esigenza fosse accolta repentinamente anche alla "Mussolini".

([9]) La questione della "convivenza" delle due biblioteche è complessa e richiederebbe un'analisi ben più minuziosa in grado di esplicare il nodo dell'organizzazione della cultura, nei suoi vari aggregati di conoscenza, nella provincia durante la fase di dominio dei regimi reazionari di massa.

([10]) U. Oriani, relazione al Consiglio Direttivo del 22 giugno 1931, p. 139.

volumi, le citate vicende del concorso per la migliore opera su Alfredo Oriani non registrano successi di alcun genere. Le cinque opere inviate e discusse dalla commissione a Roma vengono bocciate, in quanto prive di apprezzabili considerazioni storico-critiche e bio-bibliografiche.

L'incremento del fondo bibliografico prosegue con buon andamento, così come aumentano il volume dei prestiti esterni e le presenze, fino a che, nella riunione del 20 giugno 1932, comincia a formularsi con maggior insistenza la richiesta di collocare in un edificio autonomo la biblioteca, svincolandola così dalla "Classense" ([11]). A partire poi dal 1933, in virtù della circolare ministeriale del 6 settembre indirizzata a tutte le ambasciate e legazioni italiane, che invita a segnalare alla "Mussolini" tutte le opere che, in senso favorevole o contrario, si occupano dell'Italia fascista, viene costituendosi anche un interessante, sebbene disomogeneo e non consistentissimo, fondo di opere straniere, soprattutto inglesi, francesi e tedesche ([12]).

Un anno importante, e forse il solo in cui l'ente "Casa di Oriani" riesce a svolgere un'attività pubblica di una certa consistenza, è il 1934, in cui devono celebrarsi il venticinquesimo anniversario della scomparsa di Alfredo Oriani e il decennale della marcia al Cardello. Per questa duplice occasione le riunioni del direttivo dell'ente si intensificano e, nonostante sia impossibile cogliere gli elementi della discussione da una fonte di documentazione qual è la collezione di verbali del direttivo, emerge un programma consistente di attività, che prevede una serie di interventi sull'opera e sul pensiero di Alfredo Oriani. Programma che il direttore ed il segretario federale di

([11]) La preoccupazione, sempre legata a problemi di ordine finanziario, è espressa con chiarezza in una lettera del 7 dicembre 1932 che Ugo Oriani indirizza al direttore della Cassa di Risparmio di Ravenna: "Lo sviluppo della biblioteca storica del Fascismo deve continuare con un ritmo sempre più ampio. Senonchè a ciò non bastano operosità e buon volere: occorrono mezzi finanziari adeguati e crescenti. [...] La Cassa di Risparmio di Ravenna aiuta le più degne istituzioni cittadine. Per la "Casa di Oriani" un contributo della Cassa di Risparmio costituirebbe allo stesso tempo, un'ambita approvazione dell'opera finora svolta e una maggiore possibilità di bene assolvere all'alto compito che le è stato affidato".

([12]) In merito alla costituzione del fondo di opere non fasciste, o antifasciste, cfr. E. Dirani, *La biblioteca di storia contemporanea dell'Ente Casa di Oriani*, in *Biblioteche, sistemi informativi e documentazione*, Bologna, 1980, pp. 167-176.

Ravenna sottopongono all'attenzione del segretario del PNF Starace. Si prevedevano conferenze di Gioacchino Volpe, Giuseppe Lipparini, Aldo Valori, Gino Rocca, Ferruccio Cardelli, Giovanni Gentile, Silvio Benco, Floriano Del Secolo, Emilio Cecchi, Arturo Marpicati, Aldo Oviglio, con adesioni di Attilio Frescura e di Giovanni Papini ([13]). Tuttavia, tra il febbraio e l'ottobre 1934, si svolgono solo cinque degli undici interventi previsti, quelli di Volpe, Lipparini, Del Secolo, Cardelli e Marpicati: sull'Oriani storico etico-politico, con Volpe, sull'Oriani letterario, con Lipparini, Del Secolo e Cardelli, sull'Oriani politico, teorico del "carisma", con Marpicati.

Ai parallelismi genericamente culturali istituiti – sempre con un certo senso della misura – da Gioacchino Volpe tra Oriani e Mussolini, specie il giovane Mussolini, per cui

> il Fascismo non poco ritrova se stesso in lui [in Oriani] nella sua concezione idealistica della vita, nel suo riconoscimento dei valori della religione e della famiglia, nella sua avversione al pacifismo e internazionalismo, nel suo caldo patriottismo e anelito di impero, un impero saturo di contenuto spirituale

accomunando entrambi nello

> sforzo di ritrovarsi nella selva oscura, di chiarirsi, di rigettare scorie dottrinali; l'abbeverarsi alle amare e salutari sorgenti della vita; l'ascendere ora coi pensieri, ora col cuore di poeta; l'inchinarsi a cose che trascendono l'individuo e l'uomo, senza che vada perduta la fede nell'energia creativa dello spirito ([14]),

a questi parallelismi si affianca, ed in parte si giustappone, lo stile apodittico di Marpicati, che in Oriani elogia l'uomo che è stato capace di intravedere la figura del duce, l'immagine del "capo"

> uscito dal popolo, forgiato dalla guerra, provato da tutte le lotte politiche, il quale ha fatto, come sognava Alfredo Oriani, un'Italia forte, grande, giovane, per la quale sono vere le profetiche parole di questo grande: tutte le epoche storiche si verificano in Campidoglio ([15]).

Conclusione, quella di Marpicati, che, con ben rare varianti, potrebbe figurare nel *Mein Kampf* hitleriano (che per altro nel 1934 compare

---

([13]) Cfr. verbale del Consiglio Direttivo del 10 gennaio 1934, p. 217.

([14]) G. Volpe, *Alfredo Oriani*, in *Storici e maestri*, Firenze, 1967, pp. 141 e 142.

([15]) A. Marpicati, resoconto dell'intervento tenuto in Ravenna in occasione delle celebrazioni per il venticinquesimo anniversario della morte di Alfredo Oriani, in bustone "varie".

nella versione italiana parziale dell'editore Bompiani), se non altro per gli insistenti richiami al *politische Soldat*, forgiato dalla guerra e dalla lotta politica, che si presenta come *Führer* del movimento. Conclusione che temporalmente si affianca alla comparsa, patrocinata ed encomiata dalla "Casa di Oriani", del saggio di Giovanni Cenni, *Il dramma di Oriani* ([16]).

Ma, oltre le adunate "oceaniche" relative alle celebrazioni orianesche, è bene dare uno sguardo alle statistiche – purtroppo non frequenti – relative all'utilizzazione pubblica della biblioteca, che, nel 1934, possiede circa diecimila volumi. Nei primi cinque mesi del 1934 sono stati registrati 2.446 lettori; le opere consultate sono state 4.802; i prestiti 665. Una media statistica relativamente buona, se si pensa al fatto che il fondo librario era concentrato in due sole stanze di non grandi dimensioni ([17]).

Nel corso dello stesso 1934 viene a concludersi anche la vicenda – non proprio lieta – del concorso per la migliore opera su Alfredo Oriani, concorso bandito nel 1929. Vincitore, di un premio che è stato elevato a 10.000 lire, risulta Giulio Bruno Bianchi di Milano, grazie ad una seconda presentazione di opere non comprese tra quelle inviate entro la primitiva data di chiusura del concorso e bocciate dalla commissione presieduta da Federzoni. Ma l'editore Cappelli, che avrebbe dovuto pubblicare il saggio di Bianchi, oppone un rifiuto, accampando una serie di motivazioni giuridiche (la non chiarezza nell'assegnazione del premio, per un concorso che, in primo esame, fu dichiarato nullo) e "morali" (ma meglio sarebbe dire commerciali, in quanto l'editore non si sente di pubblicare un'opera giudicata di scarso valore). Miglior destino ha il saggio di Cenni, *Il dramma di Oriani*, "alto lavoro per gli studiosi e di volgarizzazione" – come si legge nell'encomio pronunciato da Ugo Oriani –, per il quale si racco-

([16]) Giovanni Cenni, fino allo smantellamento della "Mussolini", svolgerà le funzioni di bibliotecario.

([17]) In una nota inviata in data 19 agosto 1936 all'Istituto Centrale di Statistica, per dati da elaborare a cura del Ministero dell'Educazione Nazionale, viene offerta la stima più completa relativa al movimento dei lettori per l'anno 1934: essi sono stati complessivamente 6.376 (di cui 4.254 uomini e 2.122 donne); di questi 4.025 erano studenti, 706 professori ed insegnanti, i rimanenti appartenenti ad altre professioni; le opere date in lettura furono 6.181; il prestito locale fu di 3.080 volumi, quello estero di 165 volumi; le nuove acquisizioni, sul topografico, furono 1.103.

manda la diffusione nelle federazioni fasciste e, soprattutto, nelle scuole ([18]).

La situazione della biblioteca nel 1935, grazie agli incrementi previsti nella politica delle acquisizioni (circa undicimila volumi e 3.500 fascicoli di riviste) ed a causa di una crescente utilizzazione da parte del pubblico (i prestiti esterni salgono a 3.648 volumi), diviene critica. Occorre procedere rapidamente al suo trasferimento in una sede autonoma, individuata nella zona dantesca (i cui lavori di sistemazione sono già da tempo avviati), ed occorre anche rivedere la pianta organica, affiancando al bibliotecario un coadiutore. Nel corso del 1936 si procede al trasferimento, ed il calo nel volume dei prestiti è testimonianza di questa fase di ristrutturazione ([19]): la nuova sede viene inaugurata da Arrigo Solmi in rappresentanza del duce. Ma, già da tempo, il problema che mina realmente le potenzialità della biblioteca ed in generale dell'ente "Casa di Oriani" è di genere diverso: si tratta delle finanze, della formazione dei bilanci. Il direttore parla di "crisi di crescenza" della biblioteca, accentuata dal nuovo trasferimento; e si tratta di un fenomeno indubbiamente vero, ma, prima di tutto, la ragione della crisi è da ricercarsi nella non omogeneità e nella non regolarità delle contribuzioni, e, probabilmente, nello stesso statuto giuridico dell'ente. La misura dell'intervento dello stato è certamente inadeguata, e altrettanto può dirsi per quanto riguarda quello dell'amministrazione provinciale. Inoltre non è mai stata definita una misura di contribuzione provinciale per abitante, che solo nel 1937 viene stabilita statutariamente in 0,16 lire. Una crisi che inevitabilmente si riflette sulla crescita della ricchezza bibliografica della "Mussolini". Alla fine del 1936 si contano 13.246 volumi ed oltre seimila fascicoli

([18]) Inutile dire come tutto questo rientrasse in un processo di simbolizzazione, o ritualizzazione, nei procedimenti volti a solidificare il consenso, tipico degli anni trenta. Processi forse non estranei – almeno in via mediata – rispetto a quelli che si stanno realizzando, con ben diverso fervore, nella Germania. Su questo, ed in particolare sulla fascistizzazione della cultura nel Ravennate, rinvio a due recenti studi, di P. Albonetti, *Appunti sulla cultura e la trasmissione della cultura politica* relazione al convegno *Le giunte popolari nel Ravennate*, ottobre 1980; e di P.P. D'Attorre, *Politica e cultura a Ravenna tra le due guerre*, in *Cultura e vita civile a Ravenna. Secoli XVI-XX*, Bologna, 1982.

