

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO**

**Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche**

Dipartimento di Scienze della Persona

Ciclo n. XXII

**La figura del maestro elementare nel romanzo di  
scuola in Italia dal 1860 al 1920**

**Ricostruzione del profilo sociale e culturale del maestro italiano  
attraverso la letteratura e le riviste pedagogiche nel sessantennio  
liberale**

Supervisore

Chiar.mo Prof. Adolfo Scotto Di Luzio

Tesi Dottorato di Ricerca

Elisa BONADIMANI

Matricola n. 700264

**ANNO ACCADEMICO 2008/2009**

## INDICE

Premessa.....	3
Introduzione.....	7
1. La condizione del maestro.....	22
1.1. Storie di povertà e miseria.....	22
1.2. Compromessi con l'autorità comunale. Vivere da maestro.....	34
1.3. Direttori e direttrici: il maestro a scuola.....	41
1.4. La reputazione del maestro.....	51
1.5. Il secondo mestiere.....	59
1.6. La solitudine del maestro.....	70
1.7. I messaggi contraddittori dello Stato: istruire quanto basta.....	80
1.8. Il maestro del XX secolo.....	96
2. Il rapporto con l'allievo.....	111
2.1. La "paternità ragionevole".....	111
2.2. Il punto di vista dell'allievo.....	131
2.3. Collettività e solitudine a scuola.....	141
2.4. I gesti del maestro.....	152
2.5. Maestri e maestre, padri e madri. Famiglia e Scuola nell'educazione del fanciullo.....	160
2.6. L'esempio del maestro.....	176
2.7. Il maestro e il suo ruolo coi monelli della classe.....	182
3. I luoghi del maestro e della scuola.....	193
3.1. Educare ed istruire a casa, a scuola, in città.....	193
3.2. Scuole urbane e scuole rurali.....	203
3.3. Nord e Sud: cenni alla questione del meridionalismo.....	217
3.4. Lingua e dialetti: educare all'italianità.....	227
3.5. Le "altre" scuole.....	237
3.6. L'aula come spazio educativo: il ruolo del maestro.....	243
3.7. La vita extrascolastica e la "Scuola Serena".....	254
4. Le differenze di genere.....	269
4.1. Le maestre e l'importanza della reputazione.....	269
4.2. La scelta della maestra.....	283
4.3. Le maestre nelle sezioni maschili.....	294
4.4. Maestre o maestri?.....	301
4.5. La scuola per le bambine.....	308
4.6. Maestre sole e maestre mamme.....	316
4.7. Maestre monache e maestri parroci: Chiesa e Stato nelle pagine della letteratura.....	329
Conclusioni.....	348
Bibliografia generale.....	364

## Premessa

Scopo del presente lavoro è indagare la figura del maestro elementare attraverso testi letterari, articoli di riviste specializzate e racconti autobiografici scritti e pubblicati in Italia tra il 1860 e il 1920.<sup>1</sup>

L'intento consiste nel ricostruire la dimensione simbolica della figura educativa del maestro ed individuare le connotazioni peculiari che tale ruolo racchiude, nonché confermare o smentire l'ipotesi di partenza in base alla quale si possa osservare – anche in testi molto diversi fra loro - l'eventuale persistenza di tematiche costanti e ricorrenti nel corso del tempo, riconducibili a paradigmi culturali prima ancora che pedagogici.

L'indagine è circoscritta al cosiddetto sessantennio liberale poiché tale periodo appare come il più fecondo e denso di eventi significativi rispetto alla definizione del ruolo del maestro, sotto tutti i punti di vista, ma in particolare per quanto riguarda l'aspetto socio-giuridico e culturale.

La prima associazione magistrale precede infatti di poco l'Unità d'Italia (1853), così come la prima legge sull'istruzione popolare (la Legge Casati è del 1859; la Legge Coppino invece è del 1877), mentre il primo sciopero dei maestri, della durata di nove giorni, è datato 1919.

Senza dimenticare la Legge Daneo-Credaro del 1911 sull'avocazione delle scuole elementari allo Stato. Fa da cesura tra il XIX e il XX secolo, la nascita dell'Unione Magistrale Nazionale (1901), l'organizzazione che raccolse le istanze, i suggerimenti e le lamentele della classe degli insegnanti elementari e che trovò proprio in Luigi Credaro uno dei suoi più autorevoli riferimenti.

La ricerca tuttavia, anche se corredata in diversi punti da note e rimandi ai principali eventi storici e sindacali, vuole prescindere da ciò, per dedicarsi all'analisi di un gruppo di testi narrativi ed articoli tratti da riviste e giornali (si è pertanto scelto un *corpus* di

---

<sup>1</sup> Fanno eccezione alcuni riferimenti al Parravicini e agli scritti di Francesco De Sanctis (per lo più composti e pubblicati prima dell'Unità d'Italia o, come nel caso de "*La giovinezza*" del De Sanctis, pubblicati postumi ma relativi ad un periodo antecedente l'Unità) e i racconti di Luigi Meneghello, di Gherardo Ugolini e di Elena Gianini Belotti che furono pubblicati diversi decenni dopo gli anni Venti e narrano degli anni della prima guerra mondiale e del Fascismo. Tali opere sono state prese in considerazione proprio perché contengono riferimenti e riflessioni utili ai fini degli obiettivi generali del lavoro. Inoltre, nel caso della Belotti, si è scelto di analizzare anche il recente romanzo "*Prima della quiete. Storia di Italia Donati*", edito nel 2003 da Rizzoli (Milano): trattandosi di un racconto corredata da ampie riflessioni e documenti relativi alla vicenda della maestrina di Porciano, si è ritenuto importante tener presente l'opera in quanto densa di rimandi ed allusioni al mestiere dell'insegnante elementare sul finire dell'Ottocento e all'importanza della sua reputazione.

testi piuttosto ampio e variegato) ed esplorare, attraverso essi, la figura del maestro scegliendo quattro aspetti ritenuti significativi, a cui sono stati dedicati i quattro capitoli centrali della ricerca: la condizione del maestro (capitolo I), il suo rapporto con l'allievo (capitolo II), i luoghi del maestro e della scuola (capitolo III), le differenze di genere (capitolo IV).

L'apporto testuale è il più rilevante: per facilitare la lettura dei testi e riuscire a cogliere le tracce più rilevanti in essi, parte del lavoro è stata dedicata all'analisi e allo studio di fonti storiche primarie e di fonti critiche, anche se ciò non compare nell'elaborato se non marginalmente.

Il motivo di tale scelta risiede nell'importanza attribuita al contatto con il testo stesso: attraverso la lettura di una serie di testimonianze biografiche ed autobiografiche, di racconti, di romanzi e di novelle si è cercato di mettere in evidenza il profilo del maestro e di individuare l'eventuale ricorsività di motivi e tematiche peculiari, l'evoluzione o l'involuzione delle variabili in gioco, nonché la persistenza di alcuni messaggi di portata pedagogica e culturale insiti nel ruolo dell'educatore (di quello elementare in particolar modo) a cavallo tra il XIX e il XX secolo.

La scelta dei testi è stata lunga e complessa: molte opere inizialmente prese in considerazione sono state poi escluse dal lavoro; alcune invece sono state analizzate quando già diversi capitoli iniziavano a prendere forma.

Ad alcune (maggiormente ricche di elementi significativi) è stato dato ampio spazio; nel caso di altre invece sono bastati pochi e rapidi cenni.

Il motivo di questa disparità nel trattamento delle fonti e del loro aggiustamento in corso d'opera risiede principalmente nella volontà di rintracciare tutti i riferimenti più rilevanti e determinanti per ricostruire il profilo simbolico del maestro elementare durante il sessantennio liberale.

In parte il quadro si è progressivamente andato arricchendo di particolari solo attraverso la continua lettura e la scoperta (o la riscoperta) di racconti ed articoli di riviste che a poco a poco hanno reso più nitido il panorama complessivo.

E' evidente pertanto come la scelta del *corpus* di testi debba necessariamente definirsi "provvisoria", poiché potrebbe essere arricchita con altro materiale che non è stato preso in considerazione e che potrebbe costituire il punto di partenza per eventuali approfondimenti futuri di tale tema.

Lo stesso discorso va applicato al caso degli archivi e delle pubblicazioni in essi consultate: un'indagine di questo tipo potrebbe infatti essere ampliata attraverso ulteriori consultazioni.

Tuttavia, il taglio che si è scelto di dare al lavoro e, per certi aspetti, l'incontro talvolta inaspettato con talune fonti e riviste piuttosto che altre hanno indicato la direzione da percorrere e hanno consentito di chiarire e di circoscrivere meglio scopi ed intenti della ricerca *in itinere*.

Essa infatti consiste prima di tutto nel voler evidenziare le caratteristiche più importanti degli educatori e delle educatrici negli anni che vanno dall'Unità d'Italia sino all'avvento del Fascismo, rintracciando nei maestri italiani e nella loro dimensione sociale e privata le sfide del XIX secolo e del primo scorcio del XX: l'alfabetizzazione delle masse, l'istruzione educativa, il messaggio di progresso ed ingentilimento civile di cui il maestro elementare è portatore, il delicato rapporto con lo Stato, la comunità, le famiglie, gli allievi.

Inoltre, i testi utilizzati sono stati scelti anche per il rilievo che danno – in modo più o meno esplicito – alle questioni strettamente correlate al mestiere di maestro: la reputazione, la sua preparazione, i contatti con gli allievi e le loro famiglie, l'accettazione o meno del suo ruolo civile e del suo *status* socio-giuridico.

Ecco perché sono stati presi in considerazione testi molto diversi fra loro.

Non soltanto dal punto di vista temporale. Molti infatti sono stati scritti da maestri o da persone esperte delle cose di scuola; altri autori invece paiono quasi una “voce fuori dal coro”, ma costituiscono comunque una testimonianza preziosa.

Alcuni testi si rivolgono direttamente ai fanciulli ed offrono perciò un'immagine particolarmente esemplare di scuola e maestri; altri ancora sono scritti per un pubblico adulto con intenti e caratteristiche stilistiche e strutturali molto differenti.

Alcuni sono narrazioni a cavallo tra il racconto e la fiaba, di cui possiedono le note di fantasia e l'urgenza della morale, mentre altri (tratti da memorie e riviste) offrono immagini spesso impietose e realistiche di maestri e maestre, nello stile della cronaca e della denuncia.

Di questi intenti e destinatari diversi si è tenuto conto, avendo cura anche di individuare le coordinate storiche e socio-culturali entro le quali tali testi sono stati prodotti.

D'altra parte, occorre precisare che lo scopo della ricerca non è tanto quello di verificare l'attinenza o meno alla realtà dei testi scelti; l'obiettivo è invece utilizzare di tutti i testi scelti quei riferimenti e quei tratti che, travalicando il tempo e lo spazio, forniscano un quadro significativo del maestro italiano, rimandando a precise connotazioni simboliche che saranno esplorate nel corso delle quattro sezioni di cui consta il lavoro.

Esse sono precedute da una breve introduzione e da un capitolo conclusivo.

La prima mira a presentare brevemente alcune delle costanti giuridiche e dei riferimenti normativi entro i quali vanno inquadrati quasi tutti i testi del *corpus*. Tale sezione non ha la pretesa di esaurire un argomento che di per sé richiederebbe una trattazione specifica: tuttavia, nel corso del lavoro, si è sentita la necessità di fornire un quadro generale della situazione, proponendo alcuni nodi tematici che ritornano con una certa frequenza e che costituiscono lo sfondo di riferimento dei quattro capitoli centrali.

Pertanto, l'introduzione è una rapida e circoscritta presentazione di alcune delle questioni più significative entro le quali si possono collocare le vicende dei personaggi fittizi e reali dei romanzi, delle novelle e dei racconti analizzati.

Nelle conclusioni invece si vogliono porre in evidenza i tratti più ricorrenti e gli elementi considerati più rilevanti della ricerca, tentando nel contempo di rintracciare le affinità e le differenze tra i molti testi presi in considerazione.

L'indagine non rappresenta un punto di arrivo ma soltanto una delle tante possibili modalità di analisi della figura del maestro attraverso l'accostamento, talvolta inusitato, di testi, fonti e riviste dell'Italia di fine Ottocento e di primo Novecento.

Va ribadito tuttavia che le opere considerate e le categorie esplorate avrebbero potuto essere altre e il lavoro avrebbe pertanto potuto approfondire ulteriori e differenti nodi tematici, viste la complessità della figura dell'educatore italiano tra XIX e XX secolo e le questioni culturali e sociali, prima ancora che pedagogiche, che vi sono implicate.

## Introduzione

Il 23 marzo del 1861 Francesco De Sanctis fu nominato ministro della Pubblica Istruzione del neonato Regno d'Italia.

La priorità di quell'anno fu l'estensione della Legge Casati del 13 novembre 1859 alle nuove province annesse nel corso dei due anni successivi.

Ma il De Sanctis, come il suo immediato predecessore Terenzio Mamiani, sapeva bene che la Legge Casati era un provvedimento da sanare *ex funditus* e che, vista l'impossibilità di una riforma generale a breve, bisognava cercare perlomeno di fare della legge allora vigente uno strumento funzionante, nonostante gli ingranaggi di tale norma paressero ai più piuttosto difettosi.

In un discorso alla Camera, pronunciato il 13 aprile di quell'anno per rispondere a due interpellanze rivoltegli dagli onorevoli Alfieri e Tommasi, Francesco De Sanctis così parlava:

*"[...] Dichiaro, o signori, che l'amministrazione della pubblica istruzione non è una macchina che cammini; dichiaro che vi ha sovraccarico e complicazione di ruote. Ora è impossibile che un povero ministro possa procedere a nessuna riforma, se non incomincia da questo principalmente.*

*Guardate un po'. Ho trovato nel Ministero un cumulo di regolamenti, i quali, vi dico la verità, mi hanno spaventato [...]. Questi regolamenti, ammassati gli uni sugli altri dalle precedenti amministrazioni, a poco a poco hanno costituito una specie di scienza arcana, di cui alcuni pochi si sono fatti depositari [...]. Io non ho bisogno di spiegare alla Camera l'origine e la necessità di questa complicazione dell'amministrazione, e gli abusi che ne sono nati."*<sup>2</sup>

A poco più di un anno dall'unificazione della penisola, si intravedeva già la principale malattia dello Stato italiano: la macchina amministrativa – nel caso specifico, quella della pubblica istruzione – faticava a muoversi, era sovraccarica di norme e regolamenti spesso contraddittori e ciò facilitava abusi ed illeciti di ogni tipo.

---

<sup>2</sup> F, De Sanctis, *Discorsi al parlamento* (pronunciato il 13 aprile 1861), in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivism pedagogico italiano, De Sanctis, Villari, Gabelli*, vol. I, UTET, Torino 1973, pp. 163-164.

Il De Sanctis riconosceva così quella che sarebbe divenuta una costante nell'ambito della legislazione scolastica.

Di fatto, il cosiddetto sessantennio liberale si apriva con un'amara constatazione che avrebbe accompagnato ministri, maestri ed intellettuali almeno sino agli anni del Fascismo. Ed è proprio a partire da questa osservazione che prende avvio questo lavoro. La necessità di educare il popolo italiano, infatti, si sarebbe scontrata continuamente, nel corso degli anni, con questa macchina appesantita che pareva aver gradualmente preso coscienza di sé, sfuggendo a chi tentava disperatamente di porre degli argini per governarla.

Ma il vero problema – e di questo erano consci sia il De Sanctis che gli altri esponenti politici dell'epoca - era che il peso degli ingranaggi malati di tale macchina si scaricava gravoso sui protagonisti indiscussi del progetto educativo che si stava tentando di mettere in atto.

*“Qui, signori, io vi invito a considerare che cosa è in un comune un povero maestro, e soprattutto una povera maestra, i quali avrebbero bisogno della quiete, di fare della loro scuola un santuario, di rimanere estranei alle lotte, agli interessi del paese, e sono continuamente trascinati in mezzo a quelle lotte. [...] Ora, quali sono gli effetti che nascono da questa condizione? Sono questi: il maestro, invece di pensare a fare lezioni, pensa ad avere un occhio dolce per l'amministrazione esistente, ed a riservare l'altro occhio per l'amministrazione che deve succedere; pensa a non compromettersi, a far la corte; e così voi lo demoralizzate questo maestro, voi gli fate il contrario di quello che poi nel Codice dei diritti e dei doveri voluto dal ministro dovrebbe insegnare.”<sup>3</sup>*

I maestri e le maestre, e prima di loro (in una ideale gerarchia istituzionale) i direttori, gli ispettori e i provveditori, si trovavano così a dover fare i conti con gli effetti devastanti di amministrazioni locali tiranne, peraltro a loro volta gravate da regolamenti ed imposizioni che lo Stato pretendeva.

---

<sup>3</sup> F. De Sanctis, *Discorsi al parlamento* (pronunciato il 23 gennaio 1874), in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, op. cit., p. 181. Le parole sono le stesse che animano poco dopo le riflessioni del professore Arturo Graf (*“La scuola non può fiorire, non può dare i migliori suoi frutti in mezzo a una società che poco l'ami e poco la rispetti”*). Si veda, a tal proposito, A. Graf, *Per la nostra cultura*, in *“Nuova Antologia”*, CLVIII, 16 marzo 1898, pp. 193-221 (pubblicato in A. Graf, *Per la nostra cultura, un discorso e tre saggi*, Treves, Milano 1907).



Era chiaro a tutti: per far sì che i maestri potessero pensare solo alla scuola e svolgere pienamente il proprio ufficio, era necessario affrancare l'amministrazione provinciale *“dalle influenze che vengono dall'alto”* e la classe degli insegnanti e degli operatori della scuola *“da queste influenze che vengono dal basso”*.

Tutti coloro che si occuparono di scuola negli anni immediatamente successivi all'Unità e nei decenni avvenire ritenevano che l'istruzione elementare, nella persona e nella preparazione del maestro italiano, avrebbe costituito un primo e decisivo passo nel processo di strutturazione di uno stato finalmente autonomo ed indipendente.

Gradualmente si andava dunque diffondendo la convinzione che la carta dell'inclusione del popolo nel processo educativo nazionale si sarebbe dovuta giocare rendendo obbligatoria l'istruzione elementare e definendo in modo nitido e trasparente le doti peculiari e i titoli abilitanti che educatori e maestri dovessero possedere per esercitare tale professione.

Ma le variabili in campo erano purtroppo poco coordinate fra loro: l'Unità d'Italia aveva provocato più che altro una giustapposizione di processi e strutture precedentemente in atto.

La mancanza di un'unitarietà che andasse al di là della semplice somma delle parti aveva finito col creare una serie di contraddizioni che per decenni avrebbero causato una sostanziale immobilità nell'ambito dell'istruzione e dell'educazione.

Al punto che, a vent'anni dall'unificazione della penisola, il tasso di analfabetismo era ancora preoccupante e di pochissimo erano mutate le condizioni socio-culturali della stragrande maggioranza della popolazione italiana.

Le parti in gioco, cioè, non avevano saputo darsi un'organizzazione coerente; e di questo ne fecero le spese tutti: sia i fruitori dell'istruzione pubblica, che coloro che avevano ricevuto l'incarico delicatissimo di alfabetizzare ed educare i fanciulli italiani (e che si trovavano nella difficile condizione di chi sa di avere un dovere ma non è messo in condizione di poterlo pienamente esercitare).

Quindi, negli anni che vanno dal 1860 al 1920 circa, i maestri e le maestre italiane vivono contemporaneamente la precarietà del proprio ruolo e la difficoltà di raggiungere i risultati che pure le Leggi Casati e Coppino nel XIX secolo e la Legge Daneo-Credaro nel XX auspicavano tenacemente.

Come avremo modo di vedere, attraverso testi, riviste, racconti e memorie, un sottile filo collega e unisce le vicende dei maestri di Ottocento e di primo Novecento, al punto che, anche quando l'avocazione delle scuole allo Stato è compiuta, il direttore de *"I Diritti della Scuola"*, Annibale Tona, si lascia scappare una frase che tante volte si era sentita nei decenni addietro: *"Non si lascino i Comuni affamare i maestri"*.

Ancora nel 1914 le riviste scolastiche principali raccontano di casi di maestri senza stipendio e, poco prima dell'ingresso dell'Italia nel primo conflitto mondiale, le statistiche dipingono un quadro tutt'altro che roseo: quasi il 40% della popolazione sopra i 6 anni è analfabeta. Se si considera che spesso per definire un cittadino alfabetizzato era considerato più che sufficiente che questi sapesse apporre correttamente la propria firma, dobbiamo senz'altro correggere, evidentemente al rialzo, tale dato, poiché certo il saper scrivere, leggere e comprendere un testo richiedevano qualche abilità in più del mettere per iscritto il proprio nome.

L'arrivo della guerra peraltro, viene vissuto da una parte del mondo della scuola come il suggello conclusivo del percorso ottocentesco: come nota Luigi Cremaschi difatti *"redimere le terre italiane soggette allo straniero appariva, naturalmente, nella scuola, come un corollario inevitabile di tutta l'opera del Risorgimento, come era stata illustrata agli alunni dalla cattedra"*.<sup>4</sup>

Per finire, ancora nel dopoguerra, erano note realtà tragiche di scuole rurali con le sole tre prime classi assicurate ai "figli del popolo", spesso affidate ad un unico maestro.

Ciò che il De Sanctis notava nell'immediato post Unità, dunque, si sarebbe purtroppo rivelato triste presagio delle condizioni di scuola e maestri anche nei decenni successivi. Era mancata insomma, nel corso degli anni, una reale attenzione a quello che ben sintetizzava Pasquale Villari già pochi anni dopo il 1861.

*"Si credette insomma risolvere il problema col dire: abbiamo fatto l'Italia, ora bisogna fare gl'Italiani, ed è questo l'ufficio delle scuole. Ma son frasi che contengono un'assai piccola parte di vero, perché in sostanza l'Italia è composta d'Italiani, e poco o punto può differire da essi; [...]. Le scuole s'aprono a migliaia, ed ora si leva già un lamento generale che grida: gli analfabeti non diminuiscono, gli scolari non profittano punto, la scienza non si ridesta; abbiamo le scuole e mancano i professori; la questione*

---

<sup>4</sup> L. Cremaschi, *Cinquant'anni di battaglie scolastiche*, Ed. de *"I Diritti della Scuola"*, Roma 1952, p. 107.

*è sempre questione di uomini. Sicché a fare gl'Italiani ci vogliono le scuole, ed a fare le scuole ci vogliono gl'Italiani. Siamo dunque in un circolo vizioso?"*<sup>5</sup>

La complessità del processo di istruzione e, prima ancora, di educazione del popolo italiano passava attraverso la consapevolezza che la scuola non poteva essere semplicemente un “meccanismo”, dato che *“la rigenerazione d'un popolo è un vasto problema morale, sociale, intellettuale ad un tempo”*.<sup>6</sup>

Ed invece, pur nella convinzione che si dovesse agire in tal senso, prevalse proprio l'aspetto “meccanico” del problema. Le leggi e i regolamenti che via via venivano approvati, conferivano alla scuola elementare l'aspetto di un dispositivo, per giunta mal funzionante, la cui natura – aveva ragione il De Sanctis – ben si prestava a favorire illeciti di ogni tipo.

La figura del maestro rivestiva un ruolo precipuo, è vero; tuttavia, era inevitabile che egli si perdesse tra gli ingranaggi di un sistema che, come avremo modo di vedere, pareva ambiguo e contraddittorio.

Alfabetizzare il popolo italiano fu un imperativo del nuovo Stato; i maestri elementari avrebbero dovuto farsi portavoce di tale istanza ma, nonostante le idee che circolavano in Parlamento, la situazione sociale e culturale dell'Italia non costituiva certamente quel suolo fertile perché un'istituzione come la scuola (per quanto potenzialmente feconda) potesse davvero compiere il miracolo.

*“Che volete che faccia dell'alfabeto colui a cui mancano l'aria e la luce, che vive nell'umido e nel fetore, che deve tenere la moglie e le figlie nella pubblica strada tutto il giorno? Non otterrete mai nulla. E se un giorno vi riuscisse d'insegnare a leggere ed a scrivere a quella moltitudine, lasciandola nelle condizioni in cui si trova, voi apparecchiereste una delle più tremende rivoluzioni sociali.”*<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> P. Villari, *La scuola e la questione sociale in Italia* (vedi anche “Nuova Antologia”, 1 novembre 1872), in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, op. cit., p. 305.

<sup>6</sup> P. Villari, *La scuola e la questione...*, Ivi, p. 306.

<sup>7</sup> P. Villari, *La scuola e la questione ...*, Ivi, p. 323.

Le pagine de “*Il romanzo di un maestro*” di Edmondo De Amicis e gli scritti di Renato Fucini e di Pasquale Villari, per citarne solo alcuni, raccontano infatti di tristi ed angoscianti realtà, al nord, al centro e nel sud dell’Italia.

Al sud, in particolare, la situazione pareva ancor più preoccupante.

Emblematiche le lettere ad un amico di Renato Fucini, raccolte nella pubblicazione del 1878 “*Napoli ad occhio nudo*”.

In esse si narra delle “*turbe di cenciosi*”, composte da vecchi, donne e bambini vestiti di soli stracci e lordura, veri e propri “*fantasmi umani*” che popolano tuguri e sottoscala sovraffollati, ricordando come l’unico vero “*assessore*” che si occupi di loro è il sole che “*brilla benefico su le miserie dell’umanità*”.<sup>8</sup>

Su Napoli non mancano altri documenti, dalle memorie di Francesco De Sanctis alle pagine apparse sulla rivista “*Nuova Antologia*” scritte da Pasquale Villari: esse raccontano di un’umanità stravolta, violentata da miseria, malaria e colera.

E non sono meno noti documenti relativi alle condizioni del nord Italia, solo in apparenza terra più ricca e serena.

Lo stesso Villari racconta di come la Lombardia si trovi, ancora tra gli anni ’70 e gli anni ’80 del XIX secolo, nelle medesime condizioni del periodo pre-unitario, quando migliaia di contadini, flagellati da pellagra e difterite, si nutrivano di ranocchi trovati nelle rogge e, quando andava bene, di polenta.

E’ bene menzionare anche i racconti deamicisiani, che narrano dei comuni dell’entroterra piemontese (montani e rurali), dove certo la vita appare lontana anni luce, ancora alla fine dell’Ottocento, da quella urbana torinese dipinta nelle pagine di “*Cuore*”.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> R. Fucini, *Napoli a occhio nudo. Lettere*, Archivio Cartaceo, Le Monnier, Firenze 1878, pp. 62-74.

<sup>9</sup> Più ancora dei racconti e delle novelle appaiono interessanti pagine come quelle della Gianini Belotti a proposito della triste vicenda di Italia Donati. Come ricorda la scrittrice, infatti, nel padule di Fucecchio (nell’entroterra toscano), ancora sul finire del XIX secolo, la gente “*campava malamente*” e perciò “*s’industriava a trarre ciò che poteva da quelle acque*”, spesso paludose e scarsamente bonificate. Persino le “*erbe palustri*” potevano essere utilizzate nei modi più vari: “*come foraggio per il bestiame, coperture dei capanni, spazzole, scope, imbottiture di guanciali e materassi*”. La realtà descritta richiama alla mente immagini nelle quali gli italiani, a cui il legislatore rivolgeva speranzose esortazioni all’educazione civile prima ancora che all’istruzione, appaiono ben più simili a bestie selvatiche che ad uomini. Poche righe più sotto infatti, la Belotti racconta dei “*branchi*” di centinaia di donne che lavoravano nelle campagne senza un briciolo di tutela e costrette, ancora una volta, ad arrangiarsi alla bell’e meglio. Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Rizzoli, Milano 2003, p. 17.

Così, se è vero che era il Mezzogiorno, terra ancora in larga parte nelle mani di rozzi signorotti e di contadini dediti al brigantaggio, l'area della penisola più lontana dal processo di ingentilimento auspicato da chi si succedeva alla Minerva, non possiamo non notare come la situazione dell'Italia intera paresse in generale piuttosto preoccupante dal punto di vista sociale, prima ancora che culturale.

*“Noi perciò siamo tutti concordi nel voler mutare questo stato di cose, sentiamo ogni giorno più vivo il bisogno e il dovere di diffondere l'istruzione, ed apriamo le scuole; ma esse non giovano punto in mezzo ad un popolo di cui una parte è così abbruttita, un'altra resta indifferente dinanzi (sic!) a tanta miseria. Se le cose continuassero in questo stato, avremmo fatto degli sforzi vani, e non vedremo mai trasformarsi il paese. E se, invece, aiutati dalla nostra persistenza e dalla naturale intelligenza del nostro popolo, riuscissimo pure ad istruirlo, senza averlo educato, senza aver migliorato le sue condizioni; allora da un tale disequilibrio di forze morali, intellettuali, e sociali, nascerebbero inesorabilmente i pericoli di cui abbiamo parlato.”*<sup>10</sup>

Si comprende bene, da queste parole, quanto peso avesse, all'interno del processo di alfabetizzazione del popolo italiano, il concetto di educazione in senso più ampio, da un lato, e la necessità di affrontare in modo energico il problema sociale, dall'altro.

Pertanto, dato che – come notava Pasquale Villari – *“la questione delle scuole è per noi anche una questione sociale”*, la figura del maestro che ci accingiamo ad indagare non poteva che essere la componente irrinunciabile e necessaria di un percorso prima di tutto sociale, e solo in un secondo momento culturale ed educativo.

Anche un altro esponente del Positivismo pedagogico, Aristide Gabelli, sapeva bene che una sola istruzione “strumentale” del leggere e dello scrivere non si sarebbe certo rivelata rimedio efficace dei mali sociali.

Il processo, di per sé puramente meccanico, nulla avrebbe potuto senza la conquista di una certa civilizzazione; d'altra parte, paradossalmente, era proprio il conseguimento di tale *“arte meccanica”* (l'alfabetizzazione) a permettere il raggiungimento della cultura e ad innestare un lento percorso di civilizzazione.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> P. Villari, *La scuola e la questione...*, Ivi, p. 341.

<sup>11</sup> A. Gabelli, *L'Educazione in Italia in paragone con gli altri Stati*, Memoria, ed. del Politecnico, 1867, p. 3.

Scuola e maestri, dunque, in questo disegno potevano davvero divenire gli artefici di un movimento di progresso, secondo una concezione piuttosto cara alla letteratura di scuola dell'epoca (si pensi a Edmondo De Amicis, ad Anna Vertua Gentile, o Ida Baccini) e alle riviste laiche che si occuparono di tematiche scolastiche (su tutte *“il Risveglio educativo”* di Marcati).

La cosiddetta *“Istruzione Educativa”* proposta dal Gabelli, quindi, affonda le sue radici in una idea piuttosto diffusa in quegli anni tra gli *“addetti ai lavori”*: senza una reale educazione, il popolo italiano mai sarebbe uscito dall'abisso di miseria ed ignoranza in cui viveva da secoli; così come, senza una minima istruzione, non avrebbe nemmeno concepito l'importanza di ricevere una solida educazione a sani principi di convivenza civile. Il circolo virtuoso generato dalla corrispondenza e reciproca auto-alimentazione dei due ambiti (istruzione ed educazione) era quindi l'unica possibile soluzione.

Per farlo – parafrasando De Amicis – erano necessari *“cinquantamila maestri elementari, ossia cinquantamila persone che sappiano istruire ed educare dei ragazzi, che è quanto dire, che siano relativamente colte, [...], buone di cuore, gentili o corrette di modi, [...], o che vivano con dignità per dare col precetto l'esempio.”*<sup>12</sup>

Per farlo, era indispensabile che le famiglie mandassero a scuola i bambini, quel tanto che sarebbe bastato ad apprendere perlomeno i rudimenti dell'alfabeto e le buone norme di igiene e buona educazione.

Per farlo, era importante che lo Stato *in primis* vedesse nei suoi *“educatori del popolo”* uno strumento di progresso, civilizzazione ed ingentilimento delle masse, fatto essenziale ai fini del conseguimento del motto *“fare gli italiani”*.

Invece, anche il XX secolo si apriva con l'amara constatazione di un maestro di Galatro, in Calabria<sup>13</sup> che lamentava lo scarso riconoscimento sociale riservato alla categoria. Al maestro, *“un sacerdote di civiltà ed un pioniere (sic!) di progresso!”* non venivano riconosciuti nemmeno i più elementari diritti e né lo Stato, né le amministrazioni locali andavano al di là delle *“belle e roboanti parole”* riservate agli *“apostoli”* dell'educazione, come già avevano fatto nei decenni addietro.

---

<sup>12</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, Garzanti, Milano 1960, p. 250 (I ed. *Il romanzo d'un maestro*, F.lli Treves, Milano 1890). Si ricordi che la gestazione delle due opere principali del De Amicis (*“Cuore”* e *“Il romanzo...”*) è pressoché contemporanea. Fu solo per questioni editoriali che uscì prima *“Cuore”*, anche se non è del tutto infondato rintracciare in questa seconda opera una certa evoluzione (o involuzione) del pensiero dell'autore rispetto ad alcune tematiche in particolare, negli anni che intercorrono tra le due pubblicazioni.

<sup>13</sup> Cfr. *“I Diritti della scuola”*, anno VII, Roma 1905-1906, (parte professionale), p. 172.

Fin da subito lo Stato si era mostrato ambiguo nel trattare tale questione, probabilmente a causa del delicato compito cui erano chiamati gli educatori.

Il pericolo percepito, infatti – che naturalmente passava attraverso i maestri che prendevano in consegna i bambini della comunità – era che un lavoro mal riuscito avrebbe avuto ripercussioni catastrofiche in ambito sociale, prima di tutto.

*“Noi altri italiani questa questione di educare il bambino, il giovinetto, la prendiamo un po’ per ischerzo, non vi mettiamo tutta la serietà, non sentiamo che in quel fanciullo, che noi educiamo, gittiamo il seme del brigante o dell’eroe. E’ lì, sul principio, che noi dobbiamo curare l’educazione; e la Camera, quantunque preoccupata di cose gravi come le costruzioni ferroviarie, come il macinato, come i trattati di commercio, io credo che non vorrà rifiutare la sua attenzione a questa questione...”<sup>14</sup>*

La scuola era dunque una questione che si poneva all’attenzione pubblica e i maestri parevano lo snodo strategico per la risoluzione positiva o meno del processo che andava gradualmente prendendo forma.

Tuttavia, l’equazione ‘maestri + scuola = educazione ed istruzione delle masse’ appariva tutt’altro che lineare.

Le problematiche erano tante e diverse e chiamavano in causa Stato, Famiglia e Scuola contemporaneamente.

Per buona parte del XIX secolo però la Scuola venne individuata come l’unico ambito sul quale fosse necessario lavorare e dal quale fosse indispensabile pretendere.

La maggior parte dei problemi sembrava dipendesse strettamente ed unicamente dai maestri e dall’ambiguità insita nella loro missione, tanto che, ogniqualvolta venisse commissionata dal Governo un’inchiesta relativa all’istruzione, il succo era più o meno sempre lo stesso: “Ci sono tot maestri; la maggior parte è sprovvista di patente; tra loro una vastissima percentuale non percepisce lo stipendio che dovrebbe; in alcuni comuni il braccio di ferro con le amministrazioni locali raggiunge livelli a dir poco preoccupanti”.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> F. De Sanctis, *Discorsi al parlamento* (pronunciato il 17 giugno 1878), in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivism pedagogico italiano*, op. cit., p. 193.

<sup>15</sup> Si pensi ad esempio alla relazione di Nicola Rivera presentata alla Camera il 24 maggio del 1884 o all’inchiesta Corradini del 1910 sulla crisi magistrale che, in modi e tempi diversi, mettono in luce realtà strazianti e preoccupanti per quel che riguarda l’istruzione elementare.

Il fatto che vi fossero delle leggi che fin dalla metà dell'Ottocento andavano in tutt'altra direzione pare aver meno peso nella trattazione della questione.

Gli articoli 328 e 355 della Legge Casati, per esempio, prescrivevano che sia gli insegnanti pubblici che quelli privati si dotassero di patente d'idoneità.

Fin dal 1859, cioè, era ritenuto titolo indispensabile l'abilitazione all'insegnamento; fin dal 1859 però, non solo nelle scuole private e paterne ma anche in quelle pubbliche dei grandi comuni era frequente imbattersi in maestri sprovvisti di patente, o addirittura semi-analfabeti.

Come dire: la legge c'era ed era chiara ma, ciononostante, maestri "inadatti" ed incompetenti esercitavano tale professione.

Sul fatto che la Legge Casati presentasse al suo interno evidenti lacune strutturali (come pretendere maestri abilitati se prima non si imponevano stipendi minimi e regolamenti rigidi ai quali i comuni non potessero sottrarsi?) pochi si interrogarono e, anche quando lo fecero (vedi le perplessità del De Sanctis espresse al riguardo poco tempo dopo), non furono in grado di affrontare la questione in modo efficace e convincente.

D'altra parte erano le leggi stesse a consentire una certa "interpretabilità" dello strumento normativo: si ricordi ad esempio che, in base all'art. 329 della predetta legge, nei comuni aventi una popolazione inferiore ai 500 abitanti e in quelli che avessero avuto scuole aperte solo una parte dell'anno, era sempre possibile ricorrere a maestri non patentati purché riconosciuti abili al magistero dall'ispettore provinciale.

Era dunque il legislatore stesso che aveva fornito – più che consapevolmente – il mezzo che amministratori locali d'ogni sorta utilizzarono per far della scuola ciò che volevano.

Si andò avanti così anche negli anni successivi: l'articolo 30 del Regolamento del 3 novembre 1877 per l'amministrazione provinciale aveva prescritto di non convalidare le nomine di quegli insegnanti che, sprovvisti di titolo, continuavano ad esercitare la professione; ma l'articolo 31 disponeva che il Consiglio Scolastico concedesse comunque temporanea facoltà di insegnare ai maestri sforniti di patente che in quel comune avessero partecipato al pubblico concorso.

Si ribadiva altresì che la *condicio sine qua non* continuava ad essere l'accertamento dell'attitudine da parte dell'autorità competente e che, comunque, la preferenza era accordata ai maestri patentati.



Eppure, ancora una volta, lo strumento legislativo consentiva scappatoie di ogni tipo: il peso di una normativa siffatta non poteva che scaricarsi inevitabilmente su inconsapevoli ed innocenti maestri.

Furono così i maestri non abilitati, i maestri mal preparati, i maestri scarsamente considerati dal punto di vista giuridico-sociale ad attirare inconsapevolmente ed incolpevolmente su di sé lo sguardo minaccioso di Stato, Comuni e Famiglie, nonostante fosse evidente che - come aveva notato già Francesco De Sanctis - erano stati i meccanismi normativi pesanti e contraddittori a favorire tale situazione e non certo il maestro privo di patente in sé.

Ogni regola pareva avere un'eccezione; e per ogni eccezione uomini politici ed amministratori locali senza scrupoli sapevano individuare espedienti d'ogni tipo.

Del resto, anche sulla formazione del maestro non furono chiare le disposizioni normative neppure nel XX secolo: le cosiddette Scuole Normali, nate con la Legge Lanza del 1858 avevano prodotto nel corso dell'Ottocento pletore di maestri e maestre scarsamente preparati, se si considera che la durata triennale della scuola (solo biennale per la patente inferiore)<sup>16</sup> non teneva minimamente conto della necessità di una scuola preparatoria precedente.

Giuseppe Lombardo Radice, indagando le condizioni della scuola secondaria in Italia, notava in effetti come l'introduzione della Scuola Normale non avesse affatto contribuito al miglioramento del livello culturale e professionale dei maestri italiani, ma anzi avesse fatto passare per pedagogia una "*faraggine di cose e di parole, più parole che cose*".<sup>17</sup>

E d'altronde, come la cultura positivista e laica del XIX secolo aveva intravisto nella proposta di un impianto del genere l'unica possibilità per creare dei maestri adeguatamente preparati, anche parte della cultura spiritualista e cattolica di primo Novecento e l'*intelligenza* italiana avevano avanzato alcune proposte rispetto alla necessità di una certa preparazione professionale del maestro: l'idea fondamentale - la

---

<sup>16</sup> Prima della Scuola Normale, ricordiamo le Scuole di Metodo del 1844, trasformate dal ministro Luigi Cibrario nel 1853 in Scuole Magistrali (R.D. 21 agosto 1853, n. 1599 - *Regolamento delle scuole per maestri delle scuole elementari e speciali*). Solo con la creazione delle Scuole Magistrali vennero finalmente istituite, accanto a quelle maschili, anche le scuole femminili (nelle quali al posto della geometria si insegnava economia domestica). Per ulteriori approfondimenti sulla questione, si rimanda a R. S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Sintagma, Torino 1998, pp. 28-37.

<sup>17</sup> G. Lombardo Radice, *Studi sulla scuola Secondaria. II. L'istruzione magistrale e l'insegnamento della Pedagogia*, Battiato, Catania 1907, p. 79.

vedremo in modo più approfondito nel primo capitolo – era che per una professione destinata a cimentarsi con il popolo, conoscenze troppo approfondite e dettagliate fossero pericolose, non solo dal punto di vista pedagogico-didattico, ma soprattutto da quello morale e sociale.

Sul finire dell'Ottocento, la voce più autorevole al riguardo fu quella di Giuseppe Allievo, che teorizzava a proposito del maestro in possesso di una “*coltura sproporzionata al suo ufficio*”, avvertendo del rischio per lui “*di andare, senza punto addarsene, al di là delle modeste proporzioni segnate dal programma del suo insegnamento elementare, o di imprimergli un indirizzo soverchiamente teorico ed astratto; e (quel che è peggio) conscio del suo multiforme ed esteso sapere attinto da tante discipline, che s’immagina di possedere, aspirerà ben più alto, si reputerà capace di adempiere nel gran mondo sociale uffici ben più elevati, che non il suo, e guarderà con occhio di compassione la sua modesta carriera, atteggiandosi a vittima di ingiustizia sociale.*”<sup>18</sup>

Dentro questo passo è racchiusa tutta l’amara ed ambigua condizione dell’educatore: la necessità di conferire al maestro un ruolo preciso, connotato da una certa preparazione e da inequivocabili coordinate socio-giuridiche, non cancellava difatti la triste realtà che Allievo riassume magistralmente: ancora più necessario di quanto teorizzato a proposito di conoscenze e competenze, era indispensabile tenere sotto controllo le aspirazioni e le ambizioni dei maestri, per evitare che costoro lamentassero scarso riconoscimento ed ingiustizia sociale.

Dunque, le continue rivendicazioni sociali, le richieste di uno stipendio dignitoso e di un trattamento decoroso affondavano le loro radici in quello che fu riconosciuto da molti come il più grande errore: l’aver concesso ai maestri anche la sola facoltà di poter aspirare “*ben più alto*”.

La contraddizione sta tutta qui: non era tanto il fatto che le percentuali di analfabeti restassero preoccupanti e che le leggi sull’obbligo continuassero ad essere sistematicamente eluse.

Il problema, a ben guardare, era sempre stato uno solo: i maestri avevano un compito grande e pericoloso ad un tempo.

---

<sup>18</sup> G. Allievo, *Intorno alle scuole normali ed ai Giardini d’infanzia fröebeliani. Considerazioni e proposte*, Tip. Subalpina, Torino 1888, p. 4.

Legiferare per organizzare in modo chiaro e completo un sistema come quello della scuola avrebbe forse richiesto meno sforzi di quelli realmente intrapresi, se soltanto fosse stata abbracciata una posizione meno ostile e macchinosa nei confronti dei maestri.

Invece, gli ingranaggi della burocrazia continuarono a procedere in modo sempre più complesso e contorto anche negli anni seguenti, rimarcando con una certa insistenza quanto a più riprese quasi tutti gli intellettuali e i politici dell'epoca andavano ricordando (a se stessi e agli altri): non era necessario che i maestri fossero troppo preparati, giacché non era necessario che i figli del popolo venissero "troppo istruiti".

Questa concezione lasciò visibili tracce non solo nelle lettere e nelle memorie di centinaia di maestri e maestre che scrissero raccontando le loro storie di abbruttimento morale e di miseria economica a riviste specializzate, ma, soprattutto, nei testi e nei romanzi (anche quelli che certo non possono definirsi realistici) dell'epoca.

Non può infatti dirsi casuale la scelta della maggior parte degli scrittori di fine Ottocento ed inizio Novecento di raccontare delle cose di scuola cedendo con estrema facilità al gusto del *topos* letterario della maestrina perseguitata o del maestro affamato e senza stipendio, tenuto in condizioni di privazione sociale e culturale.

Si trattava evidentemente di qualcosa che andava ben al di là della scelta di un preciso stilema o artificio: la condizione reale di chi aveva scelto di intraprendere tale professione era nota al punto tale che certo sarebbe stato difficile rappresentare gli educatori in altro modo.

Lo sapeva bene perfino Edmondo De Amicis che, nella scuoletta municipale di Torino raccontata in "*Cuore*", accanto a ragazzini per certi aspetti irreali e lontani, pone spesso maestri che la cronaca e le riviste dell'epoca erano assai abituate a conoscere e riconoscere.

Eppure – come nota Fabio Pruneri – i maestri non erano solo personaggi appartenenti allo schema del "*professionista avvilito e, talvolta impreparato*".<sup>19</sup> Specie nelle grandi città del nord iniziarono a comparire, fin dagli anni postunitari, figure di una certa rilevanza pedagogica ed intellettuale, distanti da quanto le indagini ministeriali e le cronache contemporanee continuavano a fotografare.

---

<sup>19</sup> F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 82.

Il perché prevalse l'immagine a tratti stereotipata dell'insegnante elementare che ritroviamo nella letteratura del sessantennio liberale è presto detto: da un lato emergevano con urgenza la missione educatrice e civilizzatrice che il mestiere di maestro portava dentro di sé e, insieme con essa, tutta la straordinaria preparazione di coloro che si avvicinarono all'ufficio armati di buon senso ed intelligenza; dall'altro però le esigenze economiche e il caotico meccanismo di selezione, formazione ed inserimento di quei giovani che studiavano da maestro stavano trasformandosi in problematiche che rischiavano di minare e compromettere intrinsecamente tutto il senso e la portata dell'evento educativo.

Pertanto, l'aspetto "evocativo" della figura del maestro (il suo ruolo nella scuola e nella società e la percezione che di esso avevano famiglie e cittadini) e quello socio-giuridico (la sua condizione economica e il suo *status*), sono due ambiti di fatto inscindibili, essendo l'uno parte integrante dell'altro.

In effetti, sia nelle pagine della letteratura, che tra le riviste pedagogiche di tutto il periodo preso in esame, si osserva una certa persistenza di alcune caratteristiche che paiono strettamente interdipendenti e ci aiutano a ricostruire, quasi a guisa di ritratto, il profilo del maestro e della maestra elementare.

Eccezion fatta per pochi casi, infatti, la figura del maestro, il suo ruolo all'interno della vita sociale, la percezione delle sue condizioni di vita e le eventuali rivendicazioni dei suoi diritti inalienabili si intrecciano in un unico percorso dando luogo a sagome ben strutturate, la cui rilevanza è facilmente coglibile nelle preoccupazioni che ebbe la classe politica che se ne occupò.

Si pensi ad esempio a quanto abbia contato l'aspetto remunerativo.

La lunga e difficile battaglia per il riconoscimento di un giusto compenso monetario, per il pareggiamento degli stipendi tra maestri e maestre e, soprattutto, per l'ottenimento di un sacrosanto diritto alla pensione fu infatti un tutt'uno con le difficili condizioni del maestro, con la scelta di un secondo impiego nei casi più disperati, con la cattiva reputazione degli insegnanti a scuola e nella vita di paese e, non da ultimo, con la discriminazione nei confronti delle donne, tutte tematiche che verranno approfondite nel corso delle prossime pagine.

Se consideriamo il fatto che persino il testo della Legge Casati dichiarava il suo impegno nell'istituire il "*Monte delle pensioni pei maestri elementari*" (artt. 338-354)

ma che, in pratica, neppure nel pieno Novecento il problema poteva dirsi completamente risolto, possiamo facilmente farci un'idea di quanto la complessa storia giuridico-istituzionale degli insegnanti incida (e non poco) sul percorso personale e professionale dei medesimi.

Allo stesso modo non possiamo tralasciare di occuparci del complesso rapporto tra Stato e Comuni nelle pratiche di reclutamento e formazione del personale della scuola. Nella maggior parte dei testi analizzati, infatti, tale aspetto si ripropone con una certa insistenza e, nel caso di alcune opere in particolare, diventa addirittura uno dei motivi dominanti da cui dipende l'intera vicenda professionale e personale del maestro. Il continuo braccio di ferro tra le due istituzioni non facilitava né alleggeriva le già pesanti questioni che quotidianamente migliaia di insegnanti elementari erano chiamati ad affrontare.

Anzi, esso comportava ulteriori difficoltà sia nella gestione dell'aula che nella gestione del rapporto con la comunità cittadina.

Almeno fino all'avocazione delle scuole elementari allo Stato (ma in realtà anche ben oltre), i problemi che il maestro dovette affrontare erano dunque molto diversi ma, per un verso o per un altro, tutti intimamente correlati alla storia delle istituzioni scolastiche, se non addirittura alla storia dell'Italia liberale.

Si pensi ad esempio a quanto lo scoppio della Prima Guerra Mondiale abbia influito su quelle dinamiche che nel primo decennio del Novecento avevano faticosamente iniziato a prendere a piede.

Era inevitabile che la scuola e il Disegno di Legge Credaro sul riordino degli studi magistrali passassero momentaneamente in secondo piano; così come era inevitabile che, con il perdurare delle iniziative belliche, si dovessero completamente ripensare il ruolo dei maestri e quello della scuola popolare, ipotizzando i futuri scenari dell'immediato dopoguerra.

## 1. La condizione del maestro

### 1.1. Storie di povertà e miseria

Come fa notare Giorgio Bini nel saggio “*Romanzi e realtà di maestri e maestre*”<sup>20</sup>, il lettore che si avvicinasse ai testi che parlano di scuola tra XIX e XX secolo troverebbe una serie di motivi ricorrenti, quali: le classi numerose e malsane, le maestre con vecchi e familiari a carico, la povertà e le condizioni di miseria durante la carriera, gli stipendi bassi e le pensioni da fame, le calunnie, i ricatti e i conflitti tra i maestri e la gente del luogo, le autorità comunali, gli esponenti del clero.

In una parola, si troverebbe di fronte una figura il più delle volte miserabile e sola.

Del resto, fino ai primi anni del Novecento, aspirare alla carriera di maestro non era certo la scelta più appetibile, specie dal punto di vista economico, se si pensa che lo stipendio di bidelli di liceo ed inservienti pubblici del livello più basso superava di gran lunga il minimo pattuito alla maestra rurale di III classe.

Va un po’ meglio per il maestro urbano delle grandi città (Torino, Milano, Genova e Napoli), ma di fatto le condizioni economiche di una delle figure più emblematiche e cariche di significato dell’Italia unita risultano abbiette e degradanti e, cosa ancor più sconvolgente, a parte lievi correzioni di poco conto, esse si perpetuano pressoché identiche nel primo scorcio del XX secolo.<sup>21</sup>

E questo nonostante fosse chiaro ad insegnanti, pedagogisti e politici che, per esercitare con zelo una professione così delicata ed importante, sarebbe stata necessaria una certa tranquillità economica.<sup>22</sup>

La scuola elementare invece, in quanto prevalentemente popolare, recluta a lungo insegnanti di umilissima origine sociale che spesso sono dotati di una preparazione appena superiore o di pari grado a quella dei loro allievi più piccoli; insegnanti avvezzi ad accontentarsi di un lavoro precario e poco remunerato, costretti a subire angherie di ogni tipo dai sindaci dei piccoli comuni e dediti ad almeno un secondo mestiere con il quale poter racimolare qualche soldo in più.

---

<sup>20</sup> Cfr. G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. Vivanti, *Storia d’Italia. Annali IV. Intellettuali e potere*, Einaudi, Torino 1981, pp. 1195-1224.

<sup>21</sup> Almeno sino al 1911, quando viene toccato il picco massimo dello stipendio del maestro: 1700 lire.

<sup>22</sup> E. Berni, *Chiose*, in “*il Risveglio educativo*”, anno I, Milano 26 ott. 1884, p. 46.

Povert  e miseria sono dunque soltanto la punta dell'*iceberg* visibile di una condizione reietta e infelice che, generata da condizioni di precariet  e degrado, contribuisce a sua volta ad alimentare deterioramento ed instabilit .

Il circolo vizioso   tale che posti di lavoro scadenti in scuole e comuni fatiscenti richiamano i peggio preparati, i quali, sottopagati e malversati, sono costretti a vivere in un abbruttimento morale che non fa che rendere ancora pi  scadente e mal preparata la scolaresca su cui operano.

Si aggiunga poi la precariet  finanziaria delle amministrazioni comunali deputate al pagamento dello stipendio del maestro: la narrativa di fine Ottocento, quando parla di scuola, insiste spesso sul mancato pagamento della cifra pattuita e sui molteplici accordi presi tra sindaci e maestri, unicamente nel tentativo di pagare questi ultimi ancora meno di quanto stabilito.

E non   tutto: spesso il pagamento avveniva solo in seguito a continue peregrinazioni presso il provveditore agli studi, dopo una lunga serie di battaglie estenuanti tra sindaco, maestro e assessori comunali.

Non mancarono sporadici tentativi del legislatore allo scopo di rendere meno precaria e misera la situazione di maestri e maestre: vennero, ad esempio, ritoccate le leggi esistenti ed istituite norme via via pi  severe rispetto alle pratiche di reclutamento e selezione del corpo docente.

A lungo tuttavia la figura del maestro elementare risult  la pi  bistrattata del mondo scolastico: se infatti l'istruzione secondaria e quella universitaria godevano di consenso ed erano caratterizzate da insegnanti generalmente preparati e meglio pagati, la scuola elementare, aperta a tutti, e *in primis* al popolo, doveva al massimo "*istruire quanto basta*" e i maestri primari non avrebbero dovuto farsi "*diffonditori di un'eccessiva istruzione*".<sup>23</sup>

Dunque povert  e miseria, assieme ad una scarsa considerazione del ruolo sociale del maestro, erano le connotazioni principali di una figura che avrebbe dovuto vantare un peso culturale non indifferente nel progetto di "*fare gli italiani*".

Gli stipendi erano diversi: considerando - in base al testo della Legge Casati del 1859 - che esistevano scuole urbane e scuole rurali, scuole superiori ed inferiori per ciascuna delle due categorie ed, infine, tre classi per il corso superiore e tre per quello inferiore

---

<sup>23</sup> Camera dei Deputati, *Atti del Parlamento Subalpino, Discussioni*, seduta 26 marzo 1858.

(art. 338 e 340), erano possibili ben 12 combinazioni diverse, per un totale di 24 stipendi differenti, dato che la maestra percepiva un salario di un terzo inferiore ai colleghi maschi.

Eppure, nonostante il maestro urbano delle classi superiori vantasse un tenore di vita sicuramente migliore di quello della maestra rurale delle classi inferiori, non possiamo dimenticare che le condizioni di chi sceglieva questa carriera erano comunque di gran lunga inferiori alle attese, specie quando il misero salario fosse stato indispensabile anche per mantenere uno o più congiunti a carico.

I ritratti e i bozzetti di fine Ottocento insistono non a caso sui malanni dei maestri: dall' "affamato" protagonista de "*I maestri rurali*" di Riccardo Nigri (1871), all'ingiustamente perseguitato maestro di "*Cose Allegre*" di Delis (1884) che muore stroncato dalla tubercolosi, sino ai casi più noti de "*Il romanzo di un maestro*" (1890) di De Amicis e di "*Scuola Normale Femminile*" (1895) della scrittrice e giornalista Matilde Serao.

Persino nei testi più leggeri ed ironici la costante narrativa è sempre la stessa: difatti, la prima scena della commedia di Dario Niccodemi, "*La maestrina*", scritta e ambientata nel 1917, percorre, anche in pieno Novecento, tutti i luoghi comuni più diffusi e noti relativi alla condizione del maestro.

La maestrina Maria dichiara infatti, fin dalle prime battute, di avere "*una fame... proprio da maestra di scuola*".<sup>24</sup>

La fame del maestro appare una delle caratteristiche più rilevanti nella narrativa di scuola e nella pubblicistica dell'epoca: nella maggior parte dei romanzi e dei racconti in cui si parla di maestri non mancano quasi mai riferimenti più o meno insistenti allo sbocconcellare pochi avanzi<sup>25</sup>, alla necessità di garantirsi uno stipendio per assicurarsi il pane<sup>26</sup>, all'amara consapevolezza che il digiuno forzato debba diventare una forza se si vuole sopravvivere.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> D. Niccodemi, *La maestrina. Commedia in tre atti*, Garzanti, Milano 1958 (I ed. 1917: la commedia fu rappresentata per la prima volta a Roma), p. 16 (Atto Primo – scena prima).

<sup>25</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola* (pubblicato con lo pseudonimo il Maestro Pellegrino), La Scuola, Brescia 1954 (I ed. 1944), p. 118.

<sup>26</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, (a cura di L. Motti) Ediesse, Roma 1995 (I ed. a puntate 1913-1915 col titolo "*Pagine di vita*" pubblicate sul giornale "*La difesa delle lavoratrici*"), p. 109. L'opera piacque persino a Mussolini che ne lesse e ne elogiò le pagine proprio in quegli anni.

<sup>27</sup> "*Possiamo sempre mangiar pane e bere acqua*" – replica con convinzione Attilio Zaramella al maestro Crovato, stanco di digiuni e povertà. Cfr. G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri (1913-1919)*, La Scuola, Brescia, 1935 (I ed. 1934), p. 119.



Persino in un dialogo dai toni solenni come quello tra Emilio e il Labaccio, a proposito di Ministero, *minimum* legale dello stipendio e legge sulle pensioni, quest'ultimo interrompe di colpo il suo interlocutore consigliandogli di abituarsi a macinare il caffè coi ceci per risparmiare sulla miscela ed azzerare così uno dei tanti costi gastronomici che il maestro sa di non potersi permettere.<sup>28</sup>

Leggendo queste storie, si evince come il ceto degli insegnanti elementari sia quasi interamente costituito da miserabili, liberi di scegliere al massimo “*tra un pane stentato e bagnato di lacrime e una disoccupazione umiliante e angosciosa*”: in entrambi i casi, destinati sempre e comunque a patire la fame.<sup>29</sup>

Povertà e fame, spesso, diventano poi sinonimo di malattia: si pensi a “*Cuore*” e all'episodio del maestro malato o all'incontro - dal carattere fortemente educativo - tra il Signor Bottini e il suo vecchio insegnante delle elementari, cui assiste, in veste di testimone privilegiato, anche il piccolo Enrico.