([19]) Nei primi cinque mesi del 1936 non si superano il migliaio di volumi concessi in prestito, con una regressione significativa rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente.

di riviste. Nella riunione del consiglio direttivo del 20 agosto 1937, su un bilancio preventivo di 102.658,54 lire si deve accertare una minore entrata di 40.000 lire cui corrisponde una forte diminuzione delle voci "acquisto libri e stampati" (– 25.000), "stipendi" (– 1.500), "abbonamenti a riviste" (– 1.000) ed altre. Per questo l'incremento bibliografico per il 1937 risulta di solo 600 volumi: si tratta dell'incremento più basso registrato dalla fondazione della biblioteca. E a poco vale consolarsi con la buona diffusione del "pensiero orianesco", non solo in Italia, ma "nell'intero Impero", o con la pubblicazione di nuove opere monografiche sul "precursore", o con la raggiunta presenza, al Cardello, di tutti gli stemmi delle province italiane, a significare il debito incancellabile di tutta la nazione al pensiero del "grande" e "inascoltato" romagnolo ([20]). Lo stesso volume dei prestiti esterni registra una grave caduta: non si superano i 1.300 titoli. Fortunatamente nel 1938 il problema del bilancio sembra assestarsi, grazie ad un consistente incremento della voce statale e di quella dell'amministrazione provinciale. Possono così entrare in biblioteca 1.007 nuove acquisizioni, per un totale di 14.854 volumi.

Le nuove entrate consentono di approntare per il 1939 un bilancio preventivo consistente, di 148.679,49 lire, con 66.100 lire stanziate per l'acquisto di libri e riviste. Ora, in modo definitivo, l'attività della "Mussolini" viene riconosciuta come vero e proprio cardine dell'ente "Casa di Oriani".

> Il Consiglio Direttivo della "Casa di Oriani", dopo che l'Ente ebba intrapresa la formazione in Ravenna di una biblioteca storica del Fascismo, la "Mussolini", sentì la necessità di accentrare in essa la sua attività e di dedicarle la maggior parte possibile delle sue possibilità finanziarie" ([21]).

In fondo la "diffusione del pensiero orianesco" pagava poco, anzi quella diffusione doveva essere costantemente assistita; l'interesse si indirizzava verso altri settori, storici e politici: l'impero, la scuola, lo stato corporativo, la razza. Questi vengono ad essere gli assi dell'aggiornamento bibliografico, accanto alla ricerca di opere straniere non

([20]) Si tenga comunque presente che in questo periodo le vicende africane vengono a creare non pochi problemi all'organizzazione della biblioteca: lo stesso direttore parte volontario per la "grande impresa", guadagnando l'alta onorificenza di "Console".

([21]) U. Oriani, relazione al Consiglio Direttivo del 24 gennaio 1939, p. 375.

più solo sul fascismo, ma anche sulle esperienze che negli altri paesi europei si stanno politicamente compiendo ([22]).

Certamente ad osservare i registri dei prestiti della "Mussolini" non sembra emergere con chiarezza questo disegno organizzativo. A parte alcuni casi eclatanti ([23]), gli utenti della biblioteca preferiscono leggere romanzi, specie quelli che fanno riferimento narrativo alla situazione civile e militare degli anni del primo conflitto mondiale. Oriani viene letto, ma non come ci si potrebbe attendere. I romanzi di Liala sono di gran lunga più letti delle opere di Bottai, Volpe, Fanno, Mussolini, Solmi, Giuliano. Abbastanza letta la saggistica di argomento coloniale. Insomma tra organizzazione ed aggiornamento della biblioteca da una parte ed immaginario collettivo dei ravennati dall'altra sembra manifestarsi e persistere uno scarto, almeno fino allo scoppio della seconda guerra mondiale. Da allora l'evasione letteraria cederà il passo ad una esigenza di informazione, limitata quanto si vuole, ma testimoniata concretamente dalle richieste dei lettori. Confusamente si deve conoscere, si deve capire, si devono eliminare le "zone d'ombra", si deve dare un senso al futuro che si vuole costruire, lo si deve arginare, prevedere, decidere.

Come risulta da un rapporto informativo inviato alla Direzione generale delle accademie e delle biblioteche presso il Ministero della Educazione Nazionale il 6 marzo 1941, a partire dall'entrata in guerra una sesta sezione viene ad aggiungersi alle cinque originarie della "Mussolini": la sezione su "la guerra attuale". Ma la guerra, assieme agli sconvolgimenti in termini di vite umane, sconvolge ancora una volta quell'equilibrio stentatamente raggiunto sul piano finanziario dalla "Mussolini". Nel 1940, su una previsione per "acquisto libri e stampati" di 66.100 lire, in sede consultiva si accerta una spesa effettiva di 49.600 lire, con 1.493 nuove acquisizioni – delle quali 425 risultano essere testi stranieri, ed in particolare tedeschi – e 1.130 nuovi fascicoli di riviste. Ciò nonostante l'utilizzazione pubblica della biblioteca è elevata: la frequenza giornaliera è di 80 lettori, per una consultazione media di 111 volumi. Non è un caso che il 30 settembre pervenga alla direzione della biblioteca una circolare

([22]) Un riferimento particolare è alla Russia sovietica, oltre che alla Germania nazista.

([23]) Mi riferisco allo studio citato di P.P. D'Attorre, in cui si seguono le letture di alcuni personaggi di rilievo nella vicenda storico-politica ravennate del tempo.

ministeriale nella quale si afferma: "Questo Ministero [dell'Educazione Nazionale] ... tiene ad esprimervi il suo compiacimento per l'encomiabile attività svolta dall'Istituzione nello scorso esercizio e per il notevole incremento dato alle raccolte della "Biblioteca Mussolini" " ([24]). Ma, ovviamente, gli encomi non bastano, e nel 1941 la situazione si fa ancora più critica: su una previsione di 49.600 lire per le nuove acquisizioni, possono spendersi realmente solo 19.600 lire, con uno stato di passività dell'ente che aumenta vertiginosamente.

Al termine del 1941, la "biblioteca storica del Fascismo", questo centro di documentazione sulla rivoluzione fascista, ha raggiunto il vertice: complessivamente si registrano 19.196 volumi ed oltre 12.000 fascicoli di riviste. Ma ormai la vita della biblioteca è irrimediabilmente minata dalle vicende belliche, fino al punto che, nell'inverno, si fanno difficilissimi gli approvvigionamenti per il riscaldamento, con ovvie ripercussioni sull'utenza. Nonostante tutto ci si appella ancora al mito di Alfredo Oriani. Nel 1942, grazie ad un contributo straordinario di 10.000 lire concesso dal duce, ci si appresta alla ristampa de *La lotta politica in Italia*, con introduzione di Gioacchino Volpe, coadiuvato da un comitato di redazione composto da Volpe stesso, nonchè da Curatolo, da Bulferetti e dalla Valente. Nel corso dello stesso anno l'ente "Casa di Oriani" stipula una convenzione con Luigi Salvatorelli per un lavoro su Oriani, per un compenso di 10.000 lire.

E questa mitica simbolizzazione – espressione ormai evidente della deriva ideale e politica di tutto il fascismo – continua fino a che, nella riunione del consiglio direttivo del 31 marzo 1944, viene richiesta al Ministero per l'Educazione Nazionale un'opera di risanamento, "in considerazione del deficit" ormai disastroso ([25]). Nella stessa sede viene poi decisa la chiusura della biblioteca ed il trasferimento dei suoi circa ventimila volumi al "Cardello". Il 20 giugno dello stesso anno l'attività cessa anche amministrativamente, con la liquidazione degli addetti alla biblioteca.

([24]) Circolare ministeriale del 30 settembre 1941, nella busta "varie". Occorre ricordare che nelle statistiche precedenti la media dei lettori era di poco superiore (82/85 utenti giornalieri) e che nel 1938 entrano 1.587 nuovi titoli. Gli abbonamenti a riviste assommano a 54.

([25]) Cfr. relazione del presidente al Consiglio Direttivo del 31 marzo 1944, vol. II, pp. 75 ss.

Tentare un consuntivo non è certamente agevole, ma alcune cose occorre dirle con chiarezza. Come è stato sottolineato recentemente, il fascismo perseguì il fine di dare "caratteri militanti e sbocchi pratici all'attività delle accademie e degli istituti culturali – vecchi e nuovi" ([26]). E Alfredo Oriani, autore di opere sulle quali molto insistettero gli accademici che nel 1934 lo commemorarono, era stella di prima grandezza "nel firmamento ideologico del regime" perchè potesse essere sottaciuta. Come si affermò in occasione dell'inaugurazione di un suo busto a Roma, sempre nel 1934, si trattava di porre una "riparazione da parte della Nazione, che, dopo averlo disconosciuto nel suo genio e abbandonato al martirio della sua solitudine, ha finalmente raggiunta la maturità necessaria per comprenderne l'opera ed attuare il sublime vaticinio" ([27]). Se l'ente "Casa di Oriani" fu soprattutto questo, cioè sforzo di esaltazione simbolica, di enfatizzazione del nazionalismo di Oriani, recupero ideologico della sua figura e del suo pensiero finalizzato all'attività pratica, la biblioteca "Mussolini" fu qualcosa di diverso e qualcosa di più. Pur assolvendo ad una funzione propagandistica, svolse un'azione culturale più complessa ed in parte svincolata dalla facile mistificazione ideologica cui poteva soggiacere la figura di Oriani. La cultura espressa dalla "Mussolini" è diversa, nei canoni interni, organizzativi, e nelle finalità. E' un esempio di come la cultura del ventennio, a volte inconsciamente, riuscisse a differenziarsi, a disporsi su piani effettivamente differenti, assolvendo anche funzioni non certo assimilabili – seppur provenienti dallo stesso istituto di cultura – ai pellegrinaggi al Cardello o alle ricorrenti celebrazioni dell'inascoltato "precursore". Se dunque il mito di Oriani è omogeneo a quel costante sforzo nazionalista e piccolo-borghese di volgarizzare e di rendere domestico il Risorgimento – per cui ogni elemento della tradizione liberale-individualistica viene scartato –, a quello sforzo di definire la storia d'Italia come progressione verso l'idea di nazione, "attraverso una fiera lotta contro gli elementi di disgregazione contenuti nelle dottrine individuali-

([26]) M. Isnenghi, *Intellettuali militanti e intellettuali funzionari*, Torino, 1979, p. 78.