Nel primo caso, il fanciullo racconta della visita al suo maestro che si è ammalato “*dal troppo lavorare [...]. Cinque ore di lezione al giorno, poi un'ora di ginnastica, poi altre due ore di scuola serale, che vuol dire dormire poco, mangiar di scappata e sfiatarsi dalla mattina alla sera: s'è rovinata la salute*”.<sup>30</sup>

Non è certo il primo ritratto del genere nel romanzo deamicisiano. All'inizio del libro, ad esempio, Enrico nota subito che la sua maestra di prima “*è ancora dimagrata*”.<sup>31</sup>

E più volte, nel corso dell'anno, vengono fatti brevi cenni alle condizioni di vita e di salute degli insegnanti.

Si tratta, in genere, di rapidissimi riferimenti eppure assai significativi, come nel caso dell'episodio “*Il maestro di mio padre*”.

Dopo quarantaquattro anni, Alberto Bottini decide di andare a visitare il suo primo maestro.

Vincenzo Crosetti è un vecchio ultraottantenne che ha smesso di insegnare da appena tre anni a causa di un continuo tremolio alle mani; percepisce una pensioncina di poche

---

<sup>28</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 275.

<sup>29</sup> B. Chiara, *Avventure di Paolo Sylva*, in “*I Diritti della Scuola*”, anno IV, n. 45-46, 30 agosto 1903 (parte professionale), p. 326. In effetti, la prima e più cocente delusione del giovane maestrino neopatentato è proprio di tipo gastronomico: non più contadino e non ancora impiegato, viveva allora “*con un regime alimentare non più conveniente alle abitudini del suo palato e del suo stomaco*”.

<sup>30</sup> E. De Amicis, *Cuore. Libro per i ragazzi*, Einaudi, Torino 2001 (I ed. F.lli Treves, Milano 1886), p. 151 (25 febbraio).

<sup>31</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 20 (27 ottobre).

centinaia di lire e vive in solitudine, essendo rimasto vedovo ed avendo perso da poco anche l'unico figlio.

Nonostante la fiera dignità con cui il maestro proclama di accettare la sua attuale condizione, il padre di Enrico non può fare a meno di notare con risentimento il triste destino toccato a colui che reputa il suo più importante educatore: osservando silenziosamente “...*quei muri nudi, quel povero letto, un pezzo di pane e un'ampollina d'olio ch'eran sulla finestra*”, pensa tra sé e sé “ *Povero maestro, dopo sessant'anni di lavoro, è questo tutto il tuo premio?*”.<sup>32</sup>

Si tratta peraltro dell'unica nota polemica dell'intero episodio: all'anziano maestro difatti la scuola manca più che mai, così come il vociare dei ragazzi e le lunghe ore passate in aula. De Amicis fa del suo meglio per rappresentare con enfasi e slancio la gioia di chi a tale professione ha dedicato con devozione e passione una vita intera, ma non può tuttavia esimersi dal porre in bocca al signor Bottini una punta di acredine: è giusto un simile trattamento nei confronti di chi fece sempre il proprio dovere?

L'anziano maestro di “*Cuore*” è una figura composta, nonostante la malattia, e la sua povertà è dignitosa e signorile.

Altrove, invece, De Amicis sa essere capace di ritrarre condizioni di miseria e ristrettezza estrema: spesso il maestro rinuncia a mangiare, sopravvive con qualche piccolo dono o, se non l'accetta, deperisce a vista d'occhio, consumandosi tra due o più lavori, arrancando per arrivare a fine mese, sperando di non incorrere in trappole o rappresaglie ordite dall'amministrazione comunale e dai suoi concittadini e difendendosi come può, quando ciò si verifica.

E' questo il caso della collega del maestro Ratti, la timida e riservata Faustina Galli che, oggetto di malversazioni da parte dell'amministrazione comunale, vive tra mille stenti, costretta a farsi bastare quel poco che ha per prendersi cura dell'anziano padre malato.

*“Vedendola un giorno più scolorita del solito, e come stanca, il maestro sospettò ch'ella avesse già cominciato a privarsi d'una parte del necessario per non privar di nulla il vecchio malato, e con quest'idea si presentò la sera al cancello del terrazzino, fremente di pietà, a offrirle ancora una volta tutto l'aver suo, e a supplicarla che*

---

<sup>32</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 210 (11 aprile).

*accettasse. Ma la maestra gli rispose che s'ingannava, ch'essa poteva ancora aspettare....*"<sup>33</sup>

La situazione migliora, ma non di molto nel nuovo secolo. Il Novecento resterà a lungo caratterizzato da figure indigenti e miserabili. Ancora in epoca fascista la madre della piccola Cecilia di "*Pimpì Oseli*" è costretta a trasferirsi in un'altra città, affidando per alcuni periodi i figli al marito, per dedicarsi anima e corpo al suo lavoro di maestra. Dedita al risparmio e obbligata a lesinare sulle piccole cose, la mamma di Cecilia offre un'immagine straordinariamente evocativa e, a tratti, di ottocentesca memoria.<sup>34</sup>

I tempi sono sicuramente cambiati: i maestri si sono organizzati; dalle prime associazioni del 1853 sono giunti ad una vera e propria Unione Nazionale delle maestre e dei maestri nel 1901; hanno ottenuto alcuni importanti riconoscimenti, come la stabilità del posto, un tetto minimo dello stipendio<sup>35</sup> e, nel 1911, l'avocazione delle scuole elementari allo Stato; quest'ultima conquista arginerà in parte i deplorabili soprusi e le prevaricazioni quotidiane a lungo esercitati dalle amministrazioni comunali. Piccoli ma importanti passi dunque; ma che evidentemente non bastarono a risollevare i diretti interessati dalla difficile situazione nella quale versavano da tempo immemore: i testi del primo Novecento ricordano, infatti, molto da vicino quelli della fine dell'Ottocento; i maestri fanno ancora i conti con la precarietà di una vita che li costringe a vivere in ambienti malsani e ad ammalarsi precocemente o a perdere i propri

---

<sup>33</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 209.

<sup>34</sup> Nonostante il romanzo non sia stato scritto e pubblicato negli anni appartenenti al cosiddetto sessantennio liberale, né la vicenda di cui tratta possa essere riferita a quel periodo, alcuni aspetti che riguardano la vicenda privata della scrittrice e di sua madre Rosa, maestra elementare, vanno ricompresi nel periodo oggetto di questo di lavoro e risultano perciò di grande importanza. Rosa infatti, nata nel 1890, aveva "osato" studiare da maestra (mentre ai tre fratelli minori era toccato accontentarsi della terza elementare) e nessuno, in famiglia e fuori, le aveva mai perdonato quel privilegio. Il concetto di reputazione e di scelta della professione è dunque per Rosa un marchio infamante che ella si porterà dietro fin dai primi decenni del Novecento e che esploderà negli atteggiamenti, in parte comprensibili e giustificabili, della donna esaurita e depressa che la piccola Cecilia, protagonista del racconto, teme fortemente nel romanzo in parte autobiografico di Elena Gianini Belotti, "*Pimpì Oseli*" (Feltrinelli, Milano 1995).

<sup>35</sup> In realtà la posizione giuridica del maestro era stata fissata già a partire dal maggio del 1885 (IV Legge Coppino), dopo diverse proposte avanzate negli anni precedenti rimaste tutte senza esito (Bonghi nel 1870; Baccelli nel 1882). Tuttavia, leggendo De Amicis, Serao, Pirandello e Fucini, l'impressione generale è che dovettero passare diversi anni prima che lo *status* fissato da leggi promulgate sul finire del XIX secolo diventasse effettivo. Il permanere di immagini "datate" e spesso stereotipate di maestri e maestre che paiono non riuscire ad uscire dalle tristi connotazioni sociali, giuridiche ed economiche che li contraddistinguono avvalorano in un certo senso l'ipotesi generale alla base di questo lavoro.

cari per patologie letali identiche a quelle del XIX secolo, come accade al maestro di Omero Redi, il cui figlioletto muore improvvisamente di difterite.<sup>36</sup>

Non sembra, perlomeno da questo punto di vista, di assistere ad una sostanziale evoluzione nel tempo della situazione sociale del maestro elementare.

Nel 1837 Parravicini, nella sua fortunata opera “*Giannetto*”, descriveva il commovente incontro tra l’ormai adulto Giannetto e il suo vecchio e buon maestro.

Il *topos* dell’incontro tra l’educatore e l’*ex* alunno ormai cresciuto e maturato verrà poi esplorato anche da altri scrittori, a cominciare da Edmondo De Amicis, come si è detto. Interessante però soffermarsi sulla descrizione del vecchio maestro che, oltre ad essere cieco ed indebolito dalle fatiche e dagli anni, non può provvedere nemmeno ai figli ed è, di fatto, costretto ad accettare i doni e le offerte dello scolaro che ha fatto fortuna diventando ricco.

*“Il buon maestro era povero, perché la sua provvisione era meschina: però aveva insegnato agli scolari a soccorrere i miseri, dandone esso l’esempio; [...]. Non ostante (sic!) questa sua povertà non avrebbe egli mai ricevuto un danaro, che gli fosse dato per elemosina: e soltanto le parole, con cui Giannetto seppe accompagnare il dono fatto a lui e al pubblico (sic!), indussero il degno maestro a non rifiutarlo.”*<sup>37</sup>

La pensione “*meschina*” continuerà ad essere motivo ricorrente anche nel dopo Unità. E l’aggettivo ritornerà di continuo nel corso della maggior parte delle rappresentazioni letterarie e di cronaca di Ottocento e Novecento, divenendo cifra distintiva non solo della professione, ma, soprattutto, dell’uomo o della donna che la eserciti.

Con tale epiteto squalificante la madre della padovana Angela definisce il maestro Attilio Zaramella: mai e poi costei avrebbe voluto un genero maestro di scuola; per la figlia ambiva infatti ad altro e non certo ad un uomo che di mestiere facesse “*una professione meschina*” come quella.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> E. Pistelli, *Le pistole d’ Omero*, con prefazione di Vamba (L. Bertelli) e figurine di F. Scarpelli, Bemporad, Firenze 1920 (I ed. Bemporad, Firenze 1917; le (e)pistole uscirono inizialmente a puntate sul “*Giornalino della Domenica*”), p. 151.

<sup>37</sup> L. A. Parravicini, *Giannetto: letture ad uso de’ fanciulli*, Palermo presso il Gabinetto d’istruzione, 1848 (XXXIV ed.; I ed. 1837), p. 60.

<sup>38</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 9.

Molte delle realtà descritte nelle opere ottocentesche apparivano ancora di una certa attualità. La condizione economica e giuridica del maestro parrebbe dunque travalicare il tempo e lo spazio e trovare una delle sue massime e più significative espressioni nell'opera datata 1890 di Edmondo De Amicis, *“Il romanzo di un maestro”*.

Le vicende del giovane Emilio Ratti, i cui entusiasmi della sua prima esperienza di maestro nei comuni piemontesi si scontrano inesorabilmente con la realtà quotidiana, costituiscono lo sfondo di vicende corali sulle quali giganteggia sempre la figura di un insegnante povero, malato, ridotto sul lastrico, spesso depresso.

Come nel capitolo *“Miserie”*, dove si passano in rassegna casi di maestri ridotti ad elemosinare una bibita calda e un tozzo di pane, di una maestra costretta a racimolare da terra, al termine della lezione, *“brani di carta, ritagli di tela, pezzi di filo e perfino i chicchi di granoturco che le monelle le tiravan per disprezzo”*<sup>39</sup>, e di vecchi insegnanti *“di più d’ottant’anni, messi sul lastrico dopo cinquantott’anni d’insegnamento, perché non più atti al servizio per sordità”*.<sup>40</sup>

Emilio Ratti, solo nella sua camera, osserva, leggendo i trafiletti dei giornali, *“questa processione miseranda di affamati, d’infermi, di vecchi abbandonati, di ragazze disfatte”*<sup>41</sup>, e non può far altro che sentirsi chiamato in causa in prima persona, solidale certo, ma anche oppresso da tristezza e rassegnazione.

Simile all’elenco di De Amicis è l’appello delle compagne di classe della Scuola Normale Femminile di Napoli che chiude il racconto di Matilde Serao.

L’autrice ricorda tutte le sue compagne e per ognuna rievoca il destino successivo al triennio di studi.

Molte delle fanciulle versano in condizioni difficili e penose: anche chi è riuscita a vincere un concorso e a diventare maestra elementare urbana deve continuamente darsi da fare per sbarcare il lunario.

Ci sono poi situazioni davvero tragiche: come la Fiorillo che, costretta a trovarsi casa a quattro miglia dalla scuola rurale presso la quale insegnava, sorpresa una sera da una tempesta di neve *“è caduta sulla via e si è lasciata morire, per debolezza, per assideramento”*<sup>42</sup>; la Barracco che, finita in un comune dell’entroterra calabrese, dopo

---

<sup>39</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 207.

<sup>40</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., pp. 207-208.

<sup>41</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 208.

<sup>42</sup> M. Serao, *“Scuola Normale Femminile”*, in *Il romanzo della fanciulla*, (a cura di F. Bruni), Liguori, Napoli 1985 (I ed. 1885; il racconto in questione fu pubblicato per la prima volta in due puntate sulla

aver inutilmente scongiurato sindaco, provveditore e ministro di provvedere al suo trasferimento, sceglie di suicidarsi; ed infine la Pessenda che accetta un posto di maestra rurale presso un comune avvezzo ai facili tagli di bilancio. Colpita da tifo petecchiale, abbandonata da tutti, con lo stipendio ridotto di cento lire, muore miserabilmente sola, ritrovata a distanza di molti giorni “*quasi nera, sul letto, in una stanza senza mobilio, con le finestre aperte e un lume spento, per terra, in un angolo.*”<sup>43</sup>

Ma, al di là di destini così tragici, la vita del maestro e, più ancora – come avremo modo di vedere – della maestra, è spesso ardua e complicata fin nelle piccole cose quotidiane: i contatti con i concittadini, il rapporto con le autorità, l’esercizio libero della propria professione.

Una delle difficoltà maggiori era ottenere il rinnovo dell’incarico; lasciando ai Comuni, di fatto fino al primo quarto del Novecento, l’arbitrio di decidere come e chi selezionare per ricoprire tale ruolo, il maestro era completamente dipendente dalle scelte dell’amministrazione locale, al punto che non erano rari i casi in cui un educatore ritenuto buono e valido in un paese diventasse oggetto di contese e conflitti appena trasferitosi nel villaggio vicino.

A livello sociale una situazione del genere si ripercuote non poco sul tenore di vita del maestro e, se ne ha una, della sua famiglia.

Il rischio, perennemente in agguato, è quello di perdere la stima dei concittadini, di vedersi decurtato lo stipendio o, peggio, di rimetterci il posto ogniqualvolta fossero mutati sindaci e assessori.

Miseria e povertà perciò sono spesso condizioni direttamente legate alla tragica precarietà del mestiere.

Non è dunque un caso che Marino Moretti racconti della prima lettera con la quale il sindaco di Cesenatico nominava la madre maestra provvisoria per la scuola preparatoria femminile nell’anno scolastico 1874-1875, descrivendo l’evento con toni di festosa esaltazione e citando la lusinghiera formula di apertura della lettera di convocazione.

---

“*Nuova Antologia*” nel 1885. Nello stesso anno la Serao riunì in un solo romanzo cinque novelle autobiografiche: così nacque *Il romanzo della fanciulla*), p. 182.

<sup>43</sup> M. Serao, “*Scuola Normale Femminile*”, in *Il romanzo della fanciulla*, op. cit., p. 180.

*“La Giunta Municipale, in seduta d’oggi, tenuto a calcolo le buone informazioni avute sul di Lei conto....[...] nomina la S.V. a Maestra Provvisoria della classe preparatoria femminile che fa parte di questo Asilo infantile...”<sup>44</sup>*

La decisione, come spesso avveniva, viene presa infatti solo dopo un vaglio accurato di informazioni e notizie circa la futura maestra.

La nomina inoltre è soltanto provvisoria e verrà rinnovata anno dopo anno, previo accertamento di buona condotta e integre doti di moralità raccolte ascoltando le voci del paese.

Eppure l’incarico, retribuito in questo caso con appena 50 lire mensili e assolutamente precario, è accolto con grandissima gioia: significa anzitutto aver la certezza che per almeno un anno ci sarà uno stipendio sicuro sul quale poter contare; significa anche che si potrà condurre una vita un poco meno stentata di prima; ma significa soprattutto che si gode dell’apprezzamento delle autorità cittadine e, di conseguenza, dei concittadini; il che può essere di grande aiuto nella vita quotidiana, quando c’è bisogno di un prestito, quando è necessario ottenere una dilazione dei pagamenti o, semplicemente, per fare la spesa a credito.<sup>45</sup>

A ben guardare, comunque, il destino di Filomena è tutt’altro che roseo: si ammalerà a scuola di un male che *“la consumava giorno per giorno”*<sup>46</sup>, una volta in pensione percepirà appena 58 lire mensili (8 lire in più del suo primo stipendio a 19 anni) e vivrà una vita non di stenti ma certo di economia e risparmio, costretta per di più, negli anni della Prima Guerra Mondiale, a smettere i panni della maestra per indossare quelli di infermiera improvvisata.

Anche con l’arrivo del XX secolo, quindi, la scelta di dedicarsi alla professione di maestro nasconde le insidie di una vita spesso al di sotto delle aspettative.

---

<sup>44</sup> M. Moretti, *Mia madre*, (a cura di A. Panzin), Fratelli Treves, Milano 1925 (I ed. 1923), p. 6. A questo punto interviene il Moretti che commenta la lettera aggiungendo una personale riflessione: *“Hanno chiesto di te come un padre e una madre ricchi e di non facile contentatura chiedono della fanciulla povera di cui il figlio ha avuto la disgrazia d’innamorarsi. Si chiamano, appunto, informazioni. Le hanno avute buone”*.

<sup>45</sup> Si veda anche A. Negri, *Stella mattutina*, Mondadori, Milano 1953 (I ed. 1921), p. 100. Ottenere il diploma di maestra è per Dinin ottenere *“uno straccio di carta, infine: che vorrebbe significare la sicurezza della vita materiale”*. Si ricordi che, nel caso specifico, ottenere un posto come maestra elementare è un semplice *escamotage* per guadagnare quei pochi spiccioli che consentano alla fanciulla di *“portarsi dietro”* la mamma e mantenerla.

<sup>46</sup> M. Moretti, *Mia madre*, op. cit. pp. 22-23.

Nel caso specifico delle donne, chi può permetterselo compie gli studi magistrali o frequenta la Scuola Normale unicamente per avere una modesta cultura generale<sup>47</sup>; per tutte le altre invece, diventare maestra rappresenterà una delle poche possibilità per condurre una vita al di fuori delle mura di casa, con i rischi che questo comporta ovviamente.

Per gli uomini la professione pare un poco più remunerativa e certo li espone in minor percentuale agli attacchi di concittadini e autorità.

La sostanza tuttavia non cambia: i bozzetti rappresentati, ad esempio, da Ida Finzi nel suo *“Allieve di quarta”* ricalcano in pieno alcune tipiche figure del romanzo di scuola ottocentesco.

C'è sicuramente nell'opera di Haydée un clima meno tetro ed opprimente, assai vicino (come dichiarato fin nella premessa) al *“Cuore”* di De Amicis, di cui il libro vorrebbe rappresentare l'ideale *continuum* declinato al femminile: eppure colpisce subito il lettore l'attenzione che l'autrice riserva alle condizioni economiche dei personaggi del romanzo e, ancor di più, alla salute e alla malattia.

Si muore ancora, e spesso - come abbiamo già ricordato - di difterite e infezioni gastrointestinali; si vive ancora in luoghi bui, malsani e sovraffollati; e, soprattutto, si ritiene ancora necessario ricordare quanto un buono stato fisico ed una certa tranquillità economica costituiscano dei solidi fondamenti, ma anche delle eccezioni.

Non a caso la maestra più allegra e briosa della scuola è colei che, soprannominata ironicamente dalle allieve la *“Regina Taitù”*, *“rideva spesso, contenta d'essere sana e d'esser riuscita a diventar maestra”*.<sup>48</sup>

Al contrario della povera maestra Falchi, che aveva *“un'aria sempre stanca, così lunga e patita, con gli occhiali da miope sotto i capelli grigi; era stata anche malata l'anno prima; ma era molto coscienziosa, non mancava una giornata a scuola.”*<sup>49</sup>

Negli anni Venti (dunque solo pochi anni dopo) esce *“Stella mattutina”* di Ada Negri.

Ancora una volta siamo di fronte ad una maestra che mantiene, con grande sacrificio, la madre ormai in pensione, accettando come primo impiego di insegnare in un collegio femminile retto da tre arcigne zitelle (perché di concorsi, per aspirare ad un pur

---

<sup>47</sup> I. Finzi (Haydée), *Allieve di quarta. Il Cuore delle bambine*, Cappelli, Bologna 1951 (I ed. 1922), p. 98; cfr. inoltre A. Negri, *Stella mattutina*, op. cit., p.122.

<sup>48</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta ...*, op. cit., p. 99.

<sup>49</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta ...*, op. cit., pp. 99-100.



modestissimo posto comunale in campagna, non ce n'è) e sapendo di dover correggere ogni suo difetto, mancanza o debolezza per non cadere vittima della direttrice che potrebbe in qualsiasi momento toglierle quella minuscola fonte di guadagno ed indipendenza.

Che differenze vi sono tra la maestra Dinin, le modeste protagoniste di *“Allieve di quarta”* e i ritratti umili e dimessi che popolano *“Il romanzo di un maestro”* o gli scritti di Matilde Serao?

Che differenze vi sono tra la piccola scuola privata tirata su dallo zio di Dinin in *“Stella mattutina”* frequentata nel primo quarto del XX secolo da poche decine di ragazzi *“figli di piccoli possidenti del contado da avviare alle lezioni pubbliche”* e la scuoletta di zio Carlo, nella quale si cimenta il giovane De Sanctis nel primo Ottocento?<sup>50</sup>

A ben guardare nessuna: a parte la distanza temporale e geografica, le storie di povertà, di miseria, di educazione parallela a quella ufficiale, di difficoltà e privazioni economiche paiono disegnare sagome e trame spesso ricorrenti, quasi in una sorta di continuità tra Ottocento e Novecento.

Tanto più che la vita di chi sceglie questa professione è - ufficialmente fino al 1911 (ma anche oltre, come si è accennato) - totalmente nelle mani delle autorità paesane che spesso e volentieri disattesero gli obblighi ai quali erano chiamate, violando e violentando la vita privata di maestri e maestre.

Il lento miglioramento delle condizioni dei maestri elementari che si legge sulla carta è dunque soltanto una speranza: all'ispettore che con grande entusiasmo annuncia agli insegnanti di Castelrotto l'evoluzione positiva della scuola elementare che, tra il 1914 e il 1918, non avrà più nulla da invidiare a quella delle altre nazioni (nemmeno a quella della Germania), un maestro fa spallucce e, tra le risate e lo sbigottimento generale, dice semplicemente *“campa caval”*.<sup>51</sup>

Costui, esattamente come i suoi colleghi, sa bene infatti come la posizione del maestro dipenda, più che da leggi e normative nazionali, da quanto avviene nei piccoli comuni e dalle buone o cattive disposizioni delle autorità locali.

---

<sup>50</sup> F. De Sanctis, *La giovinezza: frammento autobiografico*, (a cura di L. G. Tenconi), Universale Barion, Milano 1942 (I ed. a cura di P. Villari, Morano, Napoli 1889), pp. 21-22 (cap. II).

<sup>51</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 125.

Di fronte a ciò si può ben comprendere lo scoramento generale dei maestri italiani che vedevano le loro condizioni (personali e professionali) peggiorare o migliorare a seconda della loro capacità di ingraziarsi o meno sindaci, segretari e assessori comunali. Non aveva torto dunque Ferdinando Martini, quando nell'opera autobiografica *"Confessioni e ricordi"* sostenne con convinzione che per fare l'insegnante occorrevo certo molte doti, inclusa una buona resistenza alle privazioni quotidiane, ma, più di tutto, era consigliabile *"amicarsi le autorità politiche e amministrative"*.<sup>52</sup>

Vivere così, alla perenne ricerca del compromesso, non era affatto un quieto vivere. La scuola finiva col diventare solo fonte di guai. Ecco perché la chiosa di Bernardo Chiara al romanzo *"Maestra di scuola"* *"La recondita speranza d'ogni insegnante elementare è di potere un giorno liberarsi dal peso della scuola"*, appare in contesti di questo tipo assai significativa.<sup>53</sup>

Un mestiere del genere faceva spesso troppa paura.

## 1.2. Compromessi con l'autorità comunale. Vivere da maestro

Come afferma Rita Majerotti *"la maestra, o si adatta e si chiude un occhio e anche tutti e due; o si ribella, come facevo io, ed è presa di mira, ed è oggetto di maligne insinuazioni"*.<sup>54</sup>

Le alternative, a quanto pare, sono soltanto due: adattarsi significa accettare il compromesso con il potere politico; ribellarsi significa incorrere nel pericolo di persecuzioni e soprusi.

Nella sua commedia *"La maestrina"*, Dario Niccodemi ci fornisce importanti informazioni circa il ruolo dell'autorità comunale nel facilitare o meno la vita professionale e privata del maestro.

---

<sup>52</sup> F. Martini, *Confessioni e ricordi*, in C. Cappuccio (a cura di), *Memorialisti dell'Ottocento*, Tomo II, Ricciardi, Milano-Napoli, 1958, p. 1112. (I ed. delle memorie dello scrittore: Treves, Milano 1928).

<sup>53</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola. Romanzo*, Ed. Roux Frassati e Co., Torino 1897, p. 119. Il romanzo fu dedicato dal maestro Bernardo Chiara alla moglie con il dichiarato intento di suggellare la memoria di eventi della giovinezza di entrambi. La realtà descritta pertanto è tutt'altro che fantasiosa, per esplicita ammissione dello stesso autore.

<sup>54</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 171.

La questione è assai complicata. Nonostante già dopo l'Unità fossero state promulgate leggi apposite per regolamentare le pratiche di reclutamento e di ingresso nel mondo della scuola, ogni comune, paese o piccolo borgo, di fronte all'immane e gravoso compito di organizzare una scuola pubblica ed obbligatoria, reagì in modo del tutto particolare ed originale.

Considerando poi che la realtà italiana, allora come oggi, era caratterizzata da un territorio fortemente composito e disomogeneo, dove prevalevano i piccoli comuni (nei quali talora mancavano quasi del tutto alcuni dei principali servizi necessari), è facile comprendere come l'affidamento di una competenza così delicata ed importante si sia spesso ritradotto in termini arbitrari e discutibili.

Il sindaco della commedia di Niccodemi offre uno spaccato alquanto significativo di tale arbitrarietà, al grido di *“la giustizia, sono io; la forza, sono io; lo Stato sono io”*.<sup>55</sup>

Egli minaccia in più d'una occasione la giovane maestra, le prospetta un futuro senza una casa, lontana dalla scuola e isolata da tutto il paese, piccandosi di precisare che il suo compito è prima di tutto quello di tutelare l'ordine e la moralità del paese.

In realtà, al sindaco Filippo, in questo disperato braccio di ferro, importa più di tutto dimostrare di avere il potere, e anzi, persino il diritto, di scrutare nelle vite private dei suoi cittadini.

Nel caso della signorina Maria questo diritto diventa un vero e proprio dovere morale, data la natura pubblica del suo ruolo di maestra all'interno del piccolo comune.

*“Devo sapere a chi è affidata l'educazione spirituale delle creature che saranno domani le donne e le mamme del paese; e di lei non so altro che quel che si mormora e che non è certo a suo vantaggio. Dopo la classe, tutti i giorni, immancabilmente, lei sparisce e torna tardi, a volte tardissimo. Le domeniche non la si vede mai né in chiesa, né in piazza, né in farmacia. Perché? Che cosa fa? Dove va?”*<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> D. Niccodemi, *La maestrina*, op. cit., p. 50 (Atto Primo – scena quinta).

<sup>56</sup> D. Niccodemi, *La maestrina*, op. cit., p. 51 (Atto Primo – scena quinta). Come si è già avuto modo di vedere, il sindaco adotta un procedimento in *climax* trimembre (*“Perché? Che cosa fa? Dove va?”*) ogniqualvolta desidera sottolineare la sua autorità superiore. La scelta del Niccodemi di connotare in tal modo il personaggio non è soltanto stilistica: la rappresentazione infatti, qui come altrove, riconduce ad un'idea di prevaricazione e strapotere che travolge sia la sfera pubblica che quella professionale e prettamente personale della giovane Maria, ambiti che agli occhi del primo cittadino non possono essere separati ma debbono anzi essere totalmente sottoposti alla sua giurisdizione.

Il problema è legato alla cosiddetta “opinione pubblica”, visto che non è ammissibile che in otto mesi la maestra forestiera “*non abbia fatto relazione con nessuno; che non abbia avuto mai bisogno di nessuno, neanche del medico condotto; che non sia andata, neanche una volta, in farmacia!*”.<sup>57</sup>

Ecco perché Filippo ha dovuto occuparsi personalmente della situazione; nonostante la direttrice della scuola sostenga apertamente che i costumi e la condotta della maestra Maria Bini siano alquanto riprovevoli, il sindaco le rinfaccia uno stile di vita troppo schivo e riservato, equivalente, in un paesino piccolo e chiuso, ad una pubblica dichiarazione di sdegnoso disprezzo nei confronti dei concittadini.

Da qualunque lato la si voglia guardare, la situazione della povera maestra è comunque estremamente complicata: se non partecipa alla vita della comunità è oggetto di denigrazione; se non esce mai di casa, i concittadini costruiscono storie e leggende attorno alla sua vita; d’altra parte, quando esce troppo di frequente diventa facile preda del biasimo altrui. Che si adatti o che si ribelli – per dirla con le parole della maestra Majerotti – è del tutto indifferente.

L’unica via possibile è quella del compromesso con l’autorità del paese che ha spesso il potere di intervenire (ed interferire) sulle dinamiche di scuola e di paese.

Ovviamente il rischio principale, nel caso di insegnanti donne giovani e carine, è quello di incorrere non di rado in *avance*, maliziosi ammiccamenti o espliciti corteggiamenti, rapidamente seguiti da minacciosi ricatti.

Ma non mancano ricatti ai danni dei maestri di sesso maschile. Nel caso del romanzo di Gherardo Ugolini “*Castelrotto e i suoi maestri*”, per esempio, le minacce al giovane maestro sono ancora peggiori perché perpetrate dal figlio del segretario comunale.

“Micheleli-Michelelà”, all’arrivo dell’impacciato Attilio Zaramella, accoglie il giovane con un sogghigno che sembra promettere “*Stà bene attento che anche l’altro se n’è andato*”.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> D. Niccodemi, *La maestrina*, op. cit., p. 54 (Atto Primo – scena quinta). Non dimentichiamo che le preoccupazioni di amministratori e primi cittadini erano spesso “giustificate”: la buona fama del maestro o della maestra (specie nel caso di coloro che arrivavano “da fuori”) era infatti fonte di vanto o di guai per le stesse autorità locali. Un educatore dalla cattiva reputazione finiva spesso col causare problemi alla reputazione e alla credibilità dell’intero comune. Si ricordi a tal proposito la storia della Donati e del suo mancato trasferimento presso un paese limitrofo: il pensiero che una simile “untrice” arrivasse a contaminare la tranquillità di Lamporecchio o di Cecina, distruggendo persino la fama dei suoi abitanti, impedì all’autorità competente di operare qualsiasi spostamento, se non troppo tardi. Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., p. 193.

<sup>58</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 16.

Infatti, per tutta la prima parte del romanzo, il neomaestrino dovrà vedersela col segretario: costui, oltre a non sopportare la mancanza di asservimento di un comune cittadino nei suoi confronti, non riesce neppure a farsi una ragione delle difficoltà di apprendimento del figlio, e ne incolpa pertanto Attilio.

Nella percezione del segretario comunale, infatti, la figura del maestro è totalmente inutile: basterebbero il cursore e il postino per insegnare alle elementari, coi quali egli peraltro potrebbe giocare a carte e discorrere del più e del meno con maggiore tranquillità.

Sindaci, segretari comunali, talvolta persino preti e curati sono in grado di condizionare totalmente la vita dei maestri, tanto che, secondo Rita Majerotti, non c'è via di scampo: se scegli tale professione sarai per sempre *“una schiava colle mani e i piedi legati”*<sup>59</sup> e dovrai perciò accettare le imposizioni delle autorità cittadine.

Non che la colpa fosse soltanto delle amministrazioni locali: non si può dimenticare infatti che anche le autorità municipali e i funzionari pubblici erano chiamati ad ingrati e gravosi compiti, talora senza averne neppure le competenze.

Come mostra Renato Fucini nei suoi scritti, alcuni dei quali fortemente autobiografici, il rovescio della medaglia c'è e si vede.

La realtà di cui racconta lo scrittore toscano è ben più complicata di quanto sembri: hanno ragione insegnanti e maestri a sentirsi bistrattati e a vedersi oggetto di continue e fastidiose dispute e malversazioni, ma che dire di quelle figurine di paese e di città che, chiamate a dirimere importanti questioni in materia di istruzione e costume, si trovano spesso al centro di contese più grandi di loro, costrette ad esercitare un potere ed una autorità che forse nemmeno vorrebbero?

Come il commissario inviato direttamente da Roma e costretto ad intervenire, del tutto impreparato e lontano da quella realtà, nel dissidio privato tra maestro e sindaco di un paesino della montagna pistoiese.<sup>60</sup>

O il sindaco di un comune che, abbandonato a tre mesi dalla fine dell'anno scolastico dal maestro titolare, è costretto ad escogitare in tutta fretta una soluzione che contenti i

---

<sup>59</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 171.

<sup>60</sup> R. Fucini, *Acqua passata: storielle e aneddoti della mia vita*, (opera postuma; a cura e con prefazione di G. Biagi), Soc. Ed. La Voce, Firenze 1924 (III edizione; I ed. 1921), p. 179 (*“Un commissario straordinario”*).

cittadini e non interrompa il regolare svolgimento dell'attività scolastica, proponendo alla classe il violento ed incolto cappellano.<sup>61</sup>

Come dar torto a chi, sia un sindaco o un commissario straordinario, si trova in situazioni difficili, spesso imprevedibili, invitato a risolvere questioni di cui possiede per legge le competenze necessarie ma che non conosce fino in fondo e non sa, o non può, disbrigare per incapacità ed inesperienza?

L'ironia di Fucini è corrosiva e a tratti disarmante: vengono bacchettati tutti, maestri ignoranti, pedagogisti saccenti, burocrati e amministratori lenti e inetti.

Ma il quadro che ne risulta è per noi di importanza decisiva: lo strapotere e l'ambiguità di certe figure che gravitano attorno al maestro e alla maestra vengono messe bene a fuoco e si arriva a comprendere come l'aggressività di sindaci e pubblici funzionari sia spesso sinonimo di impreparazione e sprovvedutezza di fronte all'alto compito di organizzare il processo di istruzione ed educazione di un intero popolo, delegato dallo Stato al piccolo comune.

Si capisce allora come, dinnanzi ad un obiettivo di tale portata, le risposte che paesi, borghi e città dell'Italia unita diedero furono sovente di segno diverso ma tutte comunque tese a ribadire una convinzione pressoché universale: il ruolo del maestro nel favorire tale processo era fondamentale e la sua reputazione non poteva che avere un peso determinante.

E' a causa della reputazione di cui gode o meno il maestro, infatti, che sindaci e segretari decidono liberamente di accordare favori o ingaggiare vere e proprie battaglie con il malcapitato di turno.

Considerando poi che il pagamento dello stipendio gravava tutto sulle spalle dell'amministrazione locale, diventa assai comprensibile l'atteggiamento inquisitorio delle pubbliche autorità, che certo non le spendevano volentieri quelle poche lire mensili per la scuola; figuriamoci poi se a tenere le lezioni era un individuo di dubbia moralità!

Ancora nel 1911 Giuseppe Lombardo Radice, protagonista indiscusso della scena scolastica negli anni a venire, dedicava un capitoletto della sua opera "*Lezioni di*

---

<sup>61</sup> R. Fucini, *All'aria aperta: scene e macchiette della campagna toscana*, Bemporad, Firenze 1920 (XIII edizione; I ed. 1887), p. 226 ("*Il signor cappellano*"). Nella breve novella si precisa, fin dall'inizio, che il maestro titolare abbandona la carica per aver trovato improvvisamente un posto migliore altrove.

*didattica e ricordi di esperienza magistrale*” proprio alla necessità per il maestro di una buona reputazione.

Il paragrafo - dal titolo eloquente e significativo “*Effetti della reputazione del maestro, come uomo e cittadino, sulla disposizione della famiglia verso la scuola*” - affronta una questione di estrema rilevanza: in quanto “*organo di una comunità educatrice*”<sup>62</sup>, il maestro non può permettersi di chiudersi in sé, ma deve anzi “*mescolarsi alla vita degli uomini del paese*”<sup>63</sup> e “*partecipare alla vita spirituale di una nazione.*”<sup>64</sup>

Ciò che l’intellettuale non dice è però il rischio naturalmente connesso a questo “mescolarsi” alla vita paesana, dove peraltro l’occhio vigile del pubblico funzionario è pronto a cogliere ogni più piccola mancanza.

Così il maestro si trova spesso e volentieri in balia dell’autorità esterna ed è chiamato a giustificare ogni sua uscita (o non uscita) ed ogni suo comportamento a chi dispone dell’odiosa arma del ricatto: bastano un gesto sbagliato, uno sguardo di troppo, a volte semplicemente una piega del vestito o un ciuffo sbarazzino, a scatenare dei veri e propri casi diplomatici.

Serpeggiano dovunque la critica facile e lo sguardo di disapprovazione: un sommesso mormorio accompagna costantemente l’incedere della bella Pedani di “*Amore e ginnastica*”, seguita a vista dal segretario comunale; il terrore di essere colte in fallo accompagna la quotidianità delle maestre protagoniste del racconto deamicisiano “*Un dramma nella scuola*”, dove si narra che la direttrice, probabilmente di comune accordo con l’amministrazione torinese, tiene d’occhio le insegnanti facendole persino pedinare

---

<sup>62</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, R. Sandron, Palermo Milano 1933 (XV ed.; I ed. 1911), p. 91.

<sup>63</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di...*, op. cit., p. 84. Le parole di Giuseppe Lombardo Radice appaiono significative ed interessanti: tuttavia dobbiamo considerare quanto il “mescolarsi alla vita di paese” non fosse necessariamente una delle massime aspirazioni del maestro elementare, per diverse ragioni.

Se guardiamo infatti al caso di Italia Donati, i cui echi della vicenda personale giungono sino al Cintoiese, suo paese natale, e a Cecina, e ricordiamo quanto fatale le fu l’errore di accettare l’ospitalità presso la casa del sindaco (“mescolandosi” solo metaforicamente alle faccende di paese e del primo cittadino), riteniamo comprensibile la sua repentina scelta di “ritirarsi dalle scene”, uscendo solo di nascosto da tutti. Ingiustamente perseguitata dai suoi concittadini, infatti – lei che fino a quel momento aveva persino sfidato la sorte recandosi a casa dei malati durante l’epidemia di tifo per portar loro un conforto – Italia sceglie improvvisamente di smettere ogni uscita diurna per non essere sommersa da pettegolezzi e maldicenze, arrivando persino a travestirsi ed infagottarsi per non essere riconosciuta.

Quanto suggerito in “*Lezioni di didattica...*” pertanto era giusto e sacrosanto, anche se non si possono dimenticare i numerosi casi in cui l’invito del Lombardo Radice si trasformava in un vero e proprio incubo. Si faceva presto a dire “*mescolarsi alla vita degli uomini del paese*”: almeno fin quasi alla metà del XX secolo, partecipare alle vicende paesane significava in realtà esporsi a qualunque tipo di attacco.

<sup>64</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di...*, op. cit., p. 87.

dalla guardia civica ed obbligando il portalettere a riferirle personalmente le loro private corrispondenze epistolari.<sup>65</sup>

Senza dimenticare gli sfortunati protagonisti de “*La maestrina degli operai*” e de “*Il romanzo di un maestro*”, sempre in lotta con qualche funzionario del posto e costretti a parare i colpi, spesso ingiusti e crudeli, di “beninformati” concittadini o pubblici amministratori.

Il caso di Emilio Ratti, poi, è certamente il più emblematico ed adatto a comprendere la situazione continuamente in bilico dell’insegnante elementare.

Nei comuni di Garasco, Piazzena, Altarana, Camina e Bossolano, Emilio conosce vicende alterne.

Spesso è visto con simpatia e rispetto, più di frequente diventa oggetto di irrispettose illazioni nei suoi confronti e ha modo di sperimentare sulla propria pelle le complesse dinamiche relazionali che si verificano sotto i suoi occhi in un progressivo intreccio di personaggi decisivi nella vita di un maestro: sindaci, assessori, delegati, ispettori, provveditori.

E a lui va senz’altro meglio di quelli di cui fa menzione, sempre nell’opera deamicisiana, l’avvocato Samis: la legge nazionale contava poco o nulla per i maestri elementari; non perché costoro non volessero rispettarla, ma perché essa veniva rigirata a piacimento dalle autorità paesane. In un comune della valle si erano ridotti gli stipendi dei maestri da settecentocinquanta a cinquecento lire per ricavare il denaro per il restauro della facciata della parrocchia. In un altro lì vicino i sussidi mandati dal Governo per i maestri e le scuole erano stati iscritti dagli zelanti impiegati comunali come entrata di bilancio senza che ve ne fosse fatta parola ai maestri.

In tal modo potevano essere spesi in base al capriccio di sindaci e assessori: certo non sarebbero finiti nelle tasche di coloro cui spettavano.

Di municipi come quelli ce n’erano a bizzeffe, un po’ in tutta la penisola. Tanto – secondo l’avvocato – “*un sindaco di mala fede trovava sempre un maestro che, essendo*

---

<sup>65</sup> D’altronde “*costei era profondamente persuasa che nessuna donna stesse al di sopra d’una direttrice di scuole municipali, eccettuata, forse, la regina d’Italia.*” E’ evidente che le maestre contavano ben poco; cfr. E. De Amicis, *Un dramma nella scuola* (pp. 21-105), in “*Fra scuola e casa: bozzetti e racconti*”, Treves, Milano 1912 (I ed. Treves, Milano 1892; i racconti apparvero prima sulla rivista “*Nuova Antologia*”, nei numeri da gennaio a luglio del 1891), p. 25.



*più affamato di quello ch'egli fosse briccone, s'adattava ad accettar mezza lira per venti soldi*".<sup>66</sup>

Non erano dunque senza colpe i maestri nel favorire il clima di perenne persecuzione che li riguardava: era infatti, nella percezione del signor Samis (e di tanti come lui), proprio l'accettazione del compromesso a decretarne la sconfitta in partenza.

I sindaci erano bricconi, ma i maestri, pur di non far la fame, erano sempre pronti ad accettare il minimo pattuito e anche meno. D'altra parte, la carriera di un maestro o di una maestra era spesso ostacolata in partenza, qualora non si fosse accettato di scendere a compromessi.

Il dilemma era questo e non tutti erano in grado di risolverlo acconsentendo in modo equilibrato di soggiacere all'autorità locale, pur senza prostrarsi del tutto.

### **1.3. Direttori e direttrici: il maestro a scuola**

Se sindaco e assessori costituiscono i principali antagonisti del maestro nella dimensione sociale, esiste anche all'interno della stessa scuola chi ricopre un ruolo del tutto sovrapponibile: il direttore.

Spesso anzi, l'edificio scolastico ricalca in piccolo le medesime dinamiche che interessano il maestro nella vita di paese.

Il microcosmo della scuola, fatto di bambini, colleghi e figure dirigenziali, è una realtà che soltanto apparentemente pare più protettiva e rassicurante per maestri e maestre; a ben guardare invece, capita non di rado che i guai inizino proprio a scuola e che direttori

---

<sup>66</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 246. Si ricordi il racconto di Elena Gianini Belotti "Prima della quiete" (op. cit. p. 30): la nomina di Italia Donati, che inizialmente non aveva passato il concorso, appare sospetta fin dall'inizio. Il "pasticcio" dei trasferimenti e delle dimissioni delle colleghe che precedono la futura maestra di Porciano, dovrebbe parere agli occhi della Donati già un indizio del clima pericoloso di quel paesello. Italia però non dà alcun peso alle prime avvisaglie dell'imminente disastro. In fondo, anche se incolpevole, il suo fare spalluce all'intricata questione delle nomine decise in modo arbitrario dal comune, potrebbe parere una conferma di quanto afferma l'avvocato Samis nell'opera deamicisiana: prima di accettare un posto, un maestro avrebbe dovuto vagliare attentamente ogni offerta, proprio per non incoraggiare sindaci e amministratori a fare il bello e il cattivo tempo, approfittandosi in modo indecoroso di giovinetti e giovanette che purtroppo – esattamente come Italia – non avevano la possibilità di sottilizzare e fare gli schizzinosi di fronte all'offerta di un lavoro. Forse era davvero anche colpa loro, dei maestri: ma come dar torto a chi di quei miseri quattrini (spesso guadagnati a colpi di umiliazioni) ne aveva proprio bisogno?

o delegati scolastici si facciano portavoce delle ostilità di sindaco ed autorità pubbliche, ricreando, nel piccolo, identici percorsi.

Si è già accennato alla temibile direttrice protagonista del racconto deamicisiano “*Un dramma nella scuola*”, assai simile alla tiranna reggitrice della scuolcina dove lavora Maria Bini nella commedia di Niccodemi.

In entrambi i casi, il ruolo del dirigente si rivela assai simile a quello di un cane da guardia.

Addirittura, la direttrice de “*La maestrina*” si presenta di punto in bianco a casa di Maria per rimproverarle la poca collaborazione nei lavori di pulitura della scuola dopo che un violento nubifragio si è abbattuto sul paese, causando ingenti danni all’edificio scolastico.

A nulla valgono le sue repliche (“*Vivo come voglio in casa mia...*”)<sup>67</sup>: le parole della giovane, anzi, forniscono alla direttrice un’ulteriore arma per calunniarla attraverso la velata minaccia di fare un particolareggiato resoconto alle autorità della condotta della maestrina.

Di cosa accusarla, tuttavia, non è convinta nemmeno la stessa direttrice: a tratti infatti rimprovera la maestra di vivere “*tra fiori e fronzoli*”<sup>68</sup>; poco dopo, invece di condurre una vita troppo solitaria e schiva.

Il risultato comunque non cambia: alla maestra non sono concessi comportamenti invisibili alla comunità, al punto che, per meglio favorire il controllo della situazione, non è raro che si crei un’alleanza tra direttore e sindaco.

Accade nella commedia in questione, dove i locali del Municipio vengono messi a disposizione della scuola, per ovviare alla temporanea inagibilità della scuola ma, in realtà, per tenere sotto controllo le maestre e la giovane Maria Bini in particolare, colei che il sindaco bacchetta in pubblico ma corteggia in privato.

E accade, anche se in modo diverso, ne “*Il romanzo di un maestro*”, dove raramente vengono esplorate le figure di direttori e dirigenti e tuttavia la vicenda è un continuo brulicare di assessori, delegati e inservienti comunali che spesso ne fanno le veci, intervenendo anche in merito ai contenuti e alle modalità della didattica, oltre che a questioni relative alla morale del docente.

---

<sup>67</sup> D. Niccodemi, *La maestrina*, op. cit., p. 33 (Atto Primo – scena terza).

<sup>68</sup> D. Niccodemi, *La maestrina*, *Ibidem*.

Il fatto che lo *status* del *corpus* dirigenziale della scuola elementare non risultasse ben delineato, permette di comprendere il perché se ne parli più che altro attraverso motivi e temi ricorrenti.<sup>69</sup>

Di certo, quello che occorre qui rimarcare è la considerazione che il direttore o la direttrice costituirono una presenza importante e decisiva all'interno della scuola ma anche al di fuori di essa, in un processo di continuità con le autorità paesane, di cui peraltro furono spesso l'ideale prosecuzione tra i banchi e le aule scolastiche.

Il direttore di "*Cuore*" è forse l'esempio più adatto a comprendere i tratti di questa figura.

Egli, "*alto, calvo, con gli occhiali d'oro e la barba grigia che gli viene sul petto*", è "*sempre il primo al suo posto, la mattina, ad aspettare gli scolari e a dar retta ai parenti, e quando i maestri son già avviati verso casa, gira ancora intorno alla scuola a vedere se i ragazzi non si caccino sotto le carrozze, o non si trattengan per le strade a far querciola, o a empire gli zaini di sabbia o di sassi; e ogni volta che appare a una cantonata, così alto e nero, stormi di ragazzi scappan da tutte le parti, piantando lì il giuoco dei pennini e delle bilie, ed egli li minaccia con l'indice, da lontano, con la sua aria amorevole e triste....*"<sup>70</sup>

Pare davvero, rileggendo questa pagina del romanzo di De Amicis, di trovarsi di fronte ad una figura di efficace presidio della vita cittadina: il direttore è qui colui che veglia e vigila affinché la situazione sia tranquilla, gli allievi siano protetti ma al tempo stesso ammoniti ed esortati a seguire l'esempio dell'adulto, in una dimensione che è quella di una scuola che quasi pare muoversi, seguendo ovunque maestri e scolari.

Pochi anni prima della pubblicazione di "*Cuore*", difatti, Massimo D'Azeglio ricordava quanto il compito della classe dirigenziale (politica in questo caso) fosse quello di lavorare per il bene comune, educando le coscienze "*coll'esempio, la parola e la penna*".<sup>71</sup>

Così, se le autorità paesane vengono chiamate a dirimere questioni legate alla percezione che maestro e scuola suscitano nei cittadini, il direttore di scuola può in

---

<sup>69</sup> Soltanto nel 1903, con la Legge 45 (che definisce finalmente lo stato giuridico degli insegnanti), si stabilisce il carattere obbligatorio della Direzione Didattica per quasi tutti i Comuni, per il cui esercizio era ora necessario il titolo abilitante. Cfr. L. Cremaschi, *Cinquant'anni di battaglie scolastiche*, op. cit., pp. 40-41.

<sup>70</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 44 (18 novembre).

<sup>71</sup> M. D'Azeglio, *I miei ricordi*, Barbera, Firenze 1891, p. 273 (I ed. 1867).

questo senso costituire una figura chiave di importanza strategica, proprio per il suo ruolo di tramite.

Egli infatti può diventare portavoce dei *desiderata* municipali, o farsi interprete della condizione (e spesso di malesseri e difficoltà) dei suoi docenti, o ancora può - come nel caso di “*Cuore*” - ricoprire entrambe le funzioni.

Dato l’ufficio delicato che egli svolge, sia di fronte a sindaci ed assessori, che di fronte a docenti e maestri, si può ragionevolmente ritenere che fosse fortemente sentito il peso di ogni sua azione. Ecco in parte spiegato il perché di tanti comportamenti stizzosi ed irosi da parte di alcuni di costoro.

Il compito di mediazione al quale erano chiamati, consapevoli di dover vigilare affinché fossero osservati quei principi ritenuti dalle autorità pubbliche di fondamentale rilevanza, li rendeva spesso guardinghi e sospettosi nei confronti di maestri e maestre.

Sanno bene le direttrici dei testi sopraccitati di dover dare il buon esempio e vegliare perché tutti nella scuola concorrano al medesimo scopo; l’esempio è tutto, tanto che anche il D’Azeglio riconosceva all’azione esemplare (e dunque alla condotta morale) un ruolo primario e decisivo, dando pieno risalto al sostantivo, cui dopo, e solo dopo, seguono “*parola*” e “*penna*” (ovvero, nel nostro caso, azione didattica e lezione in classe).

Compito dei direttori della scuola è appunto quello di vigilare su tutto questo. E, viste le difficoltà, non era un compito da poco.

Già nel 1868, anno della pubblicazione de “*L’altriieri*” di Dossi, la figura del direttore di una realtà scolastica è estremamente evocativa ed emblematica. In bocca al reggitore della scuola, lo scrittore scapigliato lombardo mette non a caso i motivi a lui più cari, scegliendo appunto in tale figura l’ideale rappresentante dell’autorità scolastica, più adatto senza dubbio di insegnanti e allievi.

Le polemiche anticlericali e le diatribe linguistiche sono il terreno privilegiato in cui ama muoversi il direttore e al quale nessuno, né docenti né scolari, ha il coraggio di replicare.

D’altra parte, gli insegnanti dipinti da Carlo Dossi sono manichini sbiaditi ed incapaci di reagire sia alle incursioni del direttore che alle birbonate degli allievi.

Gli scolari, difatti, si dilettono sovente sotto gli occhi del direttore di “*L’altriieri*” a bistrattare docenti e colleghi; nel bozzetto “*In collegio*”, invece, domina incontrastata la

direttrice (la signora Isidora Cornalba): è lei che, nella realtà tetra e oscura del collegio, trasmette l'agghiacciante messaggio che a scuola *“si impara quel tanto che basti per rimanere ignorante e si mangia quel poco che giovi a conservar l'appetito”*.<sup>72</sup>

La figura del direttore, perciò, ha in questo caso più che altro la funzione di governare (e terrorizzare) fanciulli ed insegnanti, mettendo ordine, a suon di bacchettate, nella fitta e cupa confusione che anima scuole e collegi.

Non vi sono propositi espliciti di denuncia, ma certo colpisce il fatto che dinnanzi ad insegnanti rinunciatari e a ragazzini pestiferi, gli unici personaggi di un certo spessore psicologico, per quanto negativi nella sostanza, siano i direttori.

Anche nel romanzo pirandelliano *“L'esclusa”*, la figura del direttore del Collegio, sebbene piuttosto opaca, gioca un ruolo determinante nelle vicende di Marta. E' grazie ad una sua inaspettata lettera infatti che la giovane maestra ottiene nuovamente il suo posto a scuola.

In realtà, ancora una volta, il direttore è più che altro un tramite tra *“l'esclusa”* e l'autorità comunale ed interviene, per altrui volontà, a sedare la complicata situazione venutasi a creare tra la maestra, le colleghe e i cittadini inferociti.

A ben guardare, qui l'autorevole ufficio del direttore è appannaggio di qualcun altro: egli non è che un mero esecutore della volontà di più alti funzionari che hanno voluto intercedere in favore dello sfortunato caso dell'Ajala.

Tanto che il consigliere cavaliere Breganze, la cui figlia frequenta la classe in cui insegna Marta, si presenta al Gabinetto del direttore, urlando e minacciando di ricorrere ad amicizie ancora più alte ed autorevoli, *“a nome della Morale offesa non solo dell'Istituto, ma dell'intero paese”*.<sup>73</sup>

Di fatto quindi, la lunga e spavalda tiritera di Breganze conferma quanto già osservato: il direttore è, esattamente come il maestro, in balia di autorità a lui superiori e spesso anzi diviene la prima valvola di sfogo del malumore cittadino in caso di scelte non condivise.

---

<sup>72</sup> C. Dossi, *“In collegio”*, in *La desinenza in A – Ritratti umani*, cfr. *Opere* (a cura di D. Isella) Adelphi, Milano 1995 (I ed. 1878), p. 707.

<sup>73</sup> L. Pirandello, *L'esclusa*, (a cura di G. Mazzacurati), Einaudi, Torino 1995 (prima redazione nel 1901, poi rivista nell'arco del primo decennio del XX secolo), p. 115.

Ciò spiega in parte il facile accanimento di costoro sui poveri maestri e aiuta meglio a comprendere il clima di perenne sospetto che aleggia attorno a questi ultimi, in una sorta di circolo vizioso in cui il debole si accanisce sul più debole ancora.

D'altra parte, l'impotenza del direttore di fronte a determinate questioni non è cosa da poco; basti pensare alla direttrice della nuova scuola presso la quale si trasferirà Marta che, spaventata dall'improvvisa follia di uno dei suoi docenti, confessa impaurita ai maestri riuniti in sala d'aspetto di aver paura per le sue allieve e di sperare che le autorità competenti lo mandino altrove, affinché non possa nuocere.<sup>74</sup>

E' proprio per evitare grane, allora, che i direttori fanno nella scuola quello che attuano al di fuori di essa le autorità comunali: tengono d'occhio maestri e maestre e ne studiano caratteri, disposizioni e condotta morale.

Succede anche nel XX secolo, a conferma di una sostanziale linea di continuità tra Ottocento e Novecento per quello che riguarda la condizione dei maestri: la giovane maestrina di "*Stella mattutina*" si deve infatti sottoporre ad un autentico *screening* da parte della zitella che governa il collegio per essere infine accettata come supplente. A caro prezzo, però. Dinin sa bene infatti che da lì in avanti non le sarà più concesso di essere se stessa, per non incorrere in giudizi sulla sua persona e poter nel contempo mantenere il sufficiente distacco per "*imporsi alla ragazzaglia*".<sup>75</sup>

Diverso, ma di pari rilievo, il caso della maestra Varetti ne "*La maestrina degli operai*" di De Amicis. Incapace di contenere i suoi adulti e maliziosi scolari serali, costei decide infine di ricorrere al maestro Garallo che, oltre ad essere collega, riveste anche i panni di direttore della scuola ed è in quel momento l'unica autorità superiore cui ella può rivolgersi.

Alle richieste della giovane di intervenire per dare una lezione ai più maleducati, il maestro-direttore risponde delegando il cantoniere, il quale assisterà alle lezioni della Varetti per tenere a bada i ragazzi mentre lui, solo in caso di nuovi e spiacevoli episodi, si farà vivo.

In realtà il Garallo, con la sua falsa promessa, desidera semplicemente mettere in chiaro che non intende essere coinvolto in alcun modo, abdicando in questo caso il suo ruolo dirigenziale ed optando per la posizione più defilata (e certo meno rischiosa) di collega, cui è consentito infischinarsene.