([27]) L. Federzoni, in *Accademie e Istituti di Cultura, Cenni storici*, a cura del Ministero per l'Educazione Nazionale, Roma, 1938, p. 127; cit. in M. Isnenghi, *Intellettuali militanti e intellettuali funzionari*, cit., p. 85.

stiche e materialistiche" ([28]), lotta piena di idealismo e di attivismo, celebrazione e, nello stesso tempo, giustificazione, dello stato etico fascista ([29]); se il mito di Oriani è dunque celebrazione del traguardo costituito dal "farsi nazione del popolo italiano" – con tutto quanto una concezione simile comporta sul piano della politica, e della stessa geografia politica –, la biblioteca "Mussolini" allora è decisamente qualcosa di altro.

Pur cresciuta nei primi anni senza le adeguate ossature – organizzative e di pubblico servizio – e quasi per completare la fisionomia di un ente morale che sceglie come missione la diffusione del pensiero orianesco, essa viene successivamente acquisendo dimensioni e requisiti tali da farle conquistare una sorta di primato nell'attività della "Casa di Oriani". E questo nel momento in cui essa riesce ad organizzare i propri fondi, a dotarsi di una struttura edilizia e di uno statuto per il personale efficienti.

Il fatto che sia riuscita a riunire un fondo bibliografico esteso, contenente opere del fascismo e sul fascismo italiane e straniere, costituisce un fatto significativo, culturalmente significativo, che va molto al di là della pura e semplice ricostruzione dell'immagine che il fascismo diede di sé attraverso la cultura scritta, alla mera autocelebrazione delle conquiste, politiche, etiche ed economiche, del regime. In un certo senso, si potrebbe dire, la "Mussolini" è una contraddizione culturale nella storia del fascismo ravennate, ma non solo ravennate; una felice contraddizione ancor oggi fonte documentaria essenziale per la comprensione storica del fascismo ([30]).

([28]) A. Asor Rosa, in *Storia d'Italia*, vol. IV, tomo 2, *La cultura*, Torino, 1975, p. 1410.

([29]) "Lo Stato Etico del Fascista non è più, s'intende, lo stato agnostico del vecchio liberalismo. La sua eticità è spiritualità: personalità che è consapevolezza; sistema che è volontà. E sistema vuol dire pensiero, programma" (G. Gentile, *Che cos'è il fascismo*, Firenze, 1925, p. 36).

([30]) Occorre ricordare che, negli anni successivi al conflitto mondiale, la biblioteca "Oriani" ha proceduto ad un'opera costante di aggiornamento bibliografico nel settore della storia contemporanea, sì da renderla strumento di documentazione e di ricerca di grande interesse per la ricostruzione delle vicende storico-politiche del nostro secolo. Cfr. la premessa di E. Dirani al *Catalogo dei periodici*, Ravenna, 1981.

NOTE
E DISCUSSIONI

SCIPIONE GUARRACINO

GLI ISTITUTI PER LA STORIA DELLA RESISTENZA E L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Su iniziativa dell'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia e dell'Istituto regionale per la storia della resistenza dell'Emilia si sta costituendo a Bologna un Centro per la didattica della storia. In questa breve nota renderemo conto degli obiettivi che il Centro si propone e del rapporto che esiste fra esso e l'attività didattica che già da diversi anni in vario modo tutti gli Istituti hanno posto in essere.

Il primo tipo di intervento degli Istituti, le cui più lontane origini vengono a confondersi con le stesse loro ragioni d'essere, è quello che più naturalmente ci attenderemmo da essi, e cioè un impegno costante perchè la storia della resistenza sia effettivamente presente nella pratica scolastica. Non è inutile qui ricordare che all'indomani della liberazione si venne a creare una situazione decisamente paradossale nell'insegnamento della storia contemporanea; nella scuola fascista esisteva evidentemente tutto l'interesse a che i programmi fossero costantemente aggiornati su quella che possiamo chiamare storia "immediata" e che veniva a identificarsi con la propaganda di regime (guerra d'Etiopia, lotta contro le "inique sanzioni", presenza in Spagna contro "l'aggressione rossa", e via dicendo). Più in generale, l'intera storia presente nei manuali almeno per il periodo posteriore al 1914 era puramente e semplicemente una falsificazione, con riflessi che toccavano, come si può facilmente intuire, anche la storia del risorgimento, il ruolo di casa Savoia nell'età moderna e, come è ancora più ovvio, l'intero periodo della storia romana. Ai primi governi successivi al 25 aprile, che operavano in momenti di gravi difficoltà tecniche (a partire dalla mancanza di carta), non restò altro che operare in termini drastici, tagliando materialmente i capitoli dei manuali che coprivano gli anni seguenti al 1914 e invitan-

do gli editori a intervenire sul restante dei terzi volumi applicando strisce con righe "di correzione" (1). Era una soluzione provvisoria, che poteva durare solo in attesa che nuovi manuali uscissero, con una presentazione coraggiosa ed oggettiva della storia recente italiana e mondiale.

Questo primo intervento fu però seguito da un secondo, molto più ambiguo e pericoloso: i programmi di storia dell'anno conclusivo delle scuole medie e di avviamento nonchè del triennio superiore dovevano concludersi con il 1918, con il preciso scopo di evitare che gli insegnanti parlassero della storia recente. E' probabile che dietro questo intervento ci fosse la convinzione non infondata che una parte troppo grande degli insegnanti fosse legata ancora ai miti creati dalla storiografia fascista e diffusi dai manuali, ma ben presto il divieto di superare la soglia del 1918 venne ad assumere tutt'altro significato: nessuno, su avvenimenti troppo vicini, poteva emettere un giudizio spassionato e solo la storia futura avrebbe potuto valutare quel ventennio che doveva perciò assumere la qualifica di "controverso". Questo punto di vista venne bene espresso da uno dei contributi al volume *Insegnamento della storia nella scuola* pubblicato nel 1953 dalle edizioni Libertas: "E' lo storico in possesso di tutti gli elementi necessari per poter emettere le sue sintesi e i suoi giudizi? La passione di parte ha lasciato già il posto ad una serena valutazione, oggi che ancora sono vive le ansie di rivendicazione?" (2).

Proprio l'anno precedente a quello ora ricordato c'era stato un primo tentativo parlamentare di allargare i programmi scolastici fino a comprendere l'ul-

(1) Per essere più esatti il processo di defascistizzazione della scuola era già iniziato nel 1944, dopo la liberazione di Roma.

(2) G. Sala, *Studi storici e formazione politica della gioventù*, in *Insegnamento della storia nella scuola*, cit., p. 51. Vogliamo qui ricordare i due importanti articoli di E. Ragionieri, *I manuali di storia nella scuola italiana*, in "Società", 1952, pp. 325-338 e *La storia contemporanea nella scuola italiana*, ivi, 1953, pp. 670-675. Si vedano inoltre: C.A. Lumini, *Manuali di storia*, in "Scuola e città", 1955, pp. 460-464; A. Berselli, *I testi di storia*, in "Il Mulino", 1961, pp. 445-450; D. Bertoni Jovine, *Cede il passo a fatica la storia dei re e dei miti*, in "Rinascita", 1963, n. 11-12. Un esame di parte cattolica non privo di elementi interessanti fu compiuta da G. Martina S.J., *Studio e insegnamento della storia*, nel volume di vari autori dallo stesso titolo, Roma, 1963, pp. 9-142. Fra i molti interventi degli anni cinquanta su questo genere di problemi occorre menzionare almeno: G. Calogero, *Modi di insegnare la storia* (1956), in *Scuola sotto inchiesta*, Torino, 1965; i due articoli di G. Salvemini su "Il Mondo", 27 ottobre 1953 e 29 marzo 1955; gli articoli su "Scuola e città" di G. Quazza (1958, n. 3), T. Tomasi (1958, n. 4), M. Corda Costa (1959, n. 4).

timo trentennio, ma occorrerà arrivare al decreto del 6 novembre 1960 e quindi all'anno scolastico 1961-62 per veder finalmente mutare la situazione provvisoria stabilita nel 1945. I nuovi programmi ora ricordati, oltre a condurre il termine *ad quem* "ai giorni nostri", redistribuirono la materia nell'ultimo anno di studio, facendola partire non più dal 1789 ma dal 1815, con l'evidente scopo di lasciare più spazio allo studio della storia contemporanea. Ed è a questo punto che il nostro discorso può tornare agli Istituti di storia della resistenza: in effetti, nonostante la nuova normativa, la pratica effettiva degli insegnanti stentò assai a introdurre nella logica dei corsi la storia contemporanea, come se si trattasse di un corpo estraneo che mal si adattava alle abitudini o forse prima ancora alla cultura storica sottintesa dai programmi. L'occasione della celebrazione del 25 aprile e l'introduzione dell'educazione civica accanto alla storia risolsero malamente il problema, perchè la celebrazione non è ancora storia o al più corrisponde a una concezione della storia romantica ed ottocentesca e perchè l'educazione civica era solo storia costituzionale e pedagogia dei diritti e dei doveri (3). In questa situazione di persistente vuoto gli Istituti, gli enti locali o altri enti intervennero organizzando cicli di conferenze, presentando nella scuola la viva testimonianza dei partigiani e degli antifascisti, proprio negli stessi anni in cui anche il cinema, dopo un quindicennio di silenzio, riprendeva a parlare di fascismo e di resistenza (4).

Bisogna oggi riconoscere con franchezza che quella che possiamo chiamare la didattica della testimonianza diretta ha dei limiti evidenti: un'ottica cronachistica, una prevalenza eccessiva del momento dell'empatia e dell'identificazione, un orizzonte temporale troppo ristretto, una fede un po' ingenua in questo determinato uso della fonte orale. Occorre convenire che i problemi della formazione civile e politica degli studenti non sono facilmente riducibili a quello dell'insegnamento della storia contemporanea; in secondo luogo la pedagogia dell'"exemplum" che sorreggeva quella didattica della testimo-

(3) S. Guarracino, *Educazione civica: una nozione ambigua*, in "Riforma della scuola", 1978, n. 8-9, pp. 70-73. L'educazione civica fu introdotta fra le materie di insegnamento con un decreto del 13 giugno 1958.

(4) Pensiamo sprattutto a *All'armi siam fascisti* del 1962, scritto da F. Fortini e diretto sulla base di materiali documentari da L. Dal Fra, L. Micciché, C. Mongini. Si veda in proposito V. Spinazzola, *La resistenza dall'epica al romanzo storico*, in *Film 1962*, Milano, 1962, pp. 43-76.

nianza era decisamente antiquata e semplicistica. Dal primo punto di vista potremo aggiungere che il valore della resistenza come momento educativo è tutt'altro che esaurito, ma che la resistenza stessa deve trovare una corretta collocazione all'interno dell'insegnamento della storia contemporanea; dal secondo punto di vista diremo che il principio della rievocazione corre il rischio di diventare mito, per di più sordo di fronte a generazioni sempre più lontane dagli anni della seconda guerra mondiale.

E' inutile qui ricordare come gli anni successivi al 1968 videro da parte degli studenti una richiesta di storia contemporanea sempre più pressante, ma anche sempre più schiacciata sull'attualità diretta e ancor più su una politicizzazione troppo rigida. Sono questi gli anni di maggior successo della didattica resistenziale della testimonianza, con risultati di formazione politica da non sottovalutare (5), ma troppo spesso effimera e ancor più spesso tutta a sfavore di un effettivo senso storico: la guerra partigiana diventava un luogo anacronistico, valido per troppe epoche e troppi paesi diversi e la complessità delle situazioni storiche veniva frettolosamente identificata con la vita vissuta di certi personaggi.

Verso la metà degli anni settanta le didattiche alternative cominciarono a mostrare segni di stanchezza ed ebbe inizio un grande dibattito – paragonabile per importanza a quello dei primi anni cinquanta – sul significato della storia e sui problemi specifici del suo insegnamento. E' indubbio che in esso gli Istituti hanno svolto un ruolo di protagonisti, muovendosi in tre direzioni diverse: la diffusione fra gli insegnanti dei nuovi temi storiografici, il ruolo della storia contemporanea, i problemi dell'insegnamento storico, temi che sono insieme culturali, politici e didattici e che individuano un'area plurivalente assai più complessa di quella nella quale ci si era mossi dieci o quindici anni prima, sollecitando l'insegnamento della storia della resistenza (6). Per limitarci ai soli istituti provinciale e regionale di Bologna, possiamo ricordare le molte occasioni di incontro con gli insegnanti su temi metodologici e didattici e i corsi degli ultimi due anni organizzati soprattutto per gli insegnanti elementari. Si sa

(5) Ricordiamo, a titolo di esempio, *1943-1973: trent'anni di storia d'Italia*, ciclo di dibattiti organizzati dalla Federazione regionale della Associazioni antifasciste e della resistenza e dalla Provincia di Firenze.

(6) Nel 1977 e 1978 la rivista "Italia contemporanea" ha ospitato alcuni importanti contributi a questo dibattito.

poi che nel febbraio 1981 l'Istituto nazionale ha organizzato insieme al comune e all'università di Venezia un convegno di grande importanza sull'uso delle fonti orali nella scuola (7).

In alcuni dei casi ora ricordati (a puro titolo esemplificativo) l'attività degli Istituti viene a ricoprire almeno in parte le competenze degli Istituti regionali di aggiornamento (IRRSAE), esistenti sulla carta da diversi anni, ma non ancora in grado di andare oltre il finanziamento di corsi di aggiornamento organizzati da scuole o dai più diversi centri di formazione degli insegnanti, compresi gli stessi Istituti della resistenza. L'orizzonte nel quale vorrebbe muoversi il Centro bolognese di cui abbiamo parlato in principio è invece sensibilmente diverso da quello tipico dei corsi di aggiornamento, che essi assumano la forma della conferenza-dibattito o quella della formazione professionale. Più che fornire diretti servizi di questo genere in ambito bolognese, il centro si propone di iniziare a stendere una completa mappa delle numerose esperienze locali esistenti in Italia, che di solito si ignorano vistosamente fra di loro; si tratterà poi di stabilire una rete di collegamenti fra il Centro e queste sedi di iniziativa didattica, per favorire il confronto, l'incontro, lo scambio di esperienze, inventariando le iniziative riuscite e quelle non riuscite e stabilendo modelli e tipologie di attività di aggiornamento e sperimentazione: lo scopo ultimo potrebbe essere quello di avviare ad una relativa standardizzazione dei tipi di iniziativa, evitando la sgradevole sensazione che ogni volta si ricomincia da capo e che non c'è modo di correggere gli errori o di valorizzare le riuscite.

Oltre a diventare un centro di corrispondenza, l'istituzione didattica bolognese dovrebbe perciò occuparsi di materiali che qui indichiamo secondo cinque tipologie principali:

1) modelli di curricolo, unità didattiche strutturate, modalità di utilizzo di strumenti didattici; simili materiali saranno il risultato di ricerche originali o sintesi di ciò che il centro sarà venuto raccogliendo attraverso i suoi contatti. Un ruolo particolare assumeranno i contributi in tema di insegnamento della storia contemporanea e di rapporti fra storia e scienze sociali. E' opportuno precisare che non si tratta solo di produrre bibliografie ragionate o di raccogliere dossier di fonti. Lo scopo dell'unità didattica è soprattutto quello di fissare tutta la

(7) Gli atti sono ora pubblicati con il titolo *La storia: fonti orali nella scuola*, Venezia, 1982.

gradualità dei passaggi che vanno dalla determinazione di un problema alle operazioni da compiere sui più diversi tipi di materiali; in altre parole, il Centro si propone di utilizzare le competenze storiche dei docenti universitari con i quali sarà possibile stabilire una collaborazione per giungere alla determinazione di unità didattiche che tengano conto di problemi epistemologici e di teoria dell'apprendimento, favorendo quindi una pratica di insegnamento solidamente fondata su basi scientifiche;

2) materiali di storia della scuola e di analisi comparata dei sistemi scolastici di altri paesi, in materia di programmi, libri di testo, esperienze formative, grandi dibattiti, ecc.;

3) materiali informativi come resoconti di convegni, schedature di articoli e libri di grande interesse sia in vista dell'uso didattico che per la professionalità dell'insegnante;

4) raccolta di materiali sulla realtà dei giovani, nella forma del contributo sociologico-storico e come approfondimento della conoscenza dell'evoluzione della cultura giovanile, che è in ultima analisi una delle componenti decisive per la riuscita o meno di qualunque modello didattico;

5) raccolta di materiali utili per fare del Centro un vero laboratorio per l'insegnamento della storia, creando da un lato una biblioteca specializzata (riviste di didattica, manuali scolastici, collane di storia per la scuola — sia testi italiani che stranieri) e dall'altro un vasto repertorio di strumenti didattici utili per costruire e sperimentare unità e curricolo (cartografia, diapositive, audiovisivi, repertori di fonti, di storia del lavoro e della tecnica, ecc.). Limitiamoci qui ad indicare la direzione di una biblioteca-laboratorio aperta alla consultazione e all'uso e nella quale si possano organizzare in futuro corsi di aggiornamento diversi da quelli consueti, di solito fondati solo sul modello della lezione-conferenza; aggiungiamo inoltre la speranza che il centro sia in grado di darsi un bollettino periodico nel quale render conto delle sue attività.

Giungendo al termine di un decennio di ricerca e dibattito molto ricco e con una lunga esperienza di collegamento con iniziative di punta, il tentativo degli Istituti appare dotato di un retroterra culturale e sperimentale solido; la riuscita di questo tentativo dipende da molti altri fattori su cui non è il caso di soffermarci qui. D'altra parte è sempre preferibile descrivere una riuscita, piuttosto che limitarsi ad auspicarla.

RESOCONTI
DEI CONVEGNI

"Agricoltura e politica agraria in Italia" (Roma, febbraio-aprile 1982)

Presso la Biblioteca "E. Sereni" (piazza del Gesù, 48), sede romana dell'Istituto "Cervi" si sono tenute, da febbraio ad aprile 1982, otto lezioni di storia dell'agricoltura. Il ciclo, che si è occupato dei problemi agrari nell'arco degli ultimi cinquanta anni, partendo da una lezione su "L'agricoltura italiana nella crisi economica degli anni trenta" tenuta dal prof. Bevilacqua, attraverso le conferenze dei professori Pezzino ("Problemi agrari della Ricostruzione"), Graziani ("Legislazione fondiaria nel secondo dopoguerra"), Barberis ("Il grande esodo: popolazione rurale, migrazioni interne e crescita industriale"), Pugliese ("Il mercato del lavoro in agricoltura"), Desideri ("Politica agraria, amministrazione e istituzioni agrarie oggi"), Tardini ("Agricoltura italiana e mercato europeo") e Orlando ("L'intervento dello Stato: tra agricoltura protetta e agricoltura assistita"), si è concluso con una tavola rotonda sul tema "Verso una nuova agricoltura: tecnologia, ricerca, imprenditorialità" alla quale hanno partecipato i professori Barberis, Fabiani, Orlando, De Benedictis e Rossi Doria.

Il ciclo di lezioni ha rappresentato, per l'Istituto "Cervi", l'inizio di una nuova e stimolante attività didattica. La buona affluenza di pubblico, a testimonianza dell'elevato gradimento dell'iniziativa, ha spinto infatti l'istituto a impostare nuovi cicli di incontri per il 1983.

I testi delle lezioni del primo ciclo sono stati pubblicati, a cura dell'Istituto "Cervi", in una dispensa che può essere richiesta alla Biblioteca Emilio Sereni / Istituto Alcide Cervi, Piazza del Gesù, 48 - 00186 Roma; gli interventi alla tavola rotonda, invece, sono stati pubblicati sul numero 5/1982 della rivista "Questione Agraria".

"Il mondo giovanile" (Piacenza, aprile-maggio 1982)

E' il titolo di un ciclo di tre incontri, organizzati dall'Istituto piacentino per la storia della resistenza in collaborazione con il comune di Piacenza.

Lo scopo dell'iniziativa, rivolta in particolare ad insegnanti ed educatori e aperta ai giovani, era quello di promuovere una riflessione sui mutamenti che si sono verificati negli ultimi anni nei comportamenti e nella cultura giovanile. Da qualche tempo infatti gli enti locali e l'istituto, intervenendo con specifiche iniziative nel settore della didattica per supplire all'inerzia ministeriale e colmare il vuoto determinato nella provincia dall'assenza di sedi universitarie, si sono resi conto che il discorso su questo terreno non si può

esaurire con la proposta di nuove tecniche di insegnamento, se lo studente resta poi uno sconosciuto per l'insegnante e questi continua a rapportarsi a lui usando parametri moralistici o censori.