---

<sup>74</sup> L. Pirandello, *L'esclusa*, op. cit., p. 197.

<sup>75</sup> A. Negri, *Stella mattutina*, op. cit., p. 105.

Peraltro anche il cantoniere, temendo gli allievi più irosi ed esagitati, confessa alla maestrina di preferire restare all'esterno dell'aula per poi magari intervenire al primo rumore.

A salvare la povera Varetti dall'assalto dei suoi scolari è solo un'autorità superiore a quella del direttore: l'ispettore generale di Torino.

Con il suo ingresso "*da palcoscenico*"<sup>76</sup>, arriva al momento opportuno per redarguire docente e discenti, ricordando la necessità di un rispettoso contegno agli uni e l'alto dovere d'ufficio all'altra.

Il racconto deamicisiano rivela, nella piana semplicità della sua storia, una realtà interessante e facilmente rintracciabile in altri testi coevi.

Il *leitmotiv* qui presente è quello della "staffetta" tra personaggi più o meno autorevoli che si occupano di scuola e si accollano responsabilità in modo direttamente proporzionale al ruolo che ricoprono.

Il direttore non se la sente di intervenire e allora si rimette nelle mani di chi occupa una posizione più eminente della sua, l'ispettore.

Se in questo caso il gioco dello scaricabarile coinvolge due cariche comunque di un certo rilievo, altrove è curioso notare come la staffetta delle responsabilità proceda verso il basso, tingendosi di tratti tragicomici.

Nella commedia di fine Ottocento di Luigi Morandi "*La maestrina*", Elvira è una neo patentata e neo assunta in una piccola scuola di campagna.

Del direttore della scuola non si parla mai; dobbiamo quindi ritenere che ragionevolmente la carica fosse ricoperta, come nel caso de "*La maestrina degli operai*", da un collega o vi fosse un'autorità esterna avente veci dirigenziali, come nel caso delle tante figurine incontrate ne "*Il romanzo di un maestro*".

Poi però il segretario comunale accenna una breve presentazione del paese ed elenca i diversi personaggi deputati al controllo della scuola: l'ispettore si è fatto abbindolare e non si interessa più di tanto delle vicende scolastiche; "*il sindaco... è sindaco e non è sindaco!*" e "*la giunta e il consiglio, comandano... e non comandano*"<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, (a cura di T. Gurrieri), Barbes, Firenze 2008 (I ed. in "*Fra scuola e casa. Bozzetti e racconti*", Treves, Milano 1892; il romanzo "*La maestrina degli operai*" fu poi ristampato singolarmente da Treves nel 1895), p. 104.

<sup>77</sup> L. Morandi, *La maestrina. Commedia in due atti*, Loescher, Torino 1877 (la commedia fu rappresentata per la prima volta a teatro nel 1875), p. 77.

Insomma, di fatto chi ha potere nella scuola e ne risulta il vero reggitore è il soprintendente Liborio Centozucche, che a sua volta è dominato interamente dal curato Don Luca, il quale d'altra parte è completamente nelle mani della sua fedele e bisbetica serva Cecilia.

Il fatto che manchi completamente un'autorità interna alla scuola e che, nel contempo, se ne affidi a personaggi esterni di dubbia competenza la reggenza, può da un lato far sorridere, com'è del resto nell'intento della commedia del Morandi, d'altro canto però ci fornisce un importante documento della realtà scolastica di fine Ottocento.

Le cariche e i livelli di competenza non erano cioè affatto chiari, nemmeno a chi li esercitava; inoltre, affidando ai comuni l'organizzazione della scuola, era facile e frequente assistere a vere e proprie dispute tra le diverse autorità chiamate ad osservare le norme prescritte e ciò spiegherebbe in parte il vivace "tira e molla" di responsabilità di sindaco, assessori, ispettori e soprintendenti.

Nel paesino di cui racconta Luigi Morandi paiono lavarsene tutti le mani, segno evidentemente della cattiva disposizione del comune nei confronti della scuola, aperta solo perché v'è stata costrizione da parte della deputazione provinciale.<sup>78</sup>

Naturale che una così letale antipatia nei confronti di tale ufficio spiani la strada a posizioni di totale menefreghismo come in questo caso o, al contrario, di famelica ed insaziabile volontà di intervenire e mettere a tutti i costi il becco nelle faccende di scuola, come sperimenta spesso Emilio Ratti, i cui "direttori" sono ora sindaci, ora delegati scolastici, ora assessori, ora persino preti e curati.<sup>79</sup>

Accade dunque che intervengano a vario titolo nelle vicende scolastiche sia coloro che ne hanno diritto e competenze, sia coloro che si sentono semplicemente in dovere di dire la propria.

Nel settore privato poi, in quanto totalmente sprovvisto di opportune regolamentazioni, si verificano veri e propri casi di violenze private e a carattere familiare.

Francesco De Sanctis nella piccola scuola di Zio Carlo è insegnante ma prima di tutto nipote; così è costretto a lavorare secondo modalità, tempi ed orari decisi dallo "zio-direttore" e non può pensare nemmeno per un istante di utilizzare per sé i pochi soldi

---

<sup>78</sup> L. Morandi, *La maestrina...*, op. cit., p. 76.

<sup>79</sup> "Egli era capitato in uno di quei molti comuni, dove le principali autorità essendo fornite di una certa cultura, e non avendo gran cos'altro da fare, vorrebbero far tutte il piccolo ministro dell'istruzione pubblica, ispirare, inoculare, far trionfare nell'insegnamento le proprie idee, o almeno una loro idea". Cfr. E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 396.



guadagnati, giacché tutto deve essere riconsegnato alla famiglia. Specie quando Zio Carlo si ammala gravemente e la gestione di scuola e vita privata di Ciccillo passa interamente nelle mani dell'arcigno Zio Pietro.

*“La scuola non mi rendeva nulla; ch  zio Pietro intascava tutto. Spesso mi mancava il necessario per comparire innanzi alla gente, ancorch  fossi trascuratissimo nel vestire”.*<sup>80</sup>

*“Tornai muto e tristo. Non avevo pi  gusto per la scuola; non aprivo pi  un libro; avevo la testa vagabonda; non venivo a nessuna conclusione. Zio Pietro pretendeva che dessi a uso della famiglia anche quel po' di denaro che mi veniva da qualche lezione privata. Io non volevo. Divenni sospettoso, immaginavo le cose pi  assurde a mio danno, e fin d'allora mi sentii solo.”*<sup>81</sup>

La solitudine e il sospetto alimentano la vita del giovane Francesco, il quale, completamente in balia dell'autorit  familiare nelle cose di scuola ed in quelle di casa, perde l'interesse per entrambe con evidenti ripercussioni soprattutto sull'attivit  scolastica, poich  *“le famiglie, vedendo continuare la malattia dello zio, e non confidando in un giovinetto che aveva egli stesso bisogno di scuola, menavano via i loro figli. Si fiutava poco lontana una catastrofe”.*<sup>82</sup>

Il concetto di direttore-capofamiglia, qui aborrito in quanto esplicita manifestazione di una violenza privata che travalica il contesto familiare per investire quello “lavorativo” e squalificare *in toto* la persona,   per  un motivo che occorre tener presente.

Esso infatti ritorner  nel primo Novecento, con il progressivo chiarirsi e meglio specificarsi delle figure scolastiche, anche dal punto di vista legislativo.

Il De Sanctis ne aveva gi  individuato la portata; nel gennaio del 1874, infatti, pronunciava alla Camera un discorso di riflessione sull'istruzione primaria, ricordando quanto fosse importante, al fine di garantire una buona scuola, una figura dirigenziale.

---

<sup>80</sup> F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., p. 102 (cap. X).

<sup>81</sup> F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., p. 107 (cap. X).

<sup>82</sup> F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., p. 109 (cap. XI).

*“Io non so concepire scuola, cioè a dire un complesso di maestri e di materie senza una mente unica la quale coordini quelle materie, armonizzi quei maestri e li faccia tutti camminare verso un unico scopo; altrimenti voi avrete chi diligente e chi distratto; chi tira in qua e chi in là; avrete l’anarchia.”*<sup>83</sup>

Il De Sanctis riconosceva cioè la necessità di buoni direttori, nei grandi municipi come nei piccoli comuni, proprio per evitare che la scuola fosse abbandonata nella più totale disorganizzazione e disarmonia o finisse nelle mani di autorità paesane incapaci di svolgere quel ruolo.

Nel 1911 Giuseppe Lombardo Radice sosteneva, non a caso, che il direttore è anche padre dei docenti, in quanto *“organo vivente dello spirito educatore”*<sup>84</sup> e, come tale, deputato al controllo dell’armonia, della collaborazione e del clima di positività che si può creare nella “famiglia” di insegnanti, all’interno del contesto scolastico.

Una famiglia piuttosto litigiosa ma che certamente aveva bisogno di ritrovare un punto fermo di riferimento all’interno della scuola, dopo il lungo e agitato periodo in cui *“tutti avrebbero voluto fare il piccolo ministro dell’istruzione pubblica”*.<sup>85</sup>

Il ruolo di direttori e direttrici iniziava gradualmente ad essere meglio definito: l’obiettivo era quello di scansare i pericoli di fastidiose ingerenze da parte di “esterni” nell’operato della famiglia scolastica e nel suo lavoro a scuola.

Ciò non toglie però che l’armonia collegiale auspicata era ancora ben lontana dal verificarsi.

Il 29 gennaio 1906, in una pagina di diario, Gian Burrasca-Vamba sostiene che *“gli insegnanti che fanno lezione alle diverse classi sono tutti dipendenti dal Direttore e dalla Direttrice e paion loro servitori”*<sup>86</sup>: tra baciamento e riverenze patetiche sembra a Giannino che l’intero corpo docente abbia trovato all’interno dell’edificio scolastico ciò

---

<sup>83</sup> F. De Sanctis, *Discorsi al Parlamento (a proposito della Legge Casati)*, 23 gennaio 1874, in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, op. cit., p. 186.

<sup>84</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 40. Si rammenti che l’idea di scuola dell’intellettuale è tesa a sottolineare come il ruolo del maestro e le diverse figure scolastiche costituiscano veri e propri organi della comunità statale educatrice e che, dunque, il concetto di famiglia e di solidarietà tra i vari componenti vada visto nell’ottica di una concezione di questo tipo.

<sup>85</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 396.

<sup>86</sup> Vamba (L. Bertelli), *Il giornalino di Gian Burrasca*, (con introduzione di G. Barosso e note di E. Barelli), Rizzoli, Milano 1977, 29 gennaio, p. 249. L’opera apparve per la prima volta sul *“Giornalino della domenica”*, fondato dall’autore nel 1906. *Il Giornalino di Gian Burrasca* venne pubblicato in 55 puntate tra il 1907 e il 1908. La storia di Giannino Stoppioni venne poi raccolta in un volume nel 1911 e pubblicata dalla casa editrice Bemporad.

che prima trovava al suo esterno e al quale era crudelmente asservito, tanto da non stupirsi se al signor Stanislao e alla signora Geltrude – le due massime autorità nella scuola – i maestri paiono quasi rivolgere il saluto “*Servo suo, signor Direttore!*”.

Si osserva in questo passo un concetto assai diffuso nella letteratura e nella cronaca dell’epoca: i maestri erano condannati a guardarsi le spalle anche a scuola e non potevano perciò in alcun modo definirsi liberi.

Anche se, a dirla tutta, non mancarono tentativi più o meno energici di spezzare l’ambiguità che si era creata nella definizioni di ruoli e gerarchie all’interno della scuola: nel 1914, al Congresso Lombardo dell’Unione Magistrale, Giovanni Capodivacca propose addirittura l’abolizione della classe dirigenziale, sostenendo a gran voce l’idea che maestri e maestre non avessero bisogno né di vigilanza, né di guida, né di controllo, essendo già sottoposti a dure “ispezioni” in ogni dove.

La proposta non ebbe seguito, ma certamente rende bene l’idea di quanto poco fosse stata recepita la convinzione del Lombardo Radice a proposito del concetto di “famiglia scolastica”.

Se l’UMN era nata per raccogliere istanze e malumori della classe magistrale, la mozione paradossale del 1914 la dice lunga sullo stato emotivo degli insegnanti elementari: il maestro accettava malvolentieri di sottoporsi alla solita trafila di controlli ed accertamenti che da tempo subiva da ogni parte. E il silenzio o il fugace cenno nella letteratura e nelle testimonianze di scuola di Ottocento e Novecento, spesso in tono polemico, intorno alle figure dirigenziali sembrano confermare effettivamente una sorta di incolmabile “distanza” tra i due ruoli.

#### **1.4. La reputazione del maestro**

Il maestro, e più ancora la maestra, dinnanzi ai numerosi “controllori” del loro operato, non possono far altro che subire l’odiosa e continua ispezione di costumi e carattere da parte di chi si sente in dovere di verificarne integrità e rettitudine.

Non stupisce più di tanto il fatto che nel XIX secolo, più di contenuti e metodologie didattiche, interessino reputazione e virtù morali del personale docente.

Non soltanto ad autorità paesane, ispettori, direttori e figure preposte ma anche e soprattutto ai concittadini.

La reputazione del maestro è sentita infatti come un irrinunciabile presupposto per chi affida i propri figli allo Stato.

Anzi, il fatto stesso che i maestri si mescolassero alla vita paesana e cittadina, ne rendeva pienamente visibile l'operato e la condotta esteriore: essi erano scrutati più volentieri e facilmente di quello che avveniva tra i banchi di scuola.

Si è accennato nei paragrafi precedenti ad una certa insistenza, da parte di sindaci, direttori e direttrici, al vaglio del "*curriculum morale*" del docente selezionato.

Ciò costituiva senza dubbio il primo ed importante passo per essere assunti, a titolo provvisorio s'intende, in questa o in quella scuola.

Poi, il secondo (e forse decisivo) versante era quello del confronto diretto con i concittadini, veri arbitri della condizione del maestro.<sup>87</sup>

C'è un passo nella commedia di Luigi Morandi in cui il signor Liborio fa notare all'ingenua Elvira come alle maestre del paese sia sufficiente contentare il curato per godere di una condizione di vita tranquilla, osservando due cose soltanto "*religione e morale, morale e religione*", dato che "*in quanto a istruzione noi esigiamo pochissimo*".<sup>88</sup>

Accanto all'insegnamento della religione, ritenuto necessario alla formazione di animi pii ed integri, l'aspetto della moralità, sottolineato dal chiasmo (religione-morale, morale-religione), ricopre un ruolo chiave di importanza strategica per la giovane maestrina.

Se l'aspetto religioso infatti può essere vagliato solo dal curato, quello della morale risulta invece appannaggio di tutti, poiché tutti si sentono chiamati in causa quando si tratta di verificare condotte e comportamenti ritenuti potenzialmente pericolosi.

Dice bene in questo caso lo zio di Elvira, Giovanni, quando afferma che "*l'ufficio di maestra è nobile e santo, ma è scabroso non meno*"<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> A ragione sostiene la Belotti che per una maestra "*il vero spauracchio era il giudizio del paese*". Se infatti si pensa al caso della Donati (di cui parleremo in modo più approfondito nel corso del quarto capitolo), più ancora che dal sindaco e dai suoi morbosi capricci, la povera Italia è ingiustamente perseguitata dalle critiche di tutto il borgo di Porciano. Anzi, a ben guardare, fu proprio l'errore di cercare rifugio da tali malevolenze nell'ambigua protezione offerta dal primo cittadino la causa dell'orrenda persecuzione culminata col suo suicidio. Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., p. 15.

<sup>88</sup> L. Morandi, *La maestrina...*, op. cit., p. 84.

<sup>89</sup> L. Morandi, *La maestrina...*, op. cit., p. 70.

L'aggettivo scabroso mette difatti in luce sia le difficoltà che una maestra deve quotidianamente affrontare, sia il sospetto che condotte torbide e turpi possano imbrattare la limpidezza dell'incarico.

Ed è in effetti quasi sempre il solo sospetto a far puntare il dito contro il maestro; raramente esistono prove attendibili delle infamanti accuse che gli vengono rivolte.

Sospetti aleggiano su Elvira e sul segretario comunale, al punto da obbligare la maestrina a chiedere spontaneamente le dimissioni per procedere alla sua sostituzione attraverso una donna di provata moralità e perizia didattica, una suora patentata.

I sospetti della doppia vita di Maria Bini nella commedia di Niccodemi fanno sussurrare l'intero villaggio e preoccupare sindaco e direttrice (per motivi opposti) a causa della reputazione della giovane.

E ancora: sono solo voci sospettose e diffidenti a diffondere dubbi e incertezze sulla condotta di Faustina Galli o della cugina di Emilio ne *“Il romanzo di un maestro”*, giacché di prove credibili nessuno è in grado di portarne.

Chiosa bene Elvira, al termine dell'ultimo atto della commedia, *“Questa professione di maestra mi pareva tanto bella, ed è un vero inferno”*<sup>90</sup>, riferendosi evidentemente non già al rapporto con le allieve o all'aspetto didattico, bensì all'aperto e continuo ostruzionismo comminato alla sua persona dalle autorità del posto.

Tra l'altro, se per un verso le vicende narrate da Edmondo De Amicis e Dario Niccodemi, relative a reputazione di maestri e maestre, si concludono quasi sempre felicemente, la commedia di Morandi invece, per quanto lasci presagire un matrimonio tra i due protagonisti dei pettegolezzi di paese, rappresenta una vera sconfitta per la maestra, costretta a rinunciare al suo incarico e a trasferirsi per sempre.

La scena riconciliativa finale, pertanto, non rischiarerà neanche un po' l'ignominioso attacco subito ingiustamente da Elvira; anzi, sulla sbrigativa e festosa conclusione, domina la voce imperiosa ed arrabbiata di zio Giovanni che attacca pesantemente Liborio e Don Luca.<sup>91</sup>

Dato che, anche nella cronaca del tempo, non erano purtroppo infrequenti casi di intromissione da parte dell'autorità politica volti a screditare la personale reputazione di maestri e maestre, è facile comprendere come le scenette e i bozzetti di fine Ottocento

---

<sup>90</sup> L. Morandi, *La maestrina...*, op. cit., p. 122.

<sup>91</sup> “Voglio scrivere al ministro dell'istruzione pubblica, che mandi lui le sue nipoti, se n'ha, in mezzo a questa canaglia!”. L. Morandi, *La maestrina...*, op. cit., p. 125.

che narrano queste vicende paiano del tutto verosimili e perfettamente funzionali all'ingranaggio che stiamo decifrando: reputazione, condizioni di solitudine, meschinità del trattamento economico e scarsa considerazione del ruolo sono infatti particelle fra loro integrate ed in condizione di reciprocità.

E così, qualora venga rintracciata una qualche nota di immoralità nell'educatore, si attuano vere e proprie dinamiche di esclusione sia dal punto di vista economico, attraverso reiterati tentativi di allontanamento, licenziamento e ritocchi allo stipendio, che da quello sociale, tramite l'arma dell'emarginazione.

In effetti, è proprio quello che accade all'Ajala nel romanzo di Pirandello: la reputazione della giovane donna ne decreta la solitudine, riversandosi peraltro sull'intero nucleo familiare che, dopo la perdita del capofamiglia, è costituito da sole donne ed è perciò più facilmente attaccabile.

Incurante della sua delicata situazione, Marta sceglie la professione di maestra e, a questo punto, solitudine e reputazione vanno di pari passo, determinando una ancora più forte esclusione sociale e continui pericoli di licenziamento ed allontanamento dalla scuola.<sup>92</sup>

Del resto, la buona reputazione dell'educatore risulta fondamentale, specie durante il XIX secolo, nel garantire una ideale linea di continuità con la famiglia.

La scuola infatti, almeno ai suoi albori, tenta un rispettoso "aggancio" alla dimensione familiare e arruola per tal motivo maestri e maestre di paese, spesso dotati di poca cultura ma in grado di collocarsi garbatamente in una sorta di linea di "estensione" della famiglia.

Onorato Fava, autore di primo Novecento di tante storie e racconti ambientati nel napoletano nel XIX secolo, narra ad esempio della vecchia donna Prassede che all'"Istituto per Civili Giovanette" accoglie bambine e fanciulle dalle nove alle tre tutti i giorni, per "sole" 3 lire al mese.

Se Capitone, padre della piccola Mariuccia, preferisce le gratuite scuole municipali, si accomodi pure; lo sanno tutti che lì ci vanno solo i "pezzenti", che scelgono di affidare i loro figli a cattivi insegnanti.<sup>93</sup>

Donna Prassede invece sa quello che desiderano le famiglie: dopotutto, per le loro bambine, padri e madri non chiedono che alcuni rudimenti di scrittura e matematica e

---

<sup>92</sup> L. Pirandello, *L'esclusa*, op. cit., p. 197 ("Anch'io perderò il posto...").

<sup>93</sup> O. Fava, *Serate invernali. Racconti per bimbi*, Paravia, Torino 1911, p. 33.

qualche canzoncina religiosa che aiuti a conservare intatto nelle fanciulle il pudore e l'onestà.

La reputazione di donna Prassede – della quale peraltro non si dice se sia patentata o abilitata in alcun punto – è tale da garantire all'Istituto un numero sempre sufficiente di allieve da educare. La vecchia pertanto non si fa alcuno scrupolo a cacciare chi, come Capitone, non possiede di mese in mese la cifra pattuita.

Il povero giornalista allora cerca di rimediare come può i soldi; non pensa neanche per un istante di mandare la figlia in un'altra scuola, in mezzo a gente sconosciuta e tra le mani di maestre di non comprovata moralità.

Mentre Capitone lavora a più non posso per la città, consegnando i giornali in ogni via ed in ogni vicolo, la piccola Mariuccia, rimasta sola nel gabbiotto del padre, cade nel braciere messole accanto per scaldarla.

La tragedia di Mariuccia, rimasta orrendamente sfigurata, è dunque, prima di tutto, una testimonianza di povertà e miseria estreme. Ma è anche attestato della necessità per un padre di ricorrere a figure ritenute (dai più) affidabili e di valore, a qualsiasi costo.

Come dire: l'educazione dei propri figli, spesso osteggiata e avversata perché giudicata inutile, è d'altra parte considerata in modo positivo solo se l'educatore è approvato dalla famiglia, o quantomeno giudicato innocuo.

Maestri e maestre che vengono da altre città, di cui non siano note le vicende familiari e dalle condotte sospette diventano perciò i bersagli preferiti dei paesani, poiché la questione della reputazione è anche e soprattutto un problema di confini tra educazione familiare ed educazione dello Stato.

Come vedremo meglio nel corso dei prossimi paragrafi, l'ambiguità delle posizioni dello Stato relativamente alla necessità di educare il popolo, difatti, si è ben presto riflessa nelle confuse opinioni delle masse su scuola, educazione ed istruzione.

*“Tranquillizzatevi, signora, per il vostro bambino. Vedete la pietra di questa soglia? Qui finisce la vostra responsabilità: di qui comincia la nostra.”*<sup>94</sup>

Ha un bel dire l'insegnante di una delle novelle di Marino Moretti; la madre dell'allievo che si accinge ad entrare a scuola riassume difatti tutta la preoccupazione delle famiglie

---

<sup>94</sup> M. Moretti, *“Il professore”*, in *Cento Novelle: novelle e racconti scelti (1907-1943)*, SEI ed., Torino 1956 (V edizione), p. 308.

di Ottocento e Novecento: affidare i figli ad una persona esterna (ed estranea) comporta sempre il rischio di incontrare educatori la cui condotta potrebbe causare pericolosi processi di identificazione da parte dell'allievo in individui di dubbio gusto (o almeno questo è il pensiero di famiglie, sindaci e assessori, che in comune hanno dopotutto una domanda ricorrente: "Ma è proprio necessario che i bambini frequentino le scuole municipali?").

Se lo chiedono, in più di un'occasione, Don Luca e Liborio nella commedia di Luigi Morandi e sindaci, assessori e rozzi paesanotti ne "*Il romanzo di un maestro*".

Lo stesso interrogativo se lo pongono maestri e maestre quando, stremati da attacchi e violazioni di ogni tipo, si domandano il perché di una scelta così difficile e a tratti insostenibile.

Persino un genitore anziano e malato può arrivare ad ostacolare la figlia che desidera diventare maestra di inglese.

Anche se in questo caso si tratta di insegnamento ad adulti presso il loro domicilio, il discorso non cambia: il possessivo ed arcigno padre di Aurora in "*Gocce d'inchiostro*" non accetta che la figlia metta in discussione la propria reputazione e pretende addirittura che le lezioni si svolgano a casa sua, dove meglio potrà controllare maestra e discepoli, impedendo che i movimenti della donna per la città siano causa di pettegolezzi e maldicenze.<sup>95</sup>

E' così forte ed inevitabile il legame tra buona reputazione (dell'insegnante) e buona educazione (interpretata come tale da famiglie e cittadini) che, nelle figure di maestro di fine Ottocento, è frequente, per tali motivi, una certa insistenza sulla necessaria "caratterizzazione familiare" degli educatori di scuola, aspetto che approfondiremo meglio nel corso del prossimo capitolo.

A tal proposito occorre menzionare i significativi bozzetti di Ida Baccini, Matilde Serao e Edmondo De Amicis che raccontano di maestri-genitori ed educatori dalle sembianze

---

<sup>95</sup> C. Dossi, "*La maestra di inglese*", in *Gocce d'inchiostro*, Marco Valerio, Torino 2003 (I ed. "*Gocce d'inchiostro*", Treves, Milano 1879), p. 201. L'opera contiene le scenette e i bozzetti sparsi (le cosiddette "*briciole letterarie*", come l'autore amava definirle) che Dossi non aveva saputo riunire in nessun'altra raccolta.

Da rimarcare il fatto che, tra i tanti e disparati raccontini, è presente anche l'immane vicenda della giovinetta istruita che si mette in capo di fare la maestra sfidando l'anziano genitore ed attentando alla sua reputazione. Intorno agli anni '80 del XIX secolo dunque la rappresentazione di tali vicende era diventata piuttosto comune; questo in effetti potrebbe dirsi il decennio in assoluto più prolifico per quello che riguarda le pubblicazioni ambientate a scuola ed aventi quali protagonisti i maestri e le maestre italiane.



materne e paterne i quali, proprio in virtù di tali caratteristiche, godono generalmente di stima e riconoscenza da parte dei concittadini.

Allo stesso modo, non può dirsi casuale la scelta collodiana di affidare il percorso pedagogico del fanciullo a figure emblematiche (spesso simboliche) dai tratti genitoriali, e per questo succedanee di educatori esterni.

Il Dottor Boccadoro in *“Giannetto”*, il padre Quintiliano in *“Minuzzolo”*, il grillo parlante e la Fata Turchina ne *“Le avventure di Pinocchio”* possono essere interpretati quali abili stratagemmi letterari dell’autore aventi lo scopo di ovviare all’annosa questione della reputazione delle figure educative.

In effetti, così facendo, pare in parte risolto il problema dell’educatore esterno, portatore di moralità ed idee potenzialmente pericolose ed in concorrenza con quelle della famiglia.

Attraverso l’inserzione di figure educative collaterali a quelle familiari e tratteggiando maestri-padri e maestre-madri, la questione della buona reputazione non si pone affatto, giacché pare evidente come vi sia una linea di continuità tra Stato e Famiglia, proprio in virtù delle caratterizzazioni ibride di questi personaggi.

In *“Cuore”* questa coincidenza di propositi è continuamente sottolineata, anche tramite l’artificio di un solido intreccio tra episodi sociali di estrema rilevanza (dai funerali di Vittorio Emanuele, al ricordo di Garibaldi, Mazzini ed altri protagonisti del Risorgimento), vicende familiari e vicende scolastiche.

Ne *“Il romanzo di un maestro”*, invece, la realtà rurale sfondo della storia è profondamente differente da quella cittadina di Torino, tanto che nei piccoli comuni dove Emilio Ratti insegna non è raro incontrare contadini e operai assolutamente estranei al mondo della scuola e, anzi, particolarmente avversi a maestri ed istruzione elementare.

Qui la dimensione familiare conta parecchio e non si identifica quasi mai con quella scolastica. Ed è proprio qui, allora, che la buona reputazione del maestro diventa fondamentale e ad essa si rivolgono di continuo gli sguardi indagatori e sospettosi di paesani ed amministratori.

Chiunque risulti non allineato con i costumi locali si procaccia una cattiva reputazione che gli resterà appiccicata come un’etichetta per molto tempo.

Succede a Paolo Sylva (protagonista del romanzo di Bernardo Chiara), maestro rurale di Carpinello, accolto inizialmente come un traditore dei valori tenaci e conservatori dei contadini del paesino piemontese e scansato per questo motivo da tutti.

Accade ad Attilio Zaramella, colpevole di essere astemio in un paesino come Castelrotto dove un buon bicchiere di vino è invece visto come l'unico mezzo per guadagnarsi la stima e l'amicizia delle autorità locali.

Se si considera che è invece la frequentazione notturna dell'osteria a causare ad Emilio Ratti la nota del provveditore, abbiamo di fronte un quadro della situazione a dir poco contraddittorio, segno dell'evidente mancanza di regole certe in tal senso.