Dal momento che a Piacenza non esiste una struttura che studi la realtà locale nelle sue dinamiche sociali — i soli dati che si è riusciti a raccogliere nella fase preparatoria degli incontri riguardano la situazione del mercato del lavoro e sono stati estrapolati da una ricerca condotta dalla FLM regionale —, i sociologi e coloro che, nella veste di esperti, hanno partecipato ai lavori, hanno dovuto forzatamente limitare il proprio discorso alle linee generali delle tendenze in atto, col rischio che esse corrispondessero in misura solo parziale alla realtà di una provincia padana, che, insieme ad altre, meriterebbe di essere vista più da vicino.

Un altro è stato tuttavia il limite di fondo dell'iniziativa: quello di non aver chiarito quale fosse il proprio interlocutore privilegiato. Di fatto accanto ai molti giovani presenti, pochi erano gli adulti, sia operatori scolastici che genitori, e questo ha finito col dare agli incontri una connotazione di giovanilismo che mal corrispondeva alle intenzioni degli organizzatori.

I temi affrontati sono stati "I giovani e la politica. Dall'impegno alla crisi della militanza politica" (22 aprile); "I giovani nella crisi: valori e consumi culturali" (7 maggio); "Occupazione e disoccupazione. L'atteggiamento giovanile di fronte al lavoro" (21 maggio). Alla discussione hanno partecipato Giorgio Campanini, Mario Spinella, Mino Monicelli, Marisa Musconi, Franco Fayenz, Fernanda Pivano, Alessandro Cavalli, Luigi Frey.

Considerazioni dense di suggerimenti sono state fatte nella prima giornata da Mario Spinella, che ha parlato del rifiuto da parte dei giovani delle "strutture verticali" che governano la politica nel nostro paese e dello sviluppo negli ultimi anni di forme di "militanza orizzontale", le quali testimoniano il permanere di un impegno politico nel mondo giovanile. Anche se è caduta una concezione della politica come prassi separata e se una nuova attenzione viene rivolta alle problematiche esistenziali, dietro a questi fenomeni, a suo giudizio, esiste una tensione alla riscoperta di un privato critico ed autocosciente e all'affermazione, eminentemente anticapitalistica, di un nuovo stile di vita. E in questa direzione si rivolge la ricerca di molti giovani che intendono dare una risposta razionale e laica alla propria crisi d'identità e alla crisi più generale della società italiana.

I risultati di un'indagine sui giovani condotta dal Ministero della Pubblica Istruzione — riferiti da Mino Monicelli — confermerebbero questo tipo di analisi. Da essi infatti emerge, insieme al pur forte bisogno di lavoro, il rifiuto del lavoro di fabbrica e la riluttanza da parte dei giovani ad inserirsi pienamente nel sistema produttivo come è attualmente strutturato.

Nel secondo incontro sono stati esaminati comportamenti e consumi culturali giovanili, indagando le interferenze che corrono tra questi e i mass-media e tentando di ricostruirne la recente evoluzione. Al riguardo sono state riferite esperienze relative ai movimenti studenteschi statunitensi dalla fine degli anni sessanta a oggi

e si è analizzata la crisi profonda in cui è caduto il processo che per dieci, undici anni, dal 1965 al 1975-76, aveva visto una crescita collettiva trasferirsi dalla politica alla musica e in qualche caso viceversa.

Da ultimo si sono affrontati i temi inerenti alla situazione attuale del mercato del lavoro nella loro connessione ai problemi strutturali della scuola e al titolo di studio conseguito. A questo proposito la scuola media superiore come dovrebbe risultare dalla nuova riforma, organizzata con un lavoro comune cosiddetto di base nei primi anni e un lavoro professionalizzante man mano che ci si muove verso gli ultimi anni, è – secondo Luigi Frey – un'accentuazione degli errori passati. Il problema non è per lui ricreare la scuola professionale, è quello dei rapporti tra attività di lavoro e attività di studio sul piano formativo, che deve essere gestito non dalla produzione, ma dagli stessi processi formativi.

Alessandro Cavalli in conclusione dei lavori è tornato a parlare del rifiuto del lavoro da parte dei giovani, che insieme alle donne rappresentano l'offerta sul mercato del lavoro precario connesso al decentramento produttivo in atto. Opinione del sociologo è che essi non rifiutino il lavoro per se stesso, ma in quanto fornisce una identità sociale stabile, che condiziona in modo permanente la rete dei rapporti sociali nella quale sono inseriti e stabilisce l'orizzonte delle aspirazioni possibili, determinando in modo irreversibile stili di vita e modi di pensare.

Per questo, accanto al rifiuto del lavoro operaio e di alcuni lavori d'ufficio che hanno subito nelle società industriali una progressiva degradazione, convive l'accettazione di un lavoro concepito come una parentesi, spiacevole, ma necessaria per assicurarsi la sussistenza, mentre ad una prospettiva nella quale si chiudono le opportunità di una crescita personale si preferisce una vita permanentemente precaria.

Le richieste dei giovani – ha detto ancora Cavalli – sono richieste in termini di senso: senso da dare alla istruzione, senso da dare al lavoro. Ogni risposta che non si collochi al livello al quale viene formulata la domanda è destinata a restare inefficace e inascoltata o, come dicono i giovani, "a passare sopra la loro testa". (*severina fontana*)

"Amministrazioni locali e stampa in Emilia Romagna (1889-1943)" (Ferrara, 3-5 giugno 1982)

E' questo il secondo convegno di studio organizzato dal Comitato Emilia Romagna per la storia del giornalismo, in collaborazione con l'Istituto dei beni culturali e con il patrocinio della Regione Emilia Romagna. Hanno collaborato e partecipato l'amministrazione comunale di Ferrara, l'assessorato alle istituzioni culturali, l'amministrazione provinciale di Ferrara, l'assessorato alla cultura e al turismo.

Il convegno è stato dedicato alla riscoperta dei rapporti tra le ammini-

strazioni locali e i gruppi sociali territoriali, tramite l'utilizzazione di uno strumento, la stampa, in un arco di tempo che va dalle prime amministrazioni democratiche al fascismo.

Le relazioni presentate al convegno erano il frutto di un lavoro affidato a quattro gruppi di studio coordinati da docenti delle università di Bologna, Ferrara, Parma:

– Bianca Montale (coordinatore dell'università di Parma); Idomeneo Barbadoro (coordinatore Fondazione Bradolini); Fulvio G. Cammarano; Luciano Forlani, Alba Mora;

– Aldo Berselli (coordinatore università di Bologna); Alessandro Albertazzi; Mirna Boncina; Alberto Preti, Fiorenza Tarozzi;

– Angelo Varni (coordinatore università di Firenze); Giovanni Bolognesi; Franco Canali; Stefano Caretti; Sauro Mattarelli;

– Alessandro Roveri (coordinatore università di Ferrara); Giovanna Marchianò; Anna Maria Quarzi; Renato Sitti; Delfina Tromboni.

Il convegno, anche se incentrato su un'analisi regionale, non è stato tuttavia limitato ad una prospettiva regionalistica in quanto ha raccolto contributi da parte di studiosi ricercatori e docenti dell'università di Firenze (per la Toscana) del Centro studi del giornalismo "G. Pestelli" e dell'università di Torino (per il Piemonte); dell'università di Genova (per la Liguria); dell'università di Napoli (per la Campania); Paolo Tirelli di Roma ha presentato una comunicazione sui rapporti tra i giornali romani e amministrazione Nathan (1907-1913).

La relazione introduttiva è stata tenuta da Aldo Berselli che ha illustrato gli obiettivi del convegno ed ha sottolineato tra l'altro che per l'intero arco di tempo analizzato sarebbe necessario cominciare a portare avanti ricerche e analisi approfondite con una metodologia nuova e adottando l'ottica che colloca la storia dell'informazione nel più ampio alveo della storia del nostro paese.

Il convegno è stato concluso da una tavola rotonda, presieduta dal presidente della Regione Emilia Romagna, alla quale hanno preso parte amministratori locali e operatori della informazione allo scopo di discutere, in un dibattito ampio e aperto, i risultati delle ricerche alla luce dei problemi attuali. (*a.m.q.*)

"Violenza politica e terrorismo nelle società contemporanee" (Bologna, 25-26 giugno 1982)

Promosso dall'Istituto "Cattaneo", d'intesa con la Regione Emilia Romagna, si è svolto a Bologna nelle giornate del 25 e 26 giugno 1982 un seminario su "Violenza politica e terrorismo nelle società contemporanee". Il seminario ha avuto lo scopo di presentare in un quadro comparativistico il fenomeno transitorio in tre diverse società contemporanee: la società americana, scossa negli anni sessanta e settanta da diffusi

fenomeni di violenza politica; la Germania in Europa e il Giappone in Asia, dal 1968 all'1980.

Il seminario si è articolato in quattro relazioni presentate da Charles Tilly, professore di Sociologia e di Storia nell'università del Michigan ("Violenza politica e terrorismo in prospettiva storico-comparata"); Ted R. Gurr, professore di Scienza politica nella Northwestern University dell'Illinois ("Violenza politica e terrorismo negli Stati Uniti negli anni sessanta e settanta"); Iring Fetscher, professore di Filosofia politica nell'università di Francoforte ("Violenza politica e terrorismo nella Repubblica federale tedesca dal 1968 al 1980"); Hiroshi Kawahara, professore di Storia del pensiero politico nell'università Waseda di Tokio ("Violenza politica e terrorismo in Giappone dal 1968 al 1980").

Sulle relazioni si è successivamente svolto un ampio e approfondito dibattito, con partecipazione di numerosi studiosi e uomini politici italiani. Tra questi, particolarmente apprezzato, l'intervento dell'on. Franco Calamandrei, vicepresidente della Commissione P2, recentemente scomparso.

Al seminario internazionale ha fatto seguito, nell'aprile 1983, un convegno nazionale su "Violenza politica e terrorismo" articolato su relazioni scientifiche presentate da Rosario Minna, Giancarlo Caselli, Donatella Della Porta, Franco Ferraresi, Nando Dalla Chiesa, Angelo Ventura, Gianfranco Pasquino, Carlo Marletti, Vittorio Grevi, Stefano Rodotà e Luciano Violante.

Ai fini della realizzazione delle citate iniziative, il "Cattaneo" ha costituito un comitato scientifico composto da Luigi Pedrazzi e Arturo Parisi (presidente e direttore del "Cattaneo") e da Augusto Balloni, Luciano Bergonzini, Giancarlo Caselli, Vittorio Grevi, Federico Mancini, Nicola Matteucci, Gianfranco Pasquino, Stefano Rodotà, Giovanni Tamburino, Angelo Ventura, Pier Luigi Vigna, Luciano Violante. (*l.b.*)

"Stato e classe operaia in Italia durante la prima guerra mondiale" (Rimini, 30 settembre - 3 ottobre 1982)

Dal 30 settembre al 3 ottobre l'Istituto riminese, in collaborazione con l'Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla resistenza ha promosso il convegno su "Stato e classe operaia in Italia durante la prima guerra mondiale"; l'obiettivo del seminario è stato quello di stabilire un contatto tra studiosi della società italiana durante la prima guerra mondiale, ed in particolare della azione dello stato in campo sociale, della composizione della classe operaia, delle condizioni di lavoro dei caratteri delle agitazioni di fabbrica.

L'ipotesi di partenza ha inteso verificare come la guerra non abbia costituito una parentesi della lotta di classe, ma che al contrario abbia provocato una accelerazione di processi in atto nell'anteguerra: e che pertanto sia le lotte del biennio rosso

sia la ristrutturazione autoritaria degli anni venti debbano essere esaminati alla luce dei mutamenti avvenuti negli anni bellici.

L'attenzione si è concentrata in primo luogo sull'azione dello stato nei confronti del mercato del lavoro: ovvero su come durante la guerra venne attuandosi il controllo sociale (funzionamento del Ministero per le Armi e Munizioni, Mobilitazione Industriale e gestione governativa di attività di carattere sindacale, legislazione eccezionale, propaganda).

La scelta di privilegiare l'ottica del "sociale" rispetto all'"economico" – determinata dall'impossibilità di affrontare nell'ambito di un seminario tutti i complessi problemi dei mutamenti economici verificatisi durante la guerra – ha condotto ad escludere relazioni specifiche sul ruolo dello stato in campo economico e finanziario, e sulla ristrutturazione capitalistica del periodo di guerra. E' sembrato invece necessario fare oggetto di discussione – trattandone all'interno delle singole relazioni e attraverso specifici interventi – il tema dei legami tra mondo imprenditoriale e potere politico, e del comportamento del primo verso la classe operaia.

Si è altresì tentata – nei limiti delle ricerche esistenti – una analisi dei mutamenti avvenuti durante la guerra nella composizione, nell'organizzazione del lavoro e nelle condizioni di vita e di lavoro della classe operaia, con particolare attenzione ai caratteri e ai comportamenti del proletariato di nuova formazione.

Alla discussione su questi temi si è affiancata quella sulla combattività operaia e sugli atteggiamenti assunti dal principale sindacato di categoria, la FIOM. La carenza di ricerche estese a tutto il territorio nazionale e la decisione di accentrare il dibattito sul tema del controllo sociale e della risposta operaia hanno portato da una parte ad escludere l'analisi degli aspetti di "storia materiale" riguardanti la classe operaia e dall'altra a limitare l'indagine sugli altri ceti ai soli contadini (e in particolare al loro rapporto con il proletariato di fabbrica), senza toccare pertanto il tema del comportamento dei ceti medi. Si è ritenuto altresì opportuno non soffermarsi, nell'ambito delle relazioni, sull'atteggiamento dei sindacati (eccezion fatta per la FIOM data la sua rilevanza nella contrattazione) e dei partiti durante la guerra.

Per una migliore comprensione del "caso" italiano, è stato infine giudicato utile operare un confronto con quanto avvenne negli anni di guerra in alcuni paesi europei. (*s.p.*)

"Fonti orali e politica delle donne: storia, ricerca, racconto" (Bologna, 8-9 ottobre 1982)

L'intento principale di queste due giornate di studio organizzate dal centro di documentazione e iniziativa delle donne è stato quello di cercare di offrire un'occasione di riflessione e dibattito sui problemi teorico-

metodologici legati alla storia delle donne attraverso le fonti orali, ma anche di fornire un primo quadro delle ricerche, svolte o in corso.

La prima giornata è stata tutta centrata attorno al tema "Fonti orali e ricerca sociale: elementi per un bilancio culturale e politico", con relazioni ed interventi di Luisa Passerini, Marina Bianchi, Aurora Milillo, Fortunata Piselli. La storia delle donne, in particolare, si inserisce nel dibattito generale sulla crisi della storiografia, nella misura in cui non vuole essere una storia minore o separata, ma mira a mettere in discussione le categorie fondamentali della storia complessiva.

Da qui l'esigenza, da un lato, di uscire dalla tradizionale "approssimazione", ma anche dall'ideologismo per recuperare, o ricostruire, una nuova professionalità, dall'altro, come ha sottolineato Anna Rossi Doria, di creare nuove categorie interpretative che non siano più riduttive o addirittura non tengano conto della parte femminile; e questo, sempre secondo la Rossi Doria, è possibile ora che si è passati attraverso la fase dell'analisi microstorica.

La difficoltà a "conoscere" la realtà femminile attraverso gli schemi tradizionali, spinge a cercare nuovi strumenti di analisi, più articolati, nell'intreccio di più approcci disciplinari: le fonti orali a questo proposito sono fondamentali per recuperare, in una storia delle donne, la tradizione antropologica e folklorica, per confrontarsi con essa. Su questo punto le relazioni di F. Piselli, "Storia orale e ricerca antropologica. Donna, comunità e devianza", e quella di A. Milillo sul folklore, "Storia orale delle donne".

La sera, tavola rotonda sul tema: l'intervista fra donne. Seconda giornata con la prima parte centrata su "Identità e lavoro", con relazioni ed interventi di Anna Maria Rivera, Adele Pesce, Gabriella Da Re, Giannetta Murru Corriga, Anna Oppo e Pia May.

Queste ricerche, fondate sulle testimonianze di donne contadine, ma anche imprenditrici, sottolineano la tendenza all'autorappresentazione in cui si intrecciano forme di vissuto reale ma anche di simbolico, insistenze ma anche rimozioni. Quindi, come restituire la complessità della costruzione della fonte, e come usarla correttamente, rispetto ai fini della ricerca? E le testimonianze, sono solo documenti storici, o sono anche prodotti letterari da restituire? Il tema del come tradurre l'oralità nella scrittura, possibilmente senza riduzioni, dato che l'atto narrante esprime una volontà espressiva consegnata nelle mani dello storico, è stato l'oggetto della seconda parte della giornata. "Forme di identità narrativa: tra oralità e scrittura", con relazioni di Anna Bravo, Roberta Fossati, Armanda Guiducci, Fabrizia Rimondino. (*luisa cigognetti*)

"Dietro le barricate" (Parma, 30 aprile - 30 maggio 1983)

Non credo costituisca una impresa facile esprimere un giudizio critico su un proprio lavoro. D'altra parte mi sembra egualmente giusto che la

mostra sulle barricate innalzate a Parma nell'agosto 1922 (e il "catalogo" che la accompagna: *Dietro le barricate*, Parma, 1983, 398 pp.) trovi una segnalazione sull'"Annale" 1983 dell'Istituto regionale, se non altro perchè fra gli organizzatori della mostra stessa si trova l'Istituto storico della resistenza di Parma (oltre a quel Comune e a quella Amministrazione provinciale).

Non un impossibile giudizio critico, quindi, ma una "espressione di intenti", un rapidissimo esame della chiave di lettura che i tre coordinatori (Marco Cattini, Umberto Sereni e il sottoscritto) proponevano alla ricerca e propongono ai visitatori della mostra, oltre che ai lettori del "catalogo".

Sulla storia delle barricate di Parma, l'ultimo baluardo che si oppose alla "resistibile ascesa" del fascismo, molte leggende, innumerevoli miti avevano in sessanta anni accumulato incrostazioni tali che difficile ne appariva ormai una lettura "serena"; gli Arditi del popolo e il loro "capo", Guido Picelli, rappresentavano una realtà talmente lontana da aver perduto ogni carattere definito. Per cui la prima operazione che ci parve indispensabile fu quella di riportare miti e leggende all'interno della loro scena reale, di riscoprire la realtà umana e sociale di Oltretorrente e di Borgo Naviglio, di mostrare gli "eroi delle barricate" nella loro vita quotidiana di sottoproletari, di gente che aveva combattuto (e vinto) le squadre fasciste di Italo Balbo non in nome della difesa di una astratta e generica *libertà*, ma nella speranza – o, se si vuole, nel *sogno* – di conquistare una vita diversa, di costruire una società libera dai bisogni, dalle angosce, in molti casi dalla fame. In qualche modo si può affermare che la storia stessa del proletariato parmense giungeva come sbocco naturale a quella battaglia dell'agosto 1922, a quelle barricate che, come giustamente sottolinea Umberto Sereni, senza le tradizioni "rivoluzionarie", senza Corridoni e De Ambris, senza il sindacalismo rivoluzionario che aveva guidato le lotte nel primo quindicennio del secolo, non ci sarebbero state.

Le barricate dunque come momento particolare di autodifesa proletaria e popolare conseguente alle tradizioni "sovversive" di Parma (Sereni) e alla organizzazione di squadre armate, gli Arditi del popolo, "per la costruzione della società socialista" (Gagliani): l'ultimo "sogno di una rivoluzione" che il 28 ottobre 1922 faceva crollare per vent'anni.

Ma anche, e contemporaneamente, un episodio non isolato, bensì inserito all'interno della tradizione delle lotte del movimento operaio italiano ed europeo che egualmente aveva innalzato le proprie barricate nel 1830 parigino, nel 1848 europeo, nel 1871 della Comune, come ancora le avrebbe innalzate più tardi ad Amburgo, a Vienna, a Barcellona.

Attorno a questa lettura "politica" dell'agosto 1922 a Parma, abbiamo tentato di costruire un quadro generale della struttura urbana (Quintelli, Miani, Capra), della salute (Bottioni), della criminalità e della "devianza" (Minardi), mentre Dianella Gagliani ha curato la biografia di Guido Picelli dalla prima guerra mondiale alla morte sul fronte di Mirabueno, alla difesa di Madrid contro il fascismo spagnolo.

Marx aveva definito la Comune di Parigi e le sue barricate un "assal-

to al cielo". Forse anche a Parma nell'agosto 1922 si tentò, sconfiggendo Italo Balbo, un identico "assalto", si visse un simile "sogno". E questo era nostra intenzione di mostrare e far comprendere sessanta anni più tardi. (*luciano casali*)

VITA
DEGLI ISTITUTI

ISTITUTO REGIONALE
PER LA STORIA DELLA RESISTENZA
E DELLA GUERRA DI LIBERAZIONE
IN EMILIA ROMAGNA
via Castiglione, 25 Bologna
tel. 051 / 22 06 69 - 22 36 98

Organi statutari

Consiglio direttivo
presidente: Francesco Berti Arnoaldi Veli; *vice presidenti*: Enrico Azzoni, Pino Nucci, Sergio Passera, Giorgio Vicchi; *consiglieri*: Luigi Arbizzani, Giorgio Bonfiglioli, Giuseppe Carretti, Mario Fiorentini, Carmelo Giuffrè, Luciano Marzocchi, Nino Monari, Nazario Sauro Onofri, Sergio Rossi, Diana Sabbi, Prospero Simonelli, Massimo Valenti.