La reputazione del maestro, cioè, non dipende da fattori rigorosamente definiti ed univoci: ciò che in un comune è tollerato, altrove magari è oggetto di biasimo.

E' inoltre una questione soggetta a modificazioni nel tempo: Paolo Sylva, inizialmente mal sopportato dai cittadini, riesce alla fine a conquistarne i cuori; Emilio Ratti risale la china dopo essere piombato tanto in basso e riesce a guadagnarsi di nuovo l'apprezzamento dei paesani. Bettina Pasquali, altra protagonista di un romanzo scritto dal maestro Bernardo Chiara, subisce invece improvvisamente le odiose pressioni di sindaco e segretario comunale che fino al giorno prima ne cantavano le lodi.

D'altra parte, come confida il Labaccio ad Emilio Ratti, l'unico modo per sopravvivere in un piccolo comune è quello di partecipare alle vicende di paese ma mantenere nel contempo il giusto riserbo e distacco.

Il maestro – egli dice – in quanto “*missionario di civiltà*” deve saper “*portare la pace*”, deve “*sapersi regolare*”; e, se ci sono conflitti tra opposte fazioni, non deve mai schierarsi dalla parte dell'una o dell'altra.<sup>96</sup>

Il consiglio è quello di rimanere *super partes* per mantenere intatta la propria reputazione e non esporsi a critiche e pettegolezzi.

Ma anche così facendo, il risultato non è affatto garantito e il Labaccio in fondo lo sa bene: la vera fatica dell'insegnante consiste nel fare di tutto per lasciare un'opinione di sé positiva, o quantomeno neutra, in modo da non attirare su di sé calunnie e diffamazioni. A volte però non basta nemmeno questo.

In poche parole, il lavoro del maestro elementare tra l'Ottocento e il Novecento era di fatto completamente legato al concetto della reputazione (senza che peraltro egli

---

<sup>96</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 272.

riuscisse ad esserne fino in fondo padrone): occorre vincere il pregiudizio e il sospetto delle famiglie; tenere a bada le autorità locali; con il paese intero “*sostenere una lotta continua, a scapito, s’intende, dell’insegnamento*”.<sup>97</sup> Non erano cose da poco.

### 1.5. Il secondo mestiere

*“E dopo la scuola, in base alla clausola: ‘eccetto che necessità di servizio...’, una quantità di occupazioni disparate attendono il maestro. La domenica per lui è il giorno della pazienza: adibito di qua, di là, si manda in supplenza in questa, in quella, in quell’altra camerata per due ore in ciascuna, dove bisogna che ingoi, si barcameni, soffra e taccia, e sia cauto [...]. E in questo stato d’animo deve correggere, quasi peripateticamente, i lavori de’ suoi scolari, ché al maestro si nega novantanove su cento una stanza, mentre se ne dà una o anche due al supplente, [...]. E dopo tanto lavorare, bisogna che si ritiri appena comincia a calar la sera, se no casca il mondo: l’orario è là... Quanto può riguadagnare, Eccellenza (rif. al Ministro della Pubblica Istruzione, ndr), la scuola a questo modo?!”*<sup>98</sup>

L’articolo è dedicato ai maestri dei Convitti Nazionali e il proposito è quello di raccontare (e denunciare) una situazione a dir poco insostenibile: le ore di lavoro straordinario in aggiunta a quello ordinario erano la norma. Al maestro toccava sempre e comunque un impegno ulteriore rispetto alle consuete ore di scuola. Ed era grazie a ciò che guadagnava qualche lira in più per poter vivere un po’ meno nelle ristrettezze.

---

<sup>97</sup> E. De Amicis, *Amore e ginnastica*, Mondadori, Milano 2001 (con nota introduttiva di I. Calvino, tratta dall’edizione Einaudi, Torino 1971), cap. XXI, p. 77. (I ed. all’interno della raccolta “*Fra scuola e casa. Bozzetti e racconti*”, Treves, Milano 1892). In questo caso i “pregiudizi” riguardano più che altro la pratica di insegnare la ginnastica agli allievi, e alle allieve in particolar modo. Ma era molto facile che tali pregiudizi finissero con il favorire generalizzate antipatie nei confronti di quel maestro o di quella maestra il cui metodo di insegnamento non era condiviso dalle famiglie. Si aggiunga che la “lotta” con i paesani spesso arrivava a varcare persino i confini puramente territoriali. Nonostante le difficoltà di spostamento tra un paesino ed un altro, infatti, le notizie ed i pettegolezzi riguardanti un maestro sembravano superare ogni barriera naturale: esemplificativo al riguardo il caso della Donati di cui parlano a Porciano, a Lamporecchio, nel suo paese natale e persino a Cecina (“*Non vogliamo l’avanzo dei Porcianesi!*”).

<sup>98</sup> *Che cosa domandano i maestri elementari dei Convitti Nazionali*, in “*il Risveglio educativo*”, anno X, 1993-94, p. 125.

La maggior parte dei maestri, infatti, era spesso costretta a barcamenarsi tra diverse professioni, faccende e lavoro straordinario se voleva sbarcare il lunario e vivere in modo più dignitoso.

La maestrina Elvira, per esempio, pagata appena 500 lire annue, sa bene che per far quadrare conti e bilanci è necessario trovare un secondo lavoro.<sup>99</sup>

La giovane Bettina Pasquali arrotonda come può lo stipendio eseguendo lavori di sartoria o leggendo e scrivendo lettere per le sue analfabete compaesane.<sup>100</sup>

Per avere il pane assicurato, Rita Majerotti (e siamo già nel XX secolo) trova un posticino presso una scuoletta privata, per appena 30 lire mensili e, al gravoso impegno di insegnare alle quattro classi elementari, aggiunge le lezioni private di italiano a chiunque ne faccia richiesta: 15 lire mensili in più non sono cosa da poco.<sup>101</sup>

L'allegra e chiassosa cugina di Emilio Ratti, cacciata da scuola (ovviamente per questioni di reputazione), è costretta ad aprirsi una scuoletta privata e a darsi da fare, dando ripetizioni e facendo persino la bambinaia.<sup>102</sup>

Lo stesso Emilio si dedica sovente a lezioni private e la bella "maestrina degli operai" aggiunge le ore serali al già gravoso impegno della scuola diurna.

Di Elisabetta Delisio, maestrina nei pressi di Castelrotto non si menziona alcun secondo mestiere: ma si dice fin da subito che costei, che pur viveva con pochissimo, doveva persino mantenere la madre vedova alla casa di salute. Per tutti dunque, come facesse a vivere la bella maestrina senza ricorrere a lavoretti *extra*, è un grande mistero.<sup>103</sup>

L'esercizio di un secondo mestiere era perciò una vera e propria necessità, tanto da costituire la norma e non l'eccezione.

---

<sup>99</sup> L. Morandi, *La maestrina...*, op. cit., p. 71.

<sup>100</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 45.

<sup>101</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 109. Le lezioni private erano in assoluto il secondo mestiere per eccellenza del maestro elementare. Inoltre, grazie a questi servizi, i maestri riuscivano generalmente a farsi accettare più facilmente dalla comunità. Tuttavia, non sempre le ripetizioni private erano di aiuto: la reputazione del maestro o della maestra infatti poteva anche risentirne, specie se il rapporto con il committente si fosse guastato. Si pensi al caso di Italia Donati: ella accetta l'offerta del sindaco di sistemarsi presso la sua abitazione, solo grazie al convincimento di poter dare qualche lezioncina alle figlie delle due donne (moglie e amante) che vivono in casa Torrigiani. A prima vista la scelta sembra la più giusta e ovvia: in realtà sarà proprio l'aver acconsentito a tale richiesta a causarle l'inimicizia di Giulia e a contribuire alla diffusione delle prime voci malevoli in paese. Insomma: il secondo mestiere, esattamente come il primo, era una possibilità certo, ma non priva di rischi. Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., p. 55.

<sup>102</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 75.

<sup>103</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 154.

Generalmente – come lamenta l’articolo sopraccitato – esso consisteva in un incremento delle ore lavorative, sino a riempire la giornata attraverso ripetizioni presso privati, lezioni ad adulti nella stessa scuola frequentata dai fanciulli al mattino, correzione di lettere e documenti che i concittadini sottoponevano agli insegnanti allo scopo di verificarne ortografia e sintassi.

Nella seconda metà del XIX secolo, in effetti, il secondo mestiere del maestro era spesso intimamente legato alla professione di insegnante ed “alfabetizzatore” di grandi e piccini. Le ore in più di lavoro avevano perciò a che fare con il mestiere di maestro.

Andavano lentamente scomparendo i calzolari-maestri, gli artigiani-maestri, i sarti-maestri.

Ma soprattutto si era gradualmente invertito il rapporto tra le due attività. Se, ancora tra Settecento e Ottocento, la principale attività di taluni restava quella artigianale e solo come secondo mestiere si esercitava l’ufficio di maestro, in pieno XIX secolo la situazione pare completamente mutata: prima si è insegnanti e poi, eventualmente, professionisti dediti ad altre attività manuali.

Il che ovviamente comporta una radicale trasformazione di approccio alla disciplina dell’insegnamento: da semplici “dilettanti” nel trasmettere il sapere<sup>104</sup>, i maestri diventano piano piano professionisti le cui competenze meglio si precisano.

Ciò tuttavia non altera più di tanto il quadro giuridico della professione: lo stato di maestri e maestre perdura a lungo in condizioni di indefinitezza e scarsa considerazione. Ed è questo uno dei motivi della necessità di trovarsi altri piccoli lavoretti con cui sbarcare il lunario: la posizione e lo scarso salario del maestro elementare non permettevano ad un individuo di vivere senza altre piccole ma significative entrate.

Nel saggio del 1872 “*La scuola e la questione sociale*”, Pasquale Villari, esperto conoscitore dei sistemi scolastici europei, ricordava come in Italia ovunque predominasse ancora un’opinione estremamente negativa sugli insegnanti elementari.

---

<sup>104</sup> E’ bene ricordare che l’uso linguistico del termine “maestro”, come notava Marino Raicich (Cfr. M. Raicich, “*La maestra di campagna*”, in *Storie di scuola di un’Italia lontana* (a cura di S. Soldani), Archivio Guido Izzi, Roma 2005, p. 29), richiama una sfera semantica di alto significato e quasi religiosa. Pertanto l’aggettivo qui utilizzato (dilettante) non vuole sminuire l’alta concezione che l’uomo ha sempre attribuito ai “maestri”, bensì rendere l’idea di pressapochismo nell’ambito didattico e scolastico, proprio a causa dell’improvvisazione di alcuni “maestri-artigiani” a docenti di scuola elementare.

*“Un uomo che fra noi si proponesse, per scopo principale della sua vita, d’essere un educatore, ci parrebbe perciò quasi un uomo senza professione.”*<sup>105</sup>

A volte, quindi, non era tanto il problema di un secondo o di un terzo mestiere con il quale maestri e maestre potessero arrotondare il misero stipendio.

Spesso era proprio la scelta del mestiere di educatore in quanto tale a costituire un problema.

Non è raro ne *“Il romanzo di un maestro”* sentir frasi quali *“Peccato che non sia che un maestro!”*<sup>106</sup>, o assistere a scene umilianti come quella della ricca signora che si rivolge alla giovane maestrina chiamata in campagna per dar ripetizioni ai suoi pargoli come ad una cameriera della servitù (*“Maestra, mi tenga lo scialle... Signorina, mi vada a prendere il ventaglio”*).<sup>107</sup>

Dunque, se il mestiere di maestro è diventato il primo e principale, ciò non toglie che si sia ancora ben lungi da un minimo riconoscimento sociale ed economico.

Ecco perché di fatto si continuò, ancora per un bel po’, a cercare un sostegno economico nell’esercizio di altre piccole attività.

Non era soltanto una questione economica (sebbene, come abbiamo visto, lo *“stipendio meschino”* certo necessitasse di qualche *“rinforzo”*). Era più che altro una questione di ordine sociale e culturale: al maestro non era affatto accordato il riconoscimento pieno ed effettivo del ruolo rivestito, né dai concittadini, né dalle autorità locali.

Né in alcun modo dalla Chiesa, se si pensa che nel 1873 – il periodo dell’inchiesta Scialoja - la *“Civiltà Cattolica”* osservava come fossero inutili e dannose le maestre, incoraggiando i Comuni a ricorrere alle donne del luogo semmai, perfettamente in grado di insegnare alle popolane a leggere, a scrivere e a svolgere mansioni tipicamente femminili (sartoria, cucito, lavori donneschi).

Maestri e maestre dunque non erano affatto necessari, specie nelle piccole comunità rurali.

Il messaggio che passava era quello di una certa ostilità nei confronti delle nuove figure educative che a poco a poco andavano sostituendo il curato, il ciabattino e l’artigiano del posto nella trasmissione dei rudimenti di sapere necessari al popolo.

---

<sup>105</sup> P. Villari, *La scuola e la questione sociale...*, *ivi*, p. 315.

<sup>106</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, *op. cit.*, p. 59.

<sup>107</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, *Ibidem*.

Così, fu anche per esigenze di integrazione all'interno delle dinamiche di paese che l'insegnante non patentato (ma dedito all'ufficio di maestro come prima occupazione) e il giovane fresco di Scuola Normale furono in qualche modo "obbligati" a scegliere un secondo mestiere.

L'intento era quello di integrarsi al meglio nella realtà ospitante, racimolando nel contempo il minimo necessario per poter vivere dignitosamente.

Già negli anni precedenti l'Unità, Francesco De Sanctis si era interessato della disastrosa situazione delle scuole nel Regno di Napoli e ai cosiddetti "*bisogna dei maestri*".

Nella relazione datata 2 settembre 1848 ricordava infatti quanto fosse deplorabile lo stato in cui versavano i maestri primari, i quali erano persino "*costretti ad esercitare i più umili e bassi uffizi per accattarsi la vita...*".<sup>108</sup>

Non viene fatta alcuna menzione di quali fossero tali miseri "*uffizi*": probabilmente il De Sanctis intendeva riferirsi a tutti quei gesti quotidiani che connotavano purtroppo la grama esistenza dei maestri, come il risparmio forzato e la frequente rinuncia a cibo e vestiario; ma il termine potrebbe costituire anche una testimonianza preziosa di quanto la professione di insegnante – e di insegnante di scuola elementare, in special modo – rendesse necessario darsi da fare in tutti i modi possibili, anche attraverso i lavori più umili, pur di "*accattarsi*" in qualche modo la vita.

Era meno sgradito alla comunità il fatto che le maestre rammendassero i panni e i maestri si prendessero cura anche degli scritti sgrammaticati dei genitori dei fanciulli che frequentavano la scuola diurna.

Il sospetto poteva allora tramutarsi anche in rispetto. E l'inconciliabilità di talune famiglie pareva diventare condivisione, se non nei confronti della professione, quantomeno nei confronti della persona che la esercitasse.

Richieste come quella di una popolana ad una maestra del comune di Camina di "*tagliare un paio di camicie per il marito, essendo le maestre pagate dal comune per insegnare a cucire [...], tenute anche a prestare quei piccoli servigi alle famiglie dei contadini...*"<sup>109</sup>, sono cosa meno rara di quanto si pensi.

---

<sup>108</sup> F. De Sanctis, *Relazione sul progetto per la riforma della Pubblica Istruzione nel Regno di Napoli* (2 settembre 1848), in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, op. cit., p. 97.

<sup>109</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 326.

Allo stesso modo, non stupisce più di tanto, leggendo il racconto deamicisiano “*Il garofano rosso*” scoprire che la maestra di Alba, di soppiatto, si dedichi a rammendare i panni dei suoi cinque figlioli, sotto il banco mentre fa lezione.<sup>110</sup>

Per le donne sposate e con famiglia, il secondo mestiere era già quello di madre, anche se non è da escludere che tra i cenci laceri da rattoppare qualche maestrina si portasse a scuola pure le “commissioni” ricevute dall’esterno.

E, nel caso delle donne, i lavori di sartoria erano piuttosto frequenti.

Accade ad esempio alla cugina di Emilio ne “*Il romanzo di un maestro*”: costei, allontanata da scuola e costretta a guadagnarsi da vivere tra mille espedienti, si improvvisa persino ricamatrice.

*“Facevo scarpettine per bimbi, corredi per battesimi, cappelline: i sarti mi mandavano roba da cucire per i ragazzi: guadagnavo tanto da tenermi in piedi.”<sup>111</sup>*

E’ curioso notare, d’altra parte, che, nonostante i tanti impedimenti e la vita spregevole di quei maestri costretti a racimolare i pochi soldi con cui vivere anche attraverso piccole commissioni e lavoretti, la professione di insegnante fosse comunque considerata, specie per le donne, una delle più remunerative e ricche, come leggiamo in un passo tratto da un romanzo di Grazia Deledda.

*“Piegata sul suo piccolo registro, la signorina Giovanna, levatrice, faceva i conti dei suoi proventi mensili. Era, nel pietroso paese di montagna, la sola donna che, oltre la maestra di scuola, guadagnava.”<sup>112</sup>*

---

<sup>110</sup> E. De Amicis, *Il garofano rosso*, in P. Boero (a cura di), *Fra infanzia e scuola. Racconti*, Brigati, Genova 1998, p. 70.

<sup>111</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 74.

<sup>112</sup> G. Deledda, “*Forze occulte*”, in *Il cedro del Libano: novelle*, Garzanti, Milano 1939 (I ed. pubblicazione postuma nel 1939). Come si dice poco dopo, negli edifici cadenti che il Comune ha riservato ai suoi dipendenti (tra i quali la laboriosa levatrice Giovanna) la maestrina non vuole neppure andare a vivere, non contentandosi di soggiornare in un ambiente gelato, pieno di topi e di scarafaggi. Vedremo nel terzo capitolo quanto situazioni di questo tipo siano davvero rare: maestre e maestri infatti il più delle volte erano costretti a vivere ed insegnare in stanzoni scuri e fatiscenti, popolati da animaletti di ogni tipo e certo non potevano sottrarsi a queste condizioni che venivano loro imposte. Il breve cenno alla “scelta” della maestrina in questo passo vuole sottolineare il fatto che, per quanto pessime, le condizioni di chi esercitava la carriera di insegnante elementare erano comunque migliori di quelle della maggioranza della popolazione. Il che va ben tenuto presente a proposito di quanto vedremo nel corso delle prossime pagine: i concittadini infatti mal sopportavano questi maestri che non facevano che



Non dimentichiamo tuttavia di precisare che le condizioni della popolazione femminile, all'indomani dell'Unità e ancora nel XX secolo, erano spesso disastrose e certo svolgere un lavoro le aiutava.

Con ciò non si pensi che la situazione fosse delle più rosee: la condizione economica di tante maestre sparse per tutta l'Italia era simile in tutto e per tutto a quella della cugina di Emilio Ratti o a quella della giovane di cui si parla, per fare un esempio, nella rivista *"I Diritti della Scuola"*.

*"Saremo costretti a morire di fame? Sentite a che si giunge: una povera maestra di un Comune non lontano da qui, una vedova, per non morir di fame, con le sue creature, è stata costretta a mandare i figliuoli a trasportare le pietre a giornata, nella costruzione d'una pubblica strada!"<sup>113</sup>*

La poveretta si vede addirittura costretta a spingere i figli a lavorare, non potendo trovare un'altra occupazione che le dia di che vivere e non essendo idonea a svolgere un lavoro pesante e faticoso come quello del manovale.

Ovviamente la situazione pare completamente differente per gli uomini.

Non mancano quelli che si arrabattano alla bell'e meglio, né quelli che, stanchi di doversi dar da fare di continuo, si definiscono a tutti gli effetti "morti di fame".

Il più delle volte tuttavia, anche i maestri di sesso maschile si dedicano ad altre occupazioni: negli anni post-risorgimentali, per esempio, un'ampia percentuale di maestri era prima di tutto curato del paese.

I preti maestri, che erano molto diffusi nel primo Ottocento<sup>114</sup>, continuarono peraltro ad essere una realtà anche negli anni in cui si auspicavano, a colpi di leggi e regolamenti, titoli ed abilitazioni specifiche per chi sceglieva di intraprendere la professione di insegnante.

Se però il sacerdozio e l'ufficio di maestro tutto sommato potevano vantare delle caratteristiche tra loro piuttosto omogenee, colpiscono ancor di più le testimonianze di

---

lamentarsi delle pessime condizioni a loro riservate e che invece, tutto sommato, se la passavano meglio di tutti gli altri.

<sup>113</sup> Cfr. *"I Diritti della Scuola"*, anno VII, parte professionale, 1905-1906, p. 172.

<sup>114</sup> Il primo maestro di Fucini bambino di cui l'autore abbia un vivido ricordo è infatti proprio un prete, il signor Barzacchini. Cfr. R. Fucini, *Foglie al vento. Ricordi, novelle e altri scritti*, (a cura di G. Biagi), La Voce ed., Firenze 1922 (I ed. 1921), p. 13.

coloro che, oltre ad occuparsi di scuola, si dedicavano a mestieri completamente diversi, lontani anni luce dal mestiere di insegnante, retaggio forse di quei tempi in cui a fare i maestri erano calzolai e artigiani.

Non mancavano i casi in cui, nonostante l'antico mestiere fosse stato abbandonato per ricoprire *in toto* il ruolo di educatore, la vecchia professione conferiva ancora all'insegnante un'aura quasi folcloristica: Fedele Romani racconta, ad esempio, nel suo scritto autobiografico "*Da Colledara a Firenze*" di un certo maestro da tutti soprannominato "*il Corallaro, perché da giovane aveva fatto il negoziante girovago di coralli*".<sup>115</sup>

Non è dato sapere se il buon maestro si dedicasse ancora ad attività commerciali di questo tipo e, se sì, a quale livello. Tuttavia, pare interessante rintracciare tra le file degli educatori di scuola elementare personaggi dal passato piuttosto lontano dal mondo della scuola, ma non per questo giudicati incapaci di trasmettere buoni insegnamenti<sup>116</sup>.

Luigi Morandi, nella commedia "*La maestrina*", menziona il reclutamento in qualità di maestra della "*moglie dello speziale*"<sup>117</sup>, giudicata assolutamente idonea a ricoprire tale ruolo e forse dedita anche all'attività artigianale nella bottega del marito.

La norma insomma era quella di abbinare una o più professioni a quella di maestro elementare: in pochi sembrano essere immuni da questo carico di lavoro in più.

Certo è che forse, ad un certo punto della loro carriera, alcuni compivano il grande passo: poiché vivere di solo insegnamento non pareva cosa facile, decidevano di lasciare il mestiere di maestro per dedicarsi alla seconda professione o addirittura per darsi ad una nuova vita, reinventandosi di nuovo.

Non erano quasi mai persone che smettevano di credere nell'importanza della loro missione e nella necessità di educare ed istruire i figli del popolo: erano invece, per la maggior parte, uomini o donne (più spesso uomini) stanchi del trattamento misero ed irrispettoso a loro riservato.

---

<sup>115</sup> F. Romani, *Da Colledara a Firenze*, in C. Cappuccio (a cura di), *Memorialisti dell'Ottocento* (tomo III), Ricciardi, Milano-Napoli 1972, p. 1116.

<sup>116</sup> Si ricordi che, poche righe più in basso, è lo stesso Romani a rimarcare la preparazione dell'insegnante ("*Con lui leggevo il "Galantuomo" di Cesare Cantù; "[...]con lui feci qualche buon progresso*"); F. Romani, *Da Colledara a Firenze*, op. cit., pp. 1116-1117.

<sup>117</sup> L. Morandi, *La maestrina*, op. cit. p. 88. E' da rimarcare una certa provocatorietà nelle parole di Don Liborio. Anche in questo caso però non possiamo fare a meno di notare il fatto che venga menzionata quale "maestra possibile" la moglie di una figura nota per le sue doti di professionalità e credibilità nel paese, probabilmente di per sé esperta conoscitrice più di quelle dinamiche che del mondo della scuola. E certo meno onerosa dal punto di vista remunerativo e più incline ad "accontentarsi" (Solo "*perché non ha quello straccio di patente, ci hanno impedito di eleggerla.*").

Costoro, spinti dall'indigenza, decidevano di punto in bianco di trovare un nuovo lavoro che li consentisse quantomeno di mettere qualcosa nel piatto tutti i giorni.

Ne *“il Risveglio educativo”* si dedica, ad esempio, un bell'articolo al *“Maestro burattinaio”*.

La paginetta è una triste e squallida cronaca delle privazioni quotidiane di un maestro lombardo avente alle spalle ben dodici anni di onorato servizio.

Si racconta di come Angelo Gorno decida improvvisamente di abbandonare la professione di maestro e di abbracciare quella libera e decisamente più allegra di burattinaio, stanco della vita che ormai conduceva da anni.

Egli, infatti, era uno dei tanti maestri ridotti sul lastrico come se ne vedono tra le pagine di molti giornali e di molte opere letterarie, la cui paga *“veniva a rilento, e quando veniva era così magra che riusciva a niente”*.<sup>118</sup>

Articoli di questo tipo sono tutt'altro che rari sulle riviste specializzate: l'insistenza sulla necessità di cambiare mestiere o dedicarsi ad un gran numero di attività secondarie che garantissero quantomeno di poter sopravvivere offre uno spaccato tragico e realistico del cambiamento dei tempi.

I maestri di primo Ottocento erano figure quasi dotate di un'aura mistica proprio in virtù della loro capacità di insegnare ed esercitare un mestiere.

Quelli della fine del secolo, invece, sembrano fantasmi non più in grado di provvedere a se stessi, né all'interno della scuola né al di fuori.

Prima i due o più mestieri erano fonte di vanto e di stabilità (il calzolaio-maestro godeva di stima ed apprezzamento per le sue due doti); ora appaiono quasi vere e proprie condanne alla sofferenza e all'indigenza.

Le storie sono tutte uguali e perfino ripetitive e ricalcano un motivo ricorrente che pare quasi una cantilena: come il caso della maestra ventenne Giovannina Errico, che *“per aiutare la sua famiglia filava, tesseva, faceva la calza”*, eppure non poteva permettersi nemmeno di comprare vestiti e biancheria, *“tanto che pareva una mendicante”* ed allora *“usciva di sera, per non vergognarsi troppo”*.<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> *Maestro burattinaio* (Libro nero), in *“il Risveglio educativo”*, anno II, n. 42, 30 luglio 1886, p. 22.

<sup>119</sup> *Le vie dolorose – Come muoiono le maestre*, in *“il Risveglio educativo”*, anno II, n. 38, 20 giugno 1886, p. 303. L'articolo fu scritto dalla giornalista Matilde Serao ed è molto simile al tragico elenco della sorte delle sue compagne della Scuola Normale ne *“Il romanzo della fanciulla”* (si apre infatti con il lugubre racconto della fine della piemontese Maria Pessenda, sua compagna a Napoli). Esso apparve sul

Insomma, il quadro che se ne ricava appare piuttosto desolante, tanto che non c'è da meravigliarsi se, a seguito della Relazione Torraca, in molti caldeggiassero, almeno per i cosiddetti “maestri buoni”, l'abbandono di una “*carriera maledetta*” per trovare definitivamente ristoro “*in altre Amministrazioni più umane e più generose: i Telegrafi, le Poste, le Ferrovie*”.<sup>120</sup>

La ricerca di una posizione più gratificante diventava dunque una necessità: il maestro pedante, protagonista di una novella del Vallauri, sceglie appunto di abbandonare l'insegnamento dell'alfabeto alla ricerca di un mestiere che gli consentisse di vivere dignitosamente.

Di lui si dice semplicemente che “*noiatosi presto del tirare la carretta dello insegnamento, gli venne la volontà di lasciare in tutto il faticoso mestiere in cui si era messo, ed essere compilatore di libri scolastici*”.<sup>121</sup>

Probabilmente sia per questioni economiche che per le poche soddisfazioni racimolate a scuola, l'uomo decide di dedicarsi ad un altro mestiere che, seppure ancora in qualche modo afferente all'ambito scolastico, gli permetterebbe di godere di una maggiore considerazione.

Le due attività (maestro e compilatore di manuali e sussidiari) potrebbero essere perfettamente conciliate fra loro, vista l'attinenza di entrambe al mondo della scuola; tuttavia l'autore sottolinea la fatica del precedente mestiere e la convinzione che, per tirare a campare, fosse preferibile reinventarsi del tutto una nuova professione, piuttosto che abbinare alla precedente ulteriori impegnative occupazioni.

Anche se, in base al giudizio critico del Vallauri, un uomo così era in realtà un ignorante incapace di fare sia lo studioso che il maestro (e dunque poca importanza aveva il fatto che egli avesse avuto bisogno di trovarsi un altro lavoro), il fatto che scelga di “*uscire di*

---

“*Corriere di Roma*” e fu poi pubblicato, proprio nei giorni drammatici della morte di Italia Donati, su diverse riviste specializzate, incluso “*il Risveglio educativo*”.

<sup>120</sup> *La Relazione Torraca – Maestri buoni, mediocri e cattivi*, in “*il Risveglio educativo*”, anno XIV, 1897-98, p. 74. Anzi, nell'articolo non solo si auspicava il cambiamento di mestiere per gli insegnanti elementari ma si osservava con stupore il fatto che ancora, nonostante tutto, esistessero maestri e maestre capaci di dedicarsi con dedizione e pazienza ad una professione che non li gratificava affatto. “*Se di una cosa c'è da meravigliarsi, quella è che in questo bello italo regno ci sieno ancora 19000 buoni maestri, mentre la loro condizione è la più triste che si possa immaginare. Pagati miseramente, osteggiati dai Comuni, non amati e non stimati dal popolo, trascurati dal Governo, privi di incoraggiamento e di conforto*”. Si ricordi inoltre che anche Matilde Serao, pur avendo studiato da maestra, divenne telegrafista e poi giornalista.

<sup>121</sup> T. Vallauri, *Novelle*, Tipografia e Libreria dell'oratorio di S. Francesco di Sales, Torino 1873 (V edizione; I ed. 1873), “*Il sogno di un pedante*”, nov. XI, pp. 321-322.

*maestrume*” per dedicarsi ad altro pare confermare l’idea che l’abbandono della carriera di insegnante consenta di condurre una vita un po’ più agiata e dignitosa.

Il maestro del Vallauri, al pari di quelli di cui racconta la Relazione Torraca, non fa altro che assecondare un processo che si andava gradualmente acuendo: sempre più di frequente coloro che sceglievano di affiancare all’occupazione di maestro anche altre attività, si trovavano prima o poi a compiere il passo definitivo di abbandonare il primo mestiere (dispensatore di scarse soddisfazioni), dandosi ad una nuova e più promettente carriera.

O semplicemente più remunerativa. In tanti casi, infatti, di fronte a così misere condizioni di vita, era preferibile passare direttamente “dalla cattedra alla scopa”, cioè dalla professione di maestro a quella – economicamente più gratificante – di bidello.<sup>122</sup>

Il problema, sul finire del secolo, non era più quello di un secondo mestiere che garantisse la sopravvivenza del maestro e dei suoi familiari: il vero nodo critico era ormai tutto incentrato sul primo mestiere.

Fare il maestro spesso era sinonimo di tanto lavoro, poco rispetto e grande difficoltà nel conciliare armoniosamente le due cose.

Ai primi del Novecento, un piccolo articolo apparso su “*I Diritti della Scuola*” afferma infatti che il mestiere di maestro già da solo richiede in chi lo esercita grandi fatiche e responsabilità.

Non è pertanto consigliabile impegnarsi in altre attività; il maestro deve – in altre parole – fare il maestro e basta, giacché “*ogni altra occupazione sottrae un prezioso tributo alla scuola*” e “*sminuisce la dignità e l’importanza dell’ufficio di educatore di fronte alla pubblica opinione*”. Il farmacista, il libraio, il barbiere o il campanaro non sono pertanto occupazioni che possano in alcun modo accordarsi con la professione di insegnante elementare, né è contemplata l’idea che quest’ultimo possa dedicarsi ad altre attività per racimolare qualche lira in più che gli consenta di sopravvivere.<sup>123</sup>

La questione del secondo mestiere, infatti, aveva per ben mezzo secolo spostato l’attenzione dalla problematica degli stipendi.

---

<sup>122</sup> Emblematica la lettera di un certo Folchetto ai colleghi de “*il Risveglio educativo*”; cfr. *Dalla cattedra... alla scopa*, in “*il Risveglio educativo*”, anno XVI, n. 1889-1900, pp. 84-85.

<sup>123</sup> *Piccole chiose: maestri...e basta!*, in “*I Diritti della Scuola*”, anno VI, 29 gennaio 1905, n. 16, pp. 115.

Fintantoché i poveri maestri trovavano il modo di arrangiarsi come meglio riuscivano, non pareva un imperativo categorico quello di aumentare i salari minimi.

Come si è detto ad inizio paragrafo, era infatti una consuetudine talmente diffusa quella del secondo mestiere che quasi non destava alcuna preoccupazione il fatto che i maestri e le maestre ne esercitassero più di uno; anzi era guardato con sospetto e curiosità colui o colei che riuscisse a farsi bastare il misero salario per vivere, come si è detto a proposito della Delisio di “*Castelrotto e i suoi maestri*”.

Ma agli albori del XX secolo iniziava a serpeggiare tra maestri e maestre l’urgenza di risolvere a monte il problema: elevare lo stipendio poteva costituire l’unica possibilità per consentire finalmente al maestro di dare tutto se stesso alla scuola, senza l’impiccio di faccende, lavoretti ed altre piccole occupazioni che ne impegnassero interamente la giornata.

## **1.6. La solitudine del maestro**

Da quanto si è visto finora, il maestro pare un personaggio collettivo, poiché è nella collettività che si gioca la sua funzione, ma è al tempo stesso un personaggio solo.

E’ solo di fronte alla classe di sessanta e oltre allievi; è solo rispetto alla vita del paese, rurale o cittadina non fa differenza; è solo anche nella dimensione familiare, non di rado costretto a prendersi cura di un genitore malato e anziano o costretto a lesinare sulla zuppa per poter risparmiare qualche centesimo in più del suo miserabile stipendio, magari per provvedere ai figli.

Spesso è guardato con timore, quando non con avversione e diffidenza.

Se si tratta di una donna poi, la questione diventa particolarmente delicata: le malelingue attaccano ancora più facilmente e colpiscono proprio i punti deboli della vittima designata.

Nell’opera di Renato Fucini pubblicata per la prima volta a Firenze nel 1882, “*Le veglie di Neri*”, vengono passate in rassegna tante piccole storie del mondo rurale di fine Ottocento.

Tra le numerose scenette presenti non può mancare la rappresentazione della maestrina.

Accolta tra mille chiacchiere e sospetti nel piccolo borgo di Castelluccio, ella incarna perfettamente il *topos* letterario (e realistico) dell'epoca: sola, schiva, dedita alla cura di un'anziana madre malata, intenta a scansare pettegolezzi e malignità sulla sua persona.

Altrettanto stereotipata è la rappresentazione delle rivalità all'interno del paese.

Il curato del borgo guarda con sospetto la nuova scuola laica, “*rimuginando nel cervello la parola massoneria*”<sup>124</sup> e invitando la malcapitata a chiedere qualche altra scuola, non appena fosse stato bandito un nuovo concorso; le donne invidiose e malvolenti le lanciano occhiate cariche di ostilità, gli uomini rozzi e volgari apprezzamenti.

Convenzionale dunque, fino in fondo, il clima di aperta avversione nei confronti di una figura che troppo spesso è accusata di disturbare l'educazione imposta dalla famiglia, proponendo un modello che travalica quello chiuso ed autonomo di ispirazione paterna.

La maestra o il maestro, guarda caso, arrivano sempre “da fuori”, “da lontano”, proprio a suggello di un motivo caro al popolo: essi sono dei disturbatori della quieta e rigida educazione casalinga e vengono spesso guardati con sospetto coloro che tentano di metter mano ad un meccanismo dato per assodato e considerato superiore a qualsiasi altra proposta intrusiva dello Stato.

Renato Fucini fin dalle prime righe evidenzia il distacco inevitabile tra la maestrina e l'intero villaggio: ella proviene “*di per in su, da un paese lontano, lontano, in una vallata delle Alpi*”.<sup>125</sup>

E' dunque naturale, e anche di ragione geografica, quel senso di distanza e distacco che anima gli abitanti di Castelluccio.

La nuova maestra sembra addirittura provenire da un mondo diverso da quello reale, tanto che l'autore, per rendere al meglio l'idea di totale incompatibilità tra lei e i concittadini, utilizza la formula tipica della fiaba.

In quel “*lontano, lontano*”, difatti, c'è dentro tutta l'inconciliabilità del nuovo personaggio con la comunità avvezza ai suoi usi e costumi.

---

<sup>124</sup> R. Fucini, *Le veglie di Neri*, Fabbri, Milano 1997 (I ed. Barbera, Firenze 1882), p. 224. L'autore ed Ispettore Scolastico pubblicò la raccolta di novelle con lo pseudonimo-anagramma di Neri Tanfucio. I racconti affrontano temi molto diversi fra loro, anche se è opportuno notare come, in quanto esperto conoscitore delle dinamiche scolastiche, le scenette ambientate a scuola paiano ritratti davvero nitidi e dolorosi della realtà del tempo.

<sup>125</sup> R. Fucini, *Le veglie di Neri*, *Ibidem*.

D'altra parte, anche se compare, di tanto in tanto, qualche timido segnale di complicità, l'aperto antagonismo dovuto alla concorrenza tra i metodi educativi dello Stato e quelli della Famiglia è sempre vivo e pungente.

*“Una mattina, mentre la maestra, seduta al suo banco, riguardava alcuni compiti tenendo sedute sulle ginocchia, una di qua e una di là, due bambine che l'ascoltavano e la guardavano innamorate, la porta della scuola si spalancò con fracasso ed entrò una donna scapigliata strillando “A me il disonore di rimandarmi il figliolo a casa! A me rimandarmi quella creatura perché aveva le mani sudicie! Lavati per te, pettegola; a lavare i nostri figlioli ci pensiamo da noi!”. Fu uno scoppio di strilli e pianti disperati delle bambine che si serrarono intorno alla loro maestra come per difenderla, mentre l'infelice giovinetta, stringendosi al petto le due bambine che aveva sulle ginocchia e piegata la testa, reagiva soltanto coi singhiozzi all'assalto bestiale.”<sup>126</sup>*

L'episodio ricalca in modo assai pertinente l'eterna lotta, sul finire dell'Ottocento, tra Stato e Famiglia nel decidere dell'educazione del bambino.

Non a caso, il motivo del contenzioso tra una madre e la maestra non è in alcun modo legato a precetti di tipo didattico, bensì a quella che viene decretata una vera e propria ingerenza del mondo della scuola nelle cose di casa.

La foga con cui la madre aggredisce la maestra è tutta da ricercare nella supposta intrusione, da parte di colei che dovrebbe occuparsi della sola formazione del fanciullo, all'interno della sfera educativa ed affettiva, prerogativa unica dei genitori.

In realtà, anche l'incarico di formare ed istruire il bambino poteva costituire motivo di dissenso, soprattutto negli anni del dopo Unità, poiché il compito della scuola era qualcosa che andava ben oltre la trasmissione di contenuti.

Se la mira era quella di “costruire” dei buoni cittadini che sapessero riconoscere le proprie radici comuni in un'ottica collettiva e nazionale, era naturale che il processo educativo dovesse investire campi decisamente più vasti di quelli del sapere.

E se già risultava assai difficoltoso per la famiglia accettare l'intromissione di maestri, maestre ed educatori nella sfera delle conoscenze tramandate, lo era ancora di più

---

<sup>126</sup> R. Fucini, *Le veglie...*, op. cit., p. 228.



sopportare certi inammissibili interventi relativi alla cura della persona e a quelle abitudini da tempo immemore considerate prassi usuali.

Intendiamoci: in questo la maestra non è affatto sola. Il quadretto stereotipato che ci offre Fucini è ben congeniato.

La maestra corregge i compiti; la classe è in silenzio; due bambine, amorevoli e premurose, le siedono in braccio come ad una madre.

Interrompe la scena di idillio l'irruzione chiassosa e maleducata di una mamma che chiarisce subito quelli che, secondo lei, debbono essere i confini oltre i quali alla maestra non è concesso spingersi.

Le bambine iniziano a piangere e le altre alunne le si serrano attorno “*come per difenderla*”.

A conti fatti dunque, alla giovane maestrina va sicuramente meglio che ad alcune sfortunate figure de “*Il romanzo di un maestro*”, dove allieve ed allievi spesso, quando sentono odore di sommossa, si schierano apertamente contro il reggitore della classe, lasciandolo completamente solo.

Accade in più di un caso al giovane Emilio Ratti che viene abbandonato e sovente deriso dai suoi stessi studenti, diventando così oggetto di calunnie e sberleffi da parte dell'intera comunità.<sup>127</sup>

E succede anche al giovane neopatentato Attilio Zaramella, che perde metà scolaresca nel corso delle sue passeggiate mattutine: egli, pur sperando di trasmettere agli allievi l'idea di una scuola che non sia fatta di soli libri e lezioni, non riesce a ricavarne nulla di buono. All'inizio, la sua pare una storia di solitudine come tante: abbandonato dagli allievi, guardato con sospetto per i suoi “*esperimenti didattici*” dai colleghi, odiato da consigliere comunale e sindaco.

Tuttavia, piano piano egli riesce a guadagnare la solidarietà degli altri e si inserisce a pieno titolo nelle vicende del paesino di Castelrotto.

Anche nel romanzo deamicisiano non mancano momenti in cui la solidarietà dei fanciulli nei confronti dei loro insegnanti vituperati e malversati è tale da superare ogni ostacolo frapposto dai familiari.

La cugina del maestro Ratti, costretta a lasciare la scuola pubblica a causa di dissapori con i colleghi, riesce persino ad aprire una scuola privata dove ben un'ottantina di

---

<sup>127</sup> Si veda, ad esempio, E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., pp. 383-387.

fanciulle sceglie volontariamente di iscriversi, tanto era l'affetto e il rispetto per la maestra.<sup>128</sup>

E un'allieva intenerita dalle tristi vicende della signorina Galli (che, allontanata da scuola, deve provvedere al povero padre infermo), ruba da casa “*una scatola di sardelle, della frutta secca, dei biscotti*” per portarli alla maestra caduta in disgrazia.<sup>129</sup>

Accanto a tali momenti tuttavia, nel racconto abbondano senz'altro le scene di progressiva disaffezione da parte degli allievi (“*M'hanno cambiato le mie scolare. Mi abbandonano...Non mi amano più*”)<sup>130</sup>, le ribellioni all'autorità del maestro, il senso di emarginazione ed isolamento che caratterizza Emilio e i suoi colleghi.

La solitudine dell'educatore poi è ancora più forte al di fuori dell'edificio scolastico, nel terreno aperto dove dominano incontrastati la voce e l'imperio della comunità.

Si va dall'entusiasmo di alcuni, alla gelida indifferenza di altri, sino alle vere e proprie dichiarazioni di guerra da parte di altri ancora.

Il paese diventa il più delle volte un luogo dove tutti gli occhi sono puntati sull'operato di maestri e maestre: ma più dell'azione pedagogica conta la condotta esteriore, di gran lunga più facile da screditare ed attaccare, anche dai meno dotti.

Ne “*L'esclusa*” di Pirandello, ad esempio, nessuno mette mai in dubbio le doti didattiche e la preparazione di chi insegna: tuttavia lo sguardo malevolo dei cittadini si posa spesso e volentieri sulla supposta immoralità di colei che svolge un così delicato ufficio.

La sorte di Marta è comune ad altri tragici personaggi del romanzo: l'amica di famiglia Anna Veronica, infatti, ha sperimentato un destino altrettanto ignominioso.

Ella, che “*viveva insieme con la madre, al cui mantenimento era orgogliosa di provvedere, insegnando nelle scuole elementari*”<sup>131</sup>, nonostante avesse rifiutato decine di corteggiatori e fuggito innumerevoli false promesse, “*nell'insidia era caduta una volta, poco dopo la morte della madre*”.<sup>132</sup>

Sopravvenuto lo scandalo e scopertasi incinta, Anna dà alla luce un bambino “*per fortuna*” già morto.

---

<sup>128</sup> E. De Amicis, *Il romanzo...*, op. cit., p. 74.

<sup>129</sup> E. De Amicis, *Il romanzo...*, op. cit., p. 211.

<sup>130</sup> E. De Amicis, *Il romanzo...*, op. cit., p. 198. Sono le parole della povera signorina Galli ad Emilio Ratti in un momento di grande tristezza e sconforto.

<sup>131</sup> L. Pirandello, *L'esclusa*, op. cit., p. 47.

<sup>132</sup> L. Pirandello, *L'esclusa*, *Ibidem*.

Gli eventi però, a quel punto, precipitano fino a che “*Anna, destituita da maestra, aveva per carità ottenuto una misera pensioncina, mercè la quale aveva potuto vivucchiare nella solitudine e nell’ignominia....*”.<sup>133</sup>

A Marta tocca un destino assai simile: additata come traditrice, divenuta oggetto di derisione e scherno, non può far altro che scegliere una vita ritirata nella più totale solitudine.

Ella trova nella scuola, inizialmente, il conforto dei ricordi positivi (“*Riaprì i vecchi libri abbandonati, e n’ebbe un’indicibile tenerezza. Le memorie più dolci rivissero e quasi le palpitarono sotto gli occhi: rivide la scuola, le varie classi, le panche, la cattedra: ecco, a uno a uno, tutti i professori che si susseguivano nel giro delle lezioni,...*”)<sup>134</sup>, poi la forza di sfidare il popolo “censore” partecipando al concorso per diventare supplente e vincendo il posto.

Ma, infine, proprio quando ha accettato la sua croce e deciso di esporsi a testa alta alla collettività, i cittadini le si rivoltano nuovamente contro, rifiutandosi di mandare a scuola le figlie, sino a cagionare l’allontanamento della poveretta.

“*Se a Marta, ogni dì più oppressa dalla crescente miseria, mentre furtivamente, non compresa dai suoi, chiusa nella sua cameretta, si preparava a quegli esami, si fosse per un momentino affacciato il pensiero che avrebbe incontrato, sott’altro aspetto, quasi la stessa e oltraggiosa rivolta popolare, forse le sarebbe a un tratto caduto l’animo. Ma spronavano allora la sua baldanza giovanile da un canto troppa ansia di risorgere, dall’altro la miseria in cui senza riparo ella e la sua famiglia precipitavano e la coscienza del proprio valore e la santità del suo sacrificio per la madre e la sorella. Pensava allora soltanto a vincere la prova; sarebbe poi riuscita nel suo intento, avvalendosi della prova superata.*”<sup>135</sup>

In realtà, così facendo ella marca a fuoco la sua condanna dinnanzi all’intera comunità, levandosi sprezzante agli occhi dei più, soprattutto a quelli dell’ex marito tradito che

---

<sup>133</sup> L. Pirandello, *L’esclusa*, op. cit., p. 48.

<sup>134</sup> L. Pirandello, *L’esclusa*, op. cit., p. 71.

<sup>135</sup> L. Pirandello, *L’esclusa*, op. cit., p. 99.

manifesta uno sdegno incomprensibile per la professione scelta dalla moglie (“*La maestra! La maestra! Colei che fu mia moglie, ora deve fare la maestra!*”<sup>136</sup>).

L’intervento provvidenziale dell’ispettore scolastico, se pur riammette l’Ajala all’ufficio da cui era stata destituita, non può nulla di fronte all’ostilità cittadina.

Le ragazze “*messe su evidentemente dai genitori contro la nuova maestra*”<sup>137</sup> si assentano, si mostrano sorde ai rimproveri e sgarbate di fronte ai richiami di Marta.

La maestra è in questo caso totalmente sola, giacché non può contare nemmeno sulla complicità delle allieve, come si è visto invece ne “*Le veglie di Neri*” del Fucini.

Nel romanzo pirandelliano addirittura le ragazze si levano dalle panche a circondarla non certo a scopo difensivo, bensì con il proposito dichiarato di intimorire, a suon di minacce, la poveretta.

L’emarginazione è, nel caso specifico, la condanna che l’Ajala deve per forza di cose scontare. D’altro canto, il fatto che Pirandello abbia scelto di ambientare parte della dolorosa vicenda della protagonista tra i banchi di scuola costituisce senza dubbio un elemento degno di riflessione.

La professione scelta da Marta, infatti, si presta ben più di altre alla pubblica esposizione del proprio vissuto alla comunità.

Ha poca importanza che il romanzo sia ambientato in Sicilia: ciò che conta è che la storia personale della bella maestrina non può passare inosservata e, anzi, è fonte di pregiudizio e condanna sino a determinare l’esclusione totale dal paese della giovane.

Pirandello sa riassumere perfettamente ed in modo caustico ed ironico l’atroce condizione di Marta e di chi, come lei, decide di esporsi al rischio di subire calunnie: la maestra, come tutte le figure di scuola - dall’ispettore scolastico alla direttrice - ha spesso la disgrazia di rischiare di apparire un “*Orazio sol contro Beozia tutta*”.<sup>138</sup>

---

<sup>136</sup> L. Pirandello, *L’esclusa*, op. cit., p. 100.

<sup>137</sup> L. Pirandello, *L’esclusa*, op. cit., p. 113.

<sup>138</sup> L. Pirandello, *L’esclusa*, op. cit., p. 111. La solitudine delle donne, come avremo modo di vedere nell’ultimo capitolo, è ancora peggiore di quella degli uomini, in quanto maggiormente densa di rischi. Per una donna essere sola è spesso la conseguenza di una scelta pericolosa e difficile come quella della Marta pirandelliana; ma è ancora più spesso la causa di una condizione di persecuzione perenne da parte dei paesani, come nel caso della Donati. La scelta di quest’ultima di abitare presso la dimora del sindaco, senza neppure la compagnia di un familiare (stratagemma a cui ricorrerà solo quando ormai sarà troppo tardi, portandosi la nipotina come barriera contro le maldicenze), segnerà purtroppo il tracollo della sua condizione sino alla terribile fine. “*Non andare sola!*” – le aveva detto il maestro Baronti quando aveva saputo della sua nomina a Porciano: “*il mondo è pieno di lupi*”: alle donne occorreva tener ben presente anche tale monito, per non rischiare di compromettere in un sol colpo le scelte di vita e di carriera. (Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., p. 47).

Non ci si può difendere, né si può sfuggire al proprio destino di emarginazione.

Infatti, nei testi di Ottocento e Novecento notiamo una certa insistenza sul concetto di solitudine quale segno distintivo del maestro elementare.

Anche chi ha famiglia è spesso un personaggio solitario, ostaggio di un lavoro che obbliga al continuo confronto con l'altro, cosa che favorisce lo scontro e facilita l'isolamento.

La piccola Dinin di "*Stella mattutina*" vive con la madre Vittoria. Ha un fratello, Nani, affidato ad uno zio maestro in una scuola privata ed un'anziana nonna che costituisce il punto di riferimento dell'intera famiglia.

Nonostante la presenza di un nucleo di parenti e congiunti piuttosto articolato, la bambina, destinata a diventare maestra, sceglie volontariamente fin da piccolissima una condizione di isolamento precoce, quasi accettando il ruolo che la sua professione futura le attribuirà un giorno ("*Non essere mai se stessa*"<sup>139</sup>).

L'unica compagna di studi e amica con la quale Dinin legherà, Drusilla, una volta presa da matrimonio e nuove fantasie di moglie, si allontanerà rapidamente dalla ragazza.

Ella si sentirà, così, fuori luogo ed emarginata persino di fronte all'amica di sempre: allora "*l'esclusa trova un pretesto, saluta, parte*".<sup>140</sup>

La mamma di Cecilia in "*Pimpì Oseli*" è sposata e ha due figli. Vive e lavora in una scuola di montagna. I bambini stanno più volentieri con il padre nella città natale piuttosto che nel paesino della Val Seriana dove sono stati costretti ad andare. Quando la famiglia si ricongiunge, la maestra è spesso silenziosa, quasi gelosa della complicità creatasi tra il padre e i bambini. Sgrida i figli, si isola dal nucleo familiare che talora arriva persino a temerla, ripete come un automa i gesti quotidiani della pulizia della casa, piange sommessamente.

Cecilia, una bambina che frequenta le elementari, traspone su di sé la solitudine della madre e vive nel continuo terrore che si realizzi l'oscuro presagio ascoltato di soppiatto nelle conversazioni dei grandi: "perdere i bambini".

La paura dell'abbandono diventa una costante nella vita della bambina, così come l'autoemarginazione è caratteristica distintiva della mamma maestra.

Il fatto che delle vicende dell'insegnante non si sappia quasi nulla rende ancora più drammatico l'intero quadro: non è qualche tratto in particolare della professione a

---

<sup>139</sup> A. Negri, *Stella mattutina*, op. cit., p. 105.

<sup>140</sup> A. Negri, *Stella mattutina*, op. cit., p. 122.

rendere così sola ed infelice la madre di Cecilia; è proprio l'essere maestra che diventa quasi una condanna per entrambe all'isolamento.

La solitudine del maestro è dunque trasversale ai tempi: spesso a decretarne le condizioni era infatti l'infausta carriera dell'insegnante, costretto a muoversi su e giù per la penisola, obbedendo alle dure leggi dei concorsi (quando c'erano) e alle selezioni più o meno ufficiali che si svolgevano nei comuni.

Non migliorarono di molto le cose con il nuovo secolo: maestri e maestre erano ancora in balia dell'arbitrarietà di paesi, villaggi e città.

Durante il Fascismo era previsto che i maestri esercitassero la loro professione nel comune presso il quale avevano studiato per ottenere l'abilitazione, e questo spiegherebbe il trasferimento in Val Seriana della mamma di Cecilia e dei suoi due bimbi.

Ma per tutto l'Ottocento e l'inizio del Novecento, il fenomeno degli spostamenti dei maestri elementari era assolutamente arbitrario: non era raro incontrare veri e propri "viandanti solitari" che si muovevano su e giù caoticamente per la penisola, come la giovane Rita Majerotti, costretta a vivere in piccole trattorie presso le scuollette comunali che lascia ogni anno, per giunta senza la compagnia del marito (col quale ha un rapporto molto complicato) e privata persino dei figli.

Ella è completamente sola, sino al tragico epilogo della morte del compagno.

I continui spostamenti che la poveretta racconta per filo e per segno nel suo romanzo autobiografico ricordano molto da vicino quelli di cui fa cenno Marino Moretti in una delle sue novelle a proposito delle migrazioni di una povera insegnante che dalla Sardegna finisce in Sicilia sino a raggiungere il cuore dell'Irpinia.

Il mestiere della maestra – si lamenta la poveretta - è tutto un "*sempre laggiù, sempre quaggiù*"<sup>141</sup>, senza compagnia alcuna, lontano da famiglia e conforto. Meglio allora "*sposare il primo che capita*"<sup>142</sup>, in modo da lenire perlomeno quel senso di emarginazione totale.

Spostamenti continui e spesso gravosi facilitavano condizioni di solitudine, è vero. Ma anche coloro che un posto più o meno stabile e duraturo riuscivano a trovarlo accusavano i duri colpi dell'isolamento.

---

<sup>141</sup> M. Moretti, "La firma", in *Cento Novelle...*, op. cit., p. 45.

<sup>142</sup> M. Moretti, "La firma", in *Cento Novelle...*, op. cit., p. 48.

Maria Bini, protagonista della commedia di Niccodemi, fin dalle prime battute – come si è visto – cavalca i tanti stereotipi che contraddistinguono la figura della maestra: fame, miseria, pettegolezzi e malignità da parte della comunità.

Il motivo della solitudine tuttavia, è quello che meglio viene ricreato dall'autore (in parte anche per preparare al momento dell'agnizione della figlia e della riconciliazione finale con il sindaco).

La scena prima si apre con il dialogo divertente e scanzonato delle due maestrine Gina e Maria. Di tanto in tanto, tra una battuta e l'altra, la Bini chiama a gran voce il nome di una certa "Giulia, la cameriera".

Esterrefatta, Gina domanda a Maria come sia mai possibile che ella possa avere una cameriera: nessun riferimento allo stipendio meschino, anche se è chiaro come l'incredulità della collega sia dovuta proprio all'implicita riflessione che chi esercita tale professione, per giunta presso un piccolo comune montano, certo non possa permettersi la servitù.

Nel giro di poche battute viene svelato il mistero: Maria non ha alcuna cameriera; finge di averne una solo per sentirsi meno sola.

*"Niente di straordinario. Siccome sono sempre, sempre sola, l'idea di avere una cameriera mi tien compagnia; ci vivo, ci chiacchiero, ci discuto...[...]. E la sera, sapendo che c'è Giulia, ho meno paura..."<sup>143</sup>*

La solitudine è un motivo caro anche a Francesco De Sanctis, cui dedica, non a caso, un capitolo intero della sua opera autobiografica *"La giovinezza"*. Sono gli anni della scuola di Zio Carlo, gli anni in cui Ciccillo si dedica ai suoi studi e al suo lavoro senza riuscire ad incontrare persone amiche, né ad intrecciare rapporti affettivi sinceri. Sono gli anni in cui, sebbene egli abbia una famiglia intorno, prevale il senso di sconforto ed isolamento e s'intravede quel carattere schivo e ritroso che diverrà la costante del giovane De Sanctis.

---

<sup>143</sup> D. Niccodemi, *La maestrina*, op. cit., p. 19 (Atto primo – scena prima).

*“Stavo cosí isolato in mezzo alla famiglia, con l’animo altrove. La mia vita era giorno per giorno, senza disegno, senza avvenire e senza studi. Dell’insegnare m’ero annoiato; pur facevo puntualmente il mio dovere, ma come si fa un mestiere.”<sup>144</sup>*

Solitudine ed insegnamento sono due costanti della vita di Francesco come in quella di tanti maestri come lui di XIX e XX secolo.

All’inizio del nuovo secolo gli insegnanti si organizzarono e rivendicarono per la prima volta uno *status* giuridico che da tempo veniva loro negato. Ma, anche “insieme”, continuarono a lungo ad essere soli. La comunità non faceva nulla per accoglierli. E così costoro si convinsero – a ragione – di essere stati da sempre abbandonati al loro destino anche dalle autorità politiche e ministeriali che avrebbero dovuto invece avere a cuore la loro situazione.