Collegio dei revisori dei conti
Walter Montosi, Filippo Pilati, Giorgio Ugolini.

Direttore: Luciano Bergonzini; *segretario*: Donatella Ghini.

Comitato scientifico
Lorenzo Bedeschi, Luciano Casali, Roberto Finzi, Claudio Giovannini, Domenico Preti, Mario G. Rossi, Roberto Ruffilli, Vittorio Telmon.

In una rubrica dedicata alle vicende degli istituti non si può iniziare la relazione dell'istituto regionale se non ricordando il grave incidente automobilistico che per parecchi mesi ha tenuto lontani dall'istituto il vice presidente Giorgio Vicchi e tutte e tre le addette dell'istituto: Bruna Gubellini, Angelica Negrini e Donatella Ghini. Le attività dell'istituto ne hanno gravemente risentito.

Eppure l'anno era iniziato sotto il migliore degli auspici: il 16 aprile, alla presenza del sindaco, del prefetto e di numerose altre personalità della città e della regione, era stata inaugurata la nuova e confortevole sede di via Castiglione 25, che il comune di Bologna ha messo a disposizione dell'istituto regionale e dell'istituto provinciale. Il discorso inaugurale era stato tenuto da Guido Quazza, presidente dell'istituto nazionale.

In maggio poi ha visto la luce il voluminoso e impegnativo annale 1981-1982, dedicato alla battaglia del grano in Emilia Romagna.

Con sede presso l'istituto regionale ha preso vita il Laboratorio na-

zionale per la didattica della storia, che Scipione Guarracino illustra più ampiamente in altra parte di questo annale.

ISTITUTO STORICO PROVINCIALE
DELLA RESISTENZA - BOLOGNA
via Castiglione, 25 Bologna
tel. 051 / 22 96 15

Organi statutari

Comitato direttivo
presidente: Giorgio Bonfiglioli; *vice presidente:* Giorgio Vicchi; *consiglieri:* Francesco Berti Arnoaldi Veli, Luciano Casali, Giulio Cavazza, Elio Cicchetti, Pier Paolo D'Attorre, Elio Gollini, Giorgio Orlandi, Andrea Stuppini, Zoia Veronesi; *supplenti:* Andrea Benetti, Giuseppe Coliva.

Revisori dei conti
Francesco Donati, Filippo Pilati, Renato Romagnoli.

L'istituto si dedica da tempo ai problemi della didattica e all'intervento nelle scuole. Per l'anno scolastico 1981-82 è stato organizzato un primo corso di aggiornamento sull'insegnamento della storia nelle scuole elementari, tenuto da Scipione Guarracino, a cui hanno partecipato circa 120 insegnanti. Ad esso tiene dietro, per l'anno scolastico 1982-83, un secondo corso, diretto e coordinato da Guarracino con l'ausilio dei ricercatori del Centro ricerca e consulenza storica.

Il 21 e 22 aprile si è tenuto il convegno "Storia-didattica. Verso nuovi curricula per le scuole elementari", organizzato dall'istituto in collaborazione con la Commissione didattica nazionale.

Con la biblioteca di Monterenzio e il Consiglio di interclasse delle scuole elementari di Monterenzio è stato organizzato nel gennaio-maggio un ciclo di nove lezioni di storia contemporanea tenuto da docenti di varie discipline dell'università di Bologna. In febbraio-marzo ha avuto luogo un'altra serie d'incontri per gli studenti delle ultime classi delle scuole medie superiori di San Giovanni in Persiceto. Promossi dall'istituto e dall'assessorato alla pubblica istruzione del comune di San Giovanni, gli incontri erano centrati su temi di attualità (guerra fredda, armamenti, fame nel mondo, problemi dell'energia, ecc.).

Infine, con il titolo *Bologna 1920. Le origini del fascismo* e per la cura di Luciano Casali, sono stati pubblicati presso l'editore Cappelli gli atti del convegno sull'eccidio di Palazzo d'Accursio che l'istituto aveva organizzato nel 1981.

ISTITUTO STORICO PROVINCIALE
DELLA RESISTENZA DI FORLI'
Casa Saffi, via Albicini, 25 Forlì
tel. 0543 / 32 700

Organi statutari

Comitato direttivo
presidente: Luciano Marzocchi; *vice presidenti:* Bruno Casadei, Renato Ruffilli; *consiglieri:* Berto Alberti, Norma Sozzi Balelli, Ennio Balsamini, Roberto Balzani, Vanda Bur-

nacci, Lorenzo Cappelli, Vladimiro Flamigni, Ario Franciosi, Scevola Franciosi, Liana Lelli, Roberto Maltoni, Giuseppe Mamini, Giovanni Maroni, Orazio Marchi, Flavio Montanari, Giulio Nanni, Luciano Rasi, Sigfrido Sozzi; *invitati permanenti:* Enzo Merendi, Maurizio Ridolfi, Pietro Valenti.

Sindaci revisori dei conti
Dante Dall'Agata, Widmer Lanzoni, Alessandro Maluccelli, Michele Massarelli, Sanzio Zoli.

Direttore: Roberto Maltoni; *segretario:* Vladimiro Flamigni; *amministratore:* Giuseppe Mamini.

Purtroppo, il ritardo con cui i comuni hanno pagato i loro contributi ha di fatto congelato l'attività dell'istituto per il 1982. Sono così slittate nel tempo le iniziative già programmate e in corso: la pubblicazione di *Die Romagne* di Vöchting e delle opere di Gastone Sozzi, la ristampa di quelle di Aurelio Saffi, insieme all'Associazione mazziniana italiana, la ricerca nei comuni della provincia sui fatti della resistenza, con il concorso dell'ANPI provinciale, la mostra degli inediti di Garibaldi sulla "realtà Piancastelli".

ISTITUTO STORICO
DELLA RESISTENZA IN MODENA
E PROVINCIA
via Cesare Battisti, 12 Modena
tel. 059 / 21 94 42

Organi statutari

Comitato esecutivo
presidente: Nino Monari; *vice presidenti:* Sergio Rossi, Guido Gibertini; *responsabile amministrativo:* Renato Grandi, Ilva Vaccari, Germano Chiossi, Nino Nava, Pietro Alberghi.

E' uscito in ottobre il secondo numero della "Rassegna di storia" edita dall'istituto; tra i progetti editoriali c'è poi la pubblicazione dei notiziari della GNR riguardanti le province dell'Emilia Romagna e della *Cronaca dell'occupazione nazifascista di Modena* stesa dal settembre 1943 all'aprile 1945 dall'allora direttore dell'Archivio storico comunale Adamo Pedrazzi.

Continua poi il lavoro di ricerca sui caduti nel periodo della resistenza nel Modenese, avviata tre anni fa; finora sono state ricostruite le posizioni di quasi duemila caduti.

In aprile sono stati pubblicati i bandi di concorso per ricerche monografiche e tesi di laurea su aspetti salienti della storia modenese contemporanea. Il tempo utile per la presentazione della domanda di partecipazione scadrà rispettivamente il 31 dicembre 1983 e il 30 aprile 1984. Sono previsti premi per l'ammontare di oltre cinque milioni.

ISTITUTO STORICO
DELLA RESISTENZA
PER LA PROVINCIA DI PARMA
via Mameli, 4 Parma
tel. 0521 / 27 190

Organi statutari

Consiglio direttivo
presidente: Sergio Passera; *vice presidenti:* Giuseppe Bertogalli, Leonardo Tarantini; *consiglieri:* Bruno Bergamaschi, Carlo Ghezzi, Italo Podestà, Bruno Romiti, Dante Salsi, Beroldo Uccelli.

Segretario: Luigi Rastelli; *tesoriere:* Primo Polizzi. Sono inoltre membri del consiglio direttivo il sindaco di Parma e il presidente dell'amministrazione provinciale.

Nel 1982 l'istituto ha edito il libro di Luciana Brunazzi *Parma nel primo dopoguerra, 1919-1920*, che il 15 gennaio è stato presentato alla stampa e al pubblico da Massimo Legnani. E' ora in preparazione l'edizione degli atti del CLN parmense, affidata a Fiorenzo Sicuri.

Rilevante è stato l'impegno nel settore della didattica: anche quest'anno il "Comitato scuola e Resistenza", promosso dall'istituto in collaborazione con le associazioni partigiane e con l'adesione delle associazioni combattentistiche, ha dato vita a varie iniziative, tra cui una vasta attività di ricerca sulla resistenza e la costituzione, nelle scuole dell'obbligo cittadine. I lavori finali delle classi che hanno aderito all'iniziativa sono stati esposti in una mostra allestita nella settimana del 25 aprile, nel Salone delle Poste. Con l'IRRSAE è poi stato organizzato un corso di aggiornamento per insegnanti sul tema "L'insegnamento nella scuola dell'obbligo".

In giugno sono state tenute due lezioni-conferenze: Guido Quazza ha parlato su "Il problema del consenso nel regime fascista" e Giorgio Rochat su "Le guerre del fascismo".

E' poi stata organizzata una mostra su "Le barricate di Parma nell'agosto 1922" di cui Luciano Casali parla in altra parte di questo annale.

ISTITUTO PIACENTINO
PER LA STORIA
DELLA RESISTENZA
Archivio di Stato
Palazzo Farnese, Piacenza
tel. 0523 / 22 911

Organi statutari

Consiglio direttivo
presidente: Fausto Cossu; *vicepresidente:* Carla Gasparini; *consiglieri:* Fabrizio Achilli, Ettore Carrà, Severina Fontana, Carmelo Giuffrè, Ludovico Muratori, Giuseppe Panni, Antonio Piacenza, Emilio Temagni, Ettore Valdini, Gian Piero Vivarelli.

Comitato scientifico
Fabrizio Achilli, Ettore Carrà, Severina Fontana, Valeria Rossetti, Mariangela Zilocchi.

Nel 1982 l'istituto ha proseguito il lavoro di integrazione e aggiornamento della biblioteca e di un archivio fotografico, acquisendo fotografie che illustrano la vita economica e la società locale durante il ventennio fascista.

Nella primavera è stato organizzato, in collaborazione con il comune di Piacenza, un ciclo di tre incontri aventi per oggetto il mondo giovanile, il cui resoconto è dato in altra parte di questo annale. L'iniziativa

ha voluto corrispondere al recente intento dell'istituto di procedere oltre gli annuali e ormai tradizionali interventi di carattere celebrativo per creare, tramite anche l'ente locale e di concerto con le sue linee culturali, un rapporto più operativo con il mondo della scuola e con la città.