### **1.7. I messaggi contraddittori dello Stato: istruire quanto basta**

*“... I parenti mandavano i ragazzi a scuola quando loro faceva comodo [...]. Ed era giustizia [...]. Pareva un’odiosa prepotenza quella di togliere a un cittadino anche la innocente libertà d’essere un asino ...”<sup>145</sup>*

Con un tono disilluso e sommesso, Edmondo De Amicis delinea in questo passo una crescente sfiducia nell’ufficio della scuola e il senso di perenne difficoltà di fronte alla piena realizzazione delle Leggi Casati e Coppino.

La figura del maestro, protagonista indiscusso del graduale processo di crescita educativa e culturale degli italiani, pareva ancora a fine secolo investita in pieno dalle continue contraddizioni cui lo Stato italiano sottoponeva i suoi “*educatori del popolo*”<sup>146</sup>.

Alla “*libertà di essere un asino*” evocata dall’organista del piccolo comune piemontese di Bossolano il povero Emilio Ratti non riesce neppure a replicare.

---

<sup>144</sup> F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., p. 109 (cap. XI).

<sup>145</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 394.

<sup>146</sup> E. De Amicis, *Il romanzo...*, op. cit., p. 307.



All'incirca in quegli stessi anni (1890), Collodi pubblicava nella raccolta *“Storie allegre”* alcuni racconti apparsi negli anni precedenti sul periodico per l'infanzia *“Giornale dei ragazzi”*.

Tra questi, il racconto di Masino (*“L'avvocato difensore dei ragazzi svogliati e senza amor proprio”*), sostenitore del libero cittadino, padrone *“di non sapere l'abbaco”*.

Leggendo il racconto sembra di risentire le parole di Mariano Cellini bambino che, nella *“Vita d'un povero ragazzo”* replicava ingenuamente alla mamma di preferire imparare da sé, con l'aiuto del babbo nella bottega, piuttosto che nelle scuole, alle quali non voleva andare *“né per Cristo né pei Santi”*.

A nulla vale l'ammonimento della mamma che rammenta quanto il leggere, lo scrivere e il far di conto siano necessità di tutti i mestieri; Mariano è infatti irremovibile: alla madre non resta che sentenziare *“Dunque tu vuoi venire su un somaro e nulla più.”*<sup>147</sup>

Oltre mezzo secolo separa le memorie del Cellini dagli scritti deamicisiani, eppure le difficoltà crescenti di istruire il popolo, gli impedimenti quotidiani all'esercizio dell'insegnamento, nonché la consuetudine, dettata più che altro dalle pessime condizioni in cui viveva buona parte della popolazione italiana, di sottrarre i figli alla scuola per servirsene nei campi, nelle botteghe e nelle miniere indicano come *“l'essere asino”* cui si fa riferimento sia dettato più che altro dalla necessità, quando non dalla miseria e dalla povertà.

Nelle sue memorie lo stesso De Amicis, ricordando il suo ingresso in collegio, racconta:

*“Si sentivan parlare tutti i dialetti, dal valdostano al siciliano. C'eran figliuoli di generali, di marchesi, di duchi, di bottegai, di impiegati, di piccoli proprietari di campagna; dei ricconi vestiti da damerini che buttavano i cavurrini [carta moneta che recava impresso il ritratto del Cavour, ndr] dalla finestra; dei poveracci, vestiti come operai, a cui mancava il soldo per il sigaro; e diversissimi per grado e per cultura, poiché qualcuno aveva fatto il corso per liceale, altri poco più che le scuole elementari;*

---

<sup>147</sup> M. Cellini, *Vita di un povero ragazzo*, in C. Cappuccio (a cura di), *Memorialisti dell'Ottocento*, op. cit., tomo III, p. 685. Mariano Cellini nasce nel 1803 ma il racconto della sua vita fu pubblicato dopo il 1870. Gli eventi narrati e relativi alla sua infanzia vanno dunque circoscritti al primo quindicennio del XIX secolo. Si tratta pertanto di episodi che escono dai limiti temporali di questo lavoro ma che costituiscono un'importante fonte di informazioni utile per ricostruire il mondo della scuola e degli allievi che la frequentavano (o non la frequentavano). Anche perché molti dei motivi e delle tematiche più ricorrenti del secolo XIX si protraggono invariati ed uguali a se stessi fino a scavalcare il XX secolo.

*il che metteva il povero professor di lettere nella condizione di un pastore che dovesse mandare avanti insieme dei cavalli, delle capre e delle tartarughe...*<sup>148</sup>

La presentazione riflette una realtà in cui l'ignoranza regnava sovrana. *“Pochi studiavano. – prosegue il De Amicis – Ma ce n'era bisogno? La frase consacrata era: dare il sangue alla patria, non si diceva mica il cervello; e di sangue tutti n'avevano d'avanzo.”*

La situazione che lo scrittore ci presenta è ben lontana dalle speranze del Ministero dell'Istruzione. Anche in un ambiente di livello superiore alla scuola elementare, la scelta di studiare passava decisamente in secondo piano rispetto a quella di diventar colonnelli e di far parte dell'esercito. Immaginiamo cosa accadeva nelle scuole elementari popolari!

Il Ministero ebbe senz'altro le sue responsabilità in questo: il concetto chiave che lo Stato perseguiva, sopra ogni altra cosa, era quello di contribuire alla formazione di cittadini onesti (e bravi lavoratori), senza però spingerli, attraverso la diffusione dell'alfabeto, ad aspirare all'abbandono delle condizioni di partenza.

Incivilimento e progresso sembravano le due parole chiave, ma occorre prestare la dovuta attenzione al fatto che quel *“progredior”* non si connotasse in ambito sociale come un vero e proprio movimento di avanzamento, come vorrebbe l'etimologia del termine.

Le circolari di Coppino e le preoccupazioni di Sonnino al riguardo sono cosa piuttosto nota.

Anche le riviste che si occupavano di istruzione percepirono il problema dell'equazione *“scuola uguale cambiamento sociale”* come un nodo estremamente delicato.

Ne *“il Risveglio educativo”* fu ancora una volta Michele Coppino ad esplorare i concetti chiave di istruzione ed educazione, problematizzandone i risvolti sociali e culturali che essi avrebbero fomentato nelle masse.<sup>149</sup>

Né pare chiuso il dibattito nel Novecento, se, ancora nel 1907, l'allora Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Rava diramava una circolare nella quale ribadiva l'importanza di non mettere *“strane idee”* in testa alle classi lavoratrici.<sup>150</sup>

---

<sup>148</sup> E. De Amicis, *Ricordi d'infanzia e di scuola*, in C. Cappuccio (a cura di), *Memorialisti dell'Ottocento*, op. cit., tomo III, p. 310 (I ed. Treves, Milano 1901).

<sup>149</sup> M. Coppino, *Istruzione ed educazione*, in *“il Risveglio educativo”*, 6 marzo 1887.

L'interessamento della politica è evidente e pare confermare l'assioma desanctiano in base al quale il problema dell'Istruzione è cosa pubblica, proprio perché è lo Stato che deve organizzare e dirigere al meglio questa funzione, quale guida e indirizzo dell'educazione e dell'intelligenza del paese.

Ma va anche detto che lo Stato, dovendosene occupare, non poteva fare altro che trasmettere un messaggio di mero controllo politico e culturale.

Il fatto che i maestri elementari fossero necessariamente scadenti trova pertanto nell'ambiguità politica dello Stato una possibile spiegazione.

E anche le posizioni dell'organista di Bossolano e dei ragazzetti "liberi di essere asini" acquistano maggior senso se lette alla luce dell'intero quadro.

Infatti, è bene ricordare che l'emergenza educativa risorgimentale fu complicata fin da subito nella sua attuazione perché osteggiata spesso dai diretti interessati, che non vedevano alcun vantaggio nello scolarizzarsi.

Delegati, provveditori e sindaci, poi, non furono da meno: essi disattesero sistematicamente le leggi sull'obbligatorietà, dimenticando di compilare gli elenchi ed effettuare i dovuti controlli<sup>151</sup>, o riempiendo le classi di allievi dalle età più disparate, in barba ai regolamenti vigenti.<sup>152</sup>

E per finire, lo Stato mai prese una chiara e definitiva posizione al riguardo.

La libertà di non istruirsi fu, in un certo senso, un diritto sacrosanto ed inviolabile, per giunta acuito dalle difficoltà materiali che, come in pieno Settecento, complicavano ulteriormente la vita ai fanciulli del popolo in certi comuni rurali.

Il più delle volte si realizzava una triplice commistione di concause già ben delineata da Jean-Baptiste de La Salle nella "*Conduite des écoles chrétiennes*" a proposito delle assenze degli scolari, dovute alla negligenza dei genitori poveri "*o perché sono indifferenti e freddi verso la scuola [e] sono convinti che i loro figli non imparino nulla o facciano poco, oppure perché li fanno lavorare.*"<sup>153</sup>

Ci sono le eccezioni. La mamma di Mariano Cellini accetta, sebbene riluttante, la scelta volontaria del figlio di non istruirsi, quietata soltanto dal fatto che il bambino promette

---

<sup>150</sup> La circolare in questione è la n. 181 del 20 ottobre 1907.

<sup>151</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 321.

<sup>152</sup> Quando il maestro Paolo Sylva, a differenza dei colleghi, decide di accogliere in classe solo gli obbligati segnalati negli elenchi, finisce con il produrre "*scandali e proteste*". Cfr. *Maestro di scuola*, in "*I Diritti della Scuola*", anno IV, n. 45-46, 30 agosto 1903 (parte professionale), p. 326.

<sup>153</sup> E. Becchi - D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia, vol. II, Dal Settecento a oggi*, Laterza, Bari 1996, p. 13.

di “apprendere” seguito in bottega da un adulto che lo aiuti anche “*sull’abbaco e sullo scritto*”.

Di fatto, però, la sconcertante realtà del XIX secolo è contraddistinta da tassi di analfabetismo imponenti, con punte alquanto preoccupanti in alcune regioni del sud e nelle isole.<sup>154</sup>

Se dunque il pericolo di istruire il popolo coincideva con la minaccia di sovversivi violente, le percentuali di non istruiti (che fino al nuovo secolo oltrepassano di gran lunga la metà della popolazione italiana) non dovevano più di tanto preoccupare la classe dirigente, nella certezza che qualcosa si era fatto e si stava facendo ma sicuramente non v’era alcun rischio di pericolose ribellioni che modificassero lo *status quo*. D’altra parte, se lo Stato aveva preso posizione a fatica sull’obbligatorietà<sup>155</sup>, la Chiesa non era da meno.

Nei piccoli paesini dove l’influenza del curato era alta e dove i maestri-parroci costituivano la sola possibilità per i bambini di entrare in contatto con il mondo della scuola, posizioni come quella della rivista cattolica “*Fede e Scuola*” non erano infrequenti.

In essa per esempio si ricordava di continuo la necessità di educare i propri figli in modo domestico, piuttosto che ricorrere alla pericolosa scuola laica, che era meglio in certi casi disertare.<sup>156</sup>

I motivi di tali atteggiamenti ritrosi e diffidenti vanno tutti cercati nel rapporto problematico tra l’istruzione impartita dalla famiglia e il ruolo delicato ricoperto dal maestro in tal senso.

Il suo incarico appare, anche per le questioni di cui si è discusso sopra a proposito di reputazione e *status* socio-giuridico, fondamentale e meschino allo stesso tempo.

Fondamentale perché egli attua, nel piccolo, ciò che lo Stato teorizza e anela a colpi di regolamenti e leggi.

Meschino perché disgraziatamente egli diventa l’artefice in carne ed ossa dell’intrusione dello Stato nelle cose di Famiglia e la reazione di una madre osservata nella novella del Fucini ci informa di quanto tale ingerenza fosse ben poco gradita.

---

<sup>154</sup> Si rimanda in particolare ai quadri riassuntivi presentati in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall’Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 468-469.

<sup>155</sup> Nel 1877 la Legge Coppino ottenne ben 193 voti favorevoli e soltanto 15 voti contrari.

<sup>156</sup> Si veda, ad esempio, l’articolo “*Opponete scuola a scuola*”, in “*Fede e Scuola*”, anno I, fasc. 8, Brescia, luglio 1893, pp. 185-188.

Il rischio era quello di inimicarsi in un sol colpo Stato e Famiglia: il primo preoccupato del verificarsi della profezia voltairriana (“troppa istruzione al popolo”<sup>157</sup>), ben riassunta nella frase del delegato di Bossolano – utilizzata per descrivere la “pericolosa complicità” di allievi e maestri - “*Dai vent’anni in giù tutto il paese cospira!*”<sup>158</sup>

La seconda offesa dalla presunta ed intrusiva superiorità intellettuale di una figura già non particolarmente amata nella quotidianità paesana, e ancor meno nel delicato ufficio di trasmissione del sapere, cui era lecito – in base a questo punto di vista - sottrarsi.

Occorre dunque al maestro elementare una discreta capacità di mediazione tra Stato e Famiglia, rispettando i proclami (e le sottili preoccupazioni) dell’uno ed imparando nel contempo a gestire asperità ed inquietudini dell’altra.

In effetti, il principale intervento di mediazione da parte di maestri e maestre consistette, perlomeno per tutta la seconda metà del XIX secolo, nel controllo delle presenze e della frequenza degli “obbligati”, ma cercando con tatto di non irritare le parti chiamate in causa.

Emilio Ratti incarna alla perfezione tale comprensibile preoccupazione del maestro: egli infatti, in più di una occasione si trova alle prese con fanciulli poco inclini a frequentare la scuola e con famiglie che ritengono ragionevole sottrarre i figli all’obbligo.

Ma, soprattutto, non riesce fino in fondo a comprendere in che modo interpretare l’alto ufficio che lo Stato affida ai maestri come lui.

Lo Stato reclamava infatti “educatori del popolo” atti a fornire istruzione ai nuovi cittadini dell’Italia unita, ma li continuerà a selezionare, per lungo tempo, tra le file dei peggio preparati, degli incompetenti, spesso anche degli ignoranti.

Come pretendere allora che simili educatori fossero in grado anche di mediare con le famiglie e fornire a genitori e bambini gli strumenti culturali per comprendere la necessità di scolarizzarsi?

Ma soprattutto: come pretendere che essi potessero esercitare l’ufficio con la dovuta dedizione, se persino il Ministero della Pubblica Istruzione si rifiutava di riconoscere la

---

<sup>157</sup> Come fa notare il Romanelli, “*Alcuni rilevavano che la criminalità andava di pari passo con l’aumento dell’istruzione [...]. Proprio nel momento in cui affermava il suo laicismo, la classe dirigente italiana sembrava sensibile all’ammonimento cattolico: il progresso, l’istruzione potevano essere anche sinonimo di ribellione, la povertà e l’ignoranza segno di felicità e di pace sociale.*” Cfr. R. Romanelli, *L’Italia liberale (1861-1900)*, Il Mulino, Bologna 1979, p. 162. A lungo e faticosamente personaggi del calibro di Ferrante Aporti, Vincenzo Gioberti e Raffaello Lambruschini tentarono di sbugiardare l’equazione istruzione = sovversione; cfr. G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. Vivanti, *Storia d’Italia...*, op. cit., p. 1203.

<sup>158</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 403.

giusta dignità ai maestri e tardava a pronunciarsi con la dovuta trasparenza nei loro confronti?

De Amicis coglie perfettamente il nocciolo del problema. E, per bocca dell'avvocato Samis, rivela al Ratti tutta la contraddizione insita in questo processo.

*“Che cosa vogliamo in fine? Abbiamo bisogno di cinquantamila maestri elementari, ossia di cinquantamila persone che sappiano istruire ed educare dei ragazzi, che è quanto dire, che siano relativamente colte, [...], buone di cuore, gentili o corrette di modi, [...], o che vivano con dignità per dare col precetto l'esempio; vogliamo insomma, cinquantamila persone che riuniscano in sé un complesso di qualità intellettuali e morali delicatissime, rarissime a trovarsi riunite, e che rarissimamente si richiedon tutte insieme anche nelle più difficili delle altre professioni. Ebbene, io vi dico che il paese non vi può dare nemmeno la metà d'un tal numero di tali persone, e che non ve le darà nemmeno se raddoppierete gli stipendi e riformerete in meglio ogni cosa, perché, qualunque cosa facciate, non potrete far mai che la professione del maestro sia retribuita in proporzione di quello che richiede e di quello che costa, ossia in maniera da attirare a sé la gioventù che la potrebbe esercitare degnamente. E' dunque inevitabile, è nella natura delle cose che il corpo insegnante elementare abbia da essere scadente, e non solo da noi, ma da per tutto. [...] Riformate quanto volete: non vi farete dare dal paese quello che non ha, e che non gli converrebbe di darvi, se l'avesse.”<sup>159</sup>*

Si noti come, per quanto riguarda le caratteristiche del buon maestro, all'aspetto intellettuale venga fatto un importante ma rapido e fugace riferimento, mentre si insista più che altro sul buon cuore e la gentilezza di modi.

In effetti, come abbiamo potuto osservare in un gran numero di testi, più della preparazione - che troppa è bene che non sia - contavano molto l'aspetto morale e l'esempio che essi potevano offrire alla comunità.

E' su questi aspetti - si è detto - che i maestri vengono valutati da tutti: paesani, famiglie, colleghi, direttori, Stato.

---

<sup>159</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 250.

Il maestro è un educatore. Ma resta, a tratti, anche un “peso” per lo Stato, che non riesce (o non vuole) attrarre a sé quei giovani che sarebbero dotati di tutte le caratteristiche necessarie per ricoprire tale ruolo.

Nel 1886 Michele Coppino aveva diramato una circolare che, in un certo senso, spazzava via alcuni dubbi relativi alla necessità di una scuola per il popolo. Egli sottolineava come più dell’istruire fosse necessario l’educare, definendo il carattere indispensabile della missione civilizzatrice di cui era portatore il maestro nei contesti scolastici e non, ai fini della formazione di una coscienza comune del nuovo cittadino italiano.

Anche in questo caso, verrebbe da chiedersi se la coscienza cui lo Stato puntava prevedesse un possibile cambiamento sociale per le masse o semplicemente il mantenimento “coscienzioso” del precedente *status quo*.

Certo è che le posizioni di fine secolo di ministri e membri del governo vanno a confermare l’idea generale che al maestro spetti un ruolo di forte presidio della dimensione educativa del cittadino, “istruendo quanto basta ed educando più che si può”.

Eppure, il maestro si inserisce nella quotidianità di paese di scolari e fanciulli, ma non riesce quasi mai a combattere in modo significativo rifiuto e allontanamento dalla scuola (processi che diventano assai frequenti) e dunque non riesce fino in fondo né ad istruire né ad educare.

Soprattutto perché, tra gli allievi, c’è chi non vuole frequentare, ma anche chi non può. E a questa situazione il Ministero non tentava di porre un argine, se non con sporadici provvedimenti destinati a fare un buco nell’acqua.

“L’asino” post-risorgimentale non è Pinocchio o Gian Burrasca. E’ sempre, o quasi, un ragazzino di famiglia umilissima che deve destreggiarsi tra edificio scolastico e aperta campagna, in un continuo alternarsi tra due attività decisamente poco conciliabili fra loro.

Il piccolo Fusta, figlio di sette anni del ciabattino del paese, risponde placidamente al maestro Ratti che gli chiede conto dei continui ritardi e delle troppe assenze: “*Mia madre vuole ch’io faccia le commissioni prima di venire a scuola; qui mi sgridano se arrivo tardi: uno non sa più come regolarsi*”.<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 413.

Il maestro dunque è spesso costretto a fare i conti con gli abbandoni forzati di tanti suoi allievi e non può fare a meno di sentirsi impotente di fronte a ciò.

Diverso invece il caso di “*Cuore*”: qui il maestro ha vita più facile, poiché nella bella scuola torinese problemi di frequenza non ce ne sono. E anzi, per dimostrare alla scolaresca quanto la forza di volontà e l’impegno di fanciulli e famiglie siano condizioni necessarie perché l’istruzione obbligatoria non venga disattesa, si narra la storia di Giulio, “*Il piccolo scrivano fiorentino*”, che pur di aiutare il padre, rinuncia al sonno notturno per sobbarcarsi il lavoro di copista del genitore senza per questo mettere in discussione mai la frequenza della scuola.

Giulio infatti doveva sì “*mettersi in grado di ottenere presto un impiego per aiutar la famiglia*”, ma per farlo era necessario avere un’istruzione, tanto che “*benché il ragazzo studiasse, il padre lo esortava sempre a studiare*”.<sup>161</sup> Le condizioni economiche della famiglia non fanno mettere in discussione né al padre né al ragazzo il carattere indispensabile dell’obbligo scolastico.

Nemmeno il figlio dell’erbivendola, il Crossi dal braccio morto, dubita mai della necessità di frequentare la scuola. Quando il 28 ottobre, la mamma di Enrico bussa alla porta di una donna portandole abiti e biancheria, si trova di fronte “*un ragazzo inginocchiato davanti a una seggiola, [...] che pareva che scrivesse: e proprio scriveva con la carta sopra la seggiola, e aveva il calamaio sul pavimento. Come faceva a scrivere così al buio?*”.<sup>162</sup>

Il municipio – ci tiene a precisare l’erbivendola – passa i libri e i quaderni, anche se è davvero difficile per il povero Luigino, “*che studierebbe tanto volentieri*”, farlo con quella poca luce ed in quelle condizioni.

L’episodio si chiude con una lunga lettera del padre che ammonisce Enrico dell’importanza della scuola, anche se le difficoltà economiche o gli impedimenti territoriali spingerebbero talvolta famiglie e bambini a rinunciare al gravoso impegno e invece costoro, a costo di fatiche e rinunce, scelgono tutti di “*chiudersi per tre ore in una stanza a studiare*”.

---

<sup>161</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 73 (17 dicembre).

<sup>162</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 22 (28 ottobre).



Senza la scuola “*pensa un po' che misera, spregevole cosa sarebbe la tua giornata [...]! A mani giunte, a capo a una settimana, domanderesti di ritornarci, roso dalla noia e dalla vergogna, stomacato dei tuoi trastulli e della tua esistenza*”.<sup>163</sup>

In questo passo, il papà di Enrico insiste su due aspetti fondamentali.

In primo luogo, viene messa in evidenza la miserabilità della giornata di un bambino che non vada a scuola: egli, in preda a noia e vergogna, nell'arco di pochi giorni, verrebbe a pregare i genitori di rimandarvelo, stanco di trastullarsi in inutili faccende.

Ma lo scopo fondamentale della lettera del padre è sicuramente quello di insistere sul beneficio della scuola. “*Tutti, tutti studiano ora, Enrico mio*”. L'anafora del pronome ad inizio frase sottolinea la forte insistenza dell'autore su quella che è “*la vera ragion d'essere di Cuore*”.<sup>164</sup>

Segue un elenco di categorie: gli operai, le donne, le ragazze, i soldati, i ragazzi muti e ciechi, persino i prigionieri che, pur tra le innumerevoli fatiche e difficoltà delle loro condizioni, scelgono la scuola e i maestri.

Anche se i dati ministeriali relativi ad analfabetismo e scuola nel dopo Unità, in realtà, forniscono un quadro che, seppure in progressivo miglioramento, pare meno roseo dell'entusiasmante lettura della situazione italiana proposta dal padre di Enrico, la lettera pone di fronte ad una delle questioni più delicate ed importanti che hanno a che fare con la definizione del ruolo del maestro.

Attraverso una *climax* ascendente, lo scrittore trasmette al lettore l'esaltazione per la missione civilizzatrice della scuola che, dalla Russia all'Arabia, si traduce in un movimento di “*progresso, speranza, gloria del mondo*”.

Ne “*Il romanzo di un maestro*” però l'armata di “*Cuore*” e la fiducia nella missione civilizzatrice del maestro appaiono un po' meno salde.

Quando, ad esempio, il buon Ratti arriva per la prima volta presso il comune di Camina viene subito accolto dal maestro Reale, il quale, nella sua presentazione della città e dei suoi abitanti, non trattiene stoccate e lamentele ai danni della professione di insegnante.

Al miserabile mestiere avrebbe di gran lunga preferito quello di cantante o di calligrafo; il maestro infatti nella società non conta nulla e l'amministrazione comunale non pare affatto interessata al progresso di cui la scuola sarebbe portatrice.

---

<sup>163</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 23 (28 ottobre).

<sup>164</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 23, nota n.28.

*“E’ cascato in un cattivo buco, sa? Come a dire nel campo nemico, in un comune avversario, dichiarato dell’istruzione del popolo. Non che siano cattiva gente; io n’ho conosciuta di peggio; ma...han l’odio della scuola, per natura.” Il Municipio prometteva da sette anni l’alloggio ai maestri, e non aveva ancora dato nemmeno il sottoscala; aveva ottenuto in varie occasioni dei sussidi per il miglioramento delle suppellettili, e, lui, per conto suo, non s’era ancor visto cambiare che la scopa. Di più, avevano due anni addietro fatto uno stanziamento discreto per trasformare i locali, che erano compassionevoli, e sparsi ai quattro canti del paese; s’erano già anche per questo scroccate le lodi dell’Autorità scolastica; e poi avevan stornato i fondi a uno scopo d’ambizione, facendo costruire una latrina pubblica nella piazza, come nelle città grandi, una specie di tempietto ridicolo che appestava il paese. Nessuna idea di vero progresso, infine.”<sup>165</sup>*

La chiusura della lunga tiritera pare smentire proprio i toni della lettera del padre di Enrico in *“Cuore”*.

La presentazione del paese non risparmia nemmeno i concittadini, definiti causticamente poco dopo *“tigne che non avrebbero regalato un litro di vino al maestro”*.

Rispetto all’organizzata *“armata”* scolastica di *“Cuore”* e dei suoi fanciulli tutti dediti alla scuola e ai maestri, si assiste qui ad una vera e propria inversione di tendenza.

Il culmine viene toccato con la conoscenza del sindaco Lorsa.

L’elenco degli obbligati tarda ad arrivare. Emilio si reca pertanto dal primo cittadino per sollecitarne la compilazione al fine di *“poter agire fin da subito sui parenti dei mancanti”*.

A questa richiesta da parte del maestro, il sindaco, scrollando le spalle esclama:

*“Io dico: istruire, va bene... Ma non bisogna poi pensare che un uomo non possa essere un uomo fuori di lì. Intendo di dire...Lei, certo come maestro, è naturale che la pensi in un altro modo.” E dopo una pausa, come per ispirazione improvvisa: “Vede quegli alberi?” gli disse con l’aria di chi vuol persuadere celiando, e gli accennò i*

---

<sup>165</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., pp. 307-308.

*pioppi che s'alzavano sopra le case dal lato opposto della piazza. "Sono diventati grandi e grossi, e non sono mai andati a scuola." ...*"<sup>166</sup>

La battuta lascia interdetto il maestro e la dice lunga sull'aperta avversione delle autorità locali alle manie di rendere obbligatoria la scuola popolare. Secondo il sindaco infatti questa "*febbre di istruzione pubblica*"<sup>167</sup>, per quanto sorretta da leggi, programmi e riforme che ne sancissero il carattere ufficiale, non avrebbe dovuto avere alcun seguito, visti gli scarsi risultati.

Per il primo cittadino (che fa sua la sentenza di un provveditore di cui aveva letto) "*La scuola elementare in Italia, fatte le debite eccezioni, non educa i fanciulli, istruisce poco, desta precoci ambizioni e non fa amare il lavoro*".<sup>168</sup>

Ecco spiegato il disinteresse dell'uomo rispetto alla questione degli elenchi degli obbligati: non era affatto necessario pretendere dalle famiglie che i figli fossero assidui nella frequenza, né con le buone né tantomeno ricorrendo a multe ed ammonimenti come suggerito dal legislatore.

Al contrario, le assenze non avrebbero dovuto essere notate ed era consigliato dichiarare assenti dal paese o morti quelli che dopo tre o quattro mesi non s'erano ancora presentati a scuola.

Non pare essere rilevante il fatto che all'inizio dell'anno frequentino ben 42 allievi (su 48 iscritti), mentre "*verso la fin di maggio [...] le scuole eran già mezze vuote*".<sup>169</sup>

Tale particolare viene ritenuto evidentemente trascurabile se l'ispettore dal cappello finto Panama che fa visita al comune proprio in quei giorni pare non notare la classe dimezzata, preferendo esporre al maestro le sue teorie pedagogiche di fronte a pochi ragazzi stupefatti dei suoi discorsi incomprensibili.

Le leggi sull'obbligo sono ormai in vigore da diversi anni, eppure l'impressione generale è che non vengano recepite quali norme vincolanti e decisive.

Andare a scuola, insomma, non è l'unico modo di imparare e il messaggio di educare i futuri cittadini tra i banchi non sortisce propriamente gli effetti desiderati.

---

<sup>166</sup> E. De Amicis, *Il romanzo...*, op. cit., p. 319.

<sup>167</sup> E. De Amicis, *Il romanzo...*, op. cit., p. 320.

<sup>168</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 321.

<sup>169</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 347. Si rammenta che l'anno scolastico andava all'incirca dal 15 ottobre al 15 agosto.

L'antropologo e scrittore Paolo Mantegazza, in risposta ai dubbi e alle domande del De Amicis, propone un suo ideale proseguimento del libro *"Cuore"*, intitolando il suo romanzo *"Testa"* (1887).

*"Io ti insegnerò senza libri e senza lavagna tante belle