Nel settore della didattica si è seguita l'attività avviata di recente dall'amministrazione provinciale, che ha promosso esperienze di inserimento della ricerca nell'insegnamento della storia con gruppi di docenti e studenti delle scuole locali.

CONSORZIO PER LA GESTIONE
DELL'ISTITUTO STORICO
DELLA RESISTENZA
IN RAVENNA E PROVINCIA
via Angelo Mariani, 5 Ravenna
tel. 0544 / 37 302

Organi statutari

Consiglio direttivo
presidente: Olga Prati; *vice presidente:* Francesco Ravaglia; *consiglieri:* Leone Cilla, Ennio Dirani, Sergio Gnani, Tristano Mazzavillani, Sergio Nardi, Pasquale Perdinzani, Rosa Pezzi, Paolo Ricci Maccarini, Massimo Valenti.

Direttore: Alessandro Montevecchi; *segretario:* Gian Franco Casadio.

Sono stati pubblicati gli atti del convegno *Il pensiero reazionario. La politica e la cultura dei fascismi*, a cura di Bruno Bandini (Ravenna, Longo), cui hanno fatto seguito quelli del convegno *Le Giunte popolari nel Ravennate* (Ravenna, Edizioni del Girasole).

In primavera si è svolto il terzo ciclo di proiezioni "La Resistenza nel cinema", dedicato a "Il documentario: incontri con l'autore". Si sono poi organizzati diversi incontri con gli insegnanti delle scuole medie superiori della provincia al fine di illustrare il patrimonio archivistico, librario ed audiovisivo dell'istituto. Il 1° marzo si è tenuto un seminario condotto da Raffaella Lamberti dal titolo "Didattica della storia e documenti: un'esperienza".

L'istituto sta avviando una ricerca di fonti orali per raccogliere una prima serie di testimonianze sull'antifascismo locale e ha organizzato il 9 giugno un incontro dibattito sul tema "Le fonti orali nella storia. Una proposta per la ricerca sull'antifascismo e la Resistenza nel Ravennate".

E' in fase di studio avanzato una mostra a carattere regionale, in collaborazione con l'Istituto dei beni culturali e il Museo del Senio di Alfonsine, su "La guerra in Emilia Romagna attraverso le immagini fotografiche degli eserciti alleati".

E' stata infine conferita la prima borsa "Aurelio Gulminelli" per lo studio dell'archivio della federazione fascista di Ravenna, che l'istituto possiede e di cui è in corso la schedatura.

ISTITUTO PER LA STORIA
DELLA RESISTENZA
E DELLA GUERRA DI LIBERAZIONE
IN PROVINCIA DI REGGIO EMILIA
piazza San Giovanni, 4 Reggio Emilia
tel. 0522 / 37 327

Organi statutari

Comitato direttivo
presidente: Luigi Ferrari; *presidente onorario:* Vittorio Pellizzi; *vice presidenti:* Annibale Alpi, Aldo Magnani, Vittorio Parenti; *consiglieri:* Ugo Benassi, Ascanio Bertani, Bruno Caprari, Ivano Curti, Laerte Fanti, Sereno Folloni, Gioacchino Fresta, Giovanni Fucili, Odoardo Rombaldi, Vivaldo Salsi, Osvaldo Salvarani, Prospero Simonelli, Gismondo Veroni.

Collegio dei revisori dei conti
Guido Varini, Giuseppe Ferrari, Giorgio Zatelli, Nero Fontanesi, Federico Franzoni.

Direttore: Guerrino Franzini; *segretario:* Antonio Zambonelli; *tesoriere:* Bruno Caprari.

Nel 1982 l'istituto ha provveduto all'impianto di un soggettario (che prima mancava) per la biblioteca e a un più aggiornato sistema di schedatura anche per il catalogo per titoli e per autori.

Di particolare impegno è stato il lavoro di aggiornamento della *Guida archivistica*, cosa che ha tra l'altro comportato il conteggio, mai prima effettuato, delle carte conservate nell'archivio.

Maggiore impulso si sta dando al settore della didattica; a tal fine vari contatti sono stati presi con il dipartimento scuola e cultura del comune di Reggio, con il distretto scolastico n. 11, con associazioni di categoria dei docenti (CIDI, MCE, ICIIM, AIMC) per giungere ad una azione coordinata e di lunga lena nel settore dell'aggiornamento. Una prima tappa sono stati gli incontri-dibattito "Parliamo di storia nella scuola che cambia" organizzati con la collaborazione del comune di Reggio, a cui hanno partecipato Scipione Guarracino, Guido Quazza e Raffaella Lamberti.

Di "Ricerche storiche", la rivista dell'istituto, sono usciti nel 1982 i numeri 44-45 e 46.

ISTITUTO STORICO
DELLA RESISTENZA
E DELLA GUERRA DI LIBERAZIONE
DEL CIRCONDARIO DI RIMINI
Biblioteca "Gambalunga"
via Gambalunga, 27 Rimini
tel. 0541 / 55 582

Organi statutari

Comitato direttivo
presidente: Augusto Randi; *vice presidente:* Ciro Gliori; *consiglieri:* Giovanni Baldinini, Gaetano Bernardi, Carla Catolfi, Giuseppe Fabbri, Luigi Ferri, Giorgio Giovagnoli, Enzo Guareschi, Walter Manduchi, Oriana Maroni, Vincenzo Mascia, Piero Meldini, Decio Mercanti, Amedeo Montemaggi, Enrico Polverelli, Enzo Pruccoli, Roberto Tutone, Ermanno Vichi, Paolo Zaghini.

Sindaci revisori
Angelo Galassi, Ivo Lotti, Vittorio Marzi.

Diverse sono state le iniziative portate a termine dall'istituto nel 1982. In marzo è stato organizzato, in collaborazione con un gruppo di inse-

gnanti di discipline giuridiche, con l'assessorato alla pubblica istruzione, con la biblioteca "Gambalunga" e con l'istituto professionale per il commercio "Einaudi", un seminario su "La costituzione nella crisi della società". I relatori sono stati G. Palombarini, G. Ferrara e G. Amendola. Sempre in primavera l'istituto ha partecipato alla realizzazione di una serie di dibattiti su "Cinema e storia". Ancora in marzo, in collaborazione con la biblioteca di quartiere di Viserba, è stata allestita una mostra fotografica sulla corderia Dossi: sono state esposti fotografie e materiali vari a documentazione di una delle più originali attività produttive del Riminese dall'inizio del novecento agli anni trenta. In aprile è stata aperta la mostra storico-documentaria "Sovversivi. Militanza politica e schedatura poliziesca nel riminese", che presentava una scelta del materiale recuperato dall'istituto presso l'Archivio centrale dello stato, riguardante i "sovversivi" riminesi. Una terza mostra, su scuola e fascismo a Rimini negli anni trenta e intitolata "... Primavera di bellezza" l'istituto ha allestito alla fine dell'anno in collaborazione con l'assessorato alla pubblica istruzione e con la biblioteca "Gambalunga". La mostra è stata integrata da due conferenze sulla scuola e l'educazione degli anni del regime e da una tavola rotonda sul tema "Autobiografia di una generazione" cui ha partecipato Sergio Zavoli.

Di particolare significato è risultata la collaborazione con l'Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla resistenza, che ha portato alla realizzazione del convegno su "Stato e classe operaia in Italia durante la prima guerra mondiale", di cui si dà notizia in altra parte di questo annale.

Nel 1982, infine, oltre al catalogo della mostra "Sovversivi", che comprende contributi di P. Meldini, S. Pivato, P. Zaghini ed E. Quarenghi, sono stati pubblicati i numeri 7 e 8 della rivista "Storie e storia".

Per l'archivio, è da segnalare l'acquisizione delle carte relative alla Inchiesta sanitaria del 1899, dei documenti di polizia sui tumulti popolari scoppiati nel Forlivese nel luglio 1948 in seguito all'attentato a Togliatti e di nuovi fascicoli del Casellario politico centrale intestati agli antifascisti riminesi. E' poi in fase conclusiva l'organizzazione di un archivio fotografico contenente circa ottocento fotografie del periodo fascista a Rimini recuperate presso privati.

Pubblicazioni dell'Istituto regionale per la storia della resistenza e della guerra di liberazione in Emilia Romagna

---

La Resistenza in Emilia-Romagna, numero unico, 1966.

Politica ed economia a Bologna nei venti mesi dell'occupazione nazista, di Luciano Bergonzini, 1969 (ed. Galeati); seconda edizione rifatta col titolo *Bologna 1943-45*, prefazione di Giorgio Amendola, 1980 (ed. CLUEB).

La Resistenza in Emilia-Romagna, numero unico per il 25° della lotta di liberazione nazionale, maggio 1970.

Saggi e notizie sulle "zone libere" nella Resistenza Emiliana, di Luigi Arbizzani, Luciano Casali, Pierangelo Lecchini, Remo Polizzi, Giovanni Verni, 1970 (ed. Galeati).

Movimento operaio e fascismo nell'Emilia-Romagna 1919-1923, di Luciano Casali, Bruno Casonato, Brunella Dalla Casa, Angela De Benedictis, Luciano Marzocchi, Luisa Scagliarini, Ilva Vaccari, Walter Zanotti, 1973 (Editori Riuniti).

Propaganda di regime e giudizio della storia, ciclo di lezioni proiezioni di cinegiornali LUCE (1919-1940), 1975.

Vincere, vinceremo. La guerra fascista (1940-43), a cura dell'Istituto LUCE e dell'Archivio nazionale cinematografico della Resistenza, 1975.

L'Emilia Romagna nella guerra di liberazione, atti del convegno, 1975-1976 (ed. De Donato):

vol. I : *La lotta armata*, di Luciano Bergonzini;
vol. II : *Partiti politici e CLN*, di Pietro Alberghi;
vol. III : *Azione operaia, contadina, di massa*, di Luigi Arbizzani;
vol. IV : *Crisi della cultura e dialettica delle idee*, di Annamaria Andreoli, Luisa Avellini, Andrea Battistini, Cristina Bragaglia, Marilena Ermilli, Ezio Raimondi.

"Annale 1980", *Il proletariato agricolo in Emilia Romagna nella fase di formazione*, a cura di Franco Cazzola (ed. CLUEB).

"Annale 1981-1982", *Le campagne emiliane in periodo fascista. Materiali e ricerche sulla battaglia del grano*, a cura di Massimo Legnani, Domenico Preti e Giorgio Rochat (ed. CLUEB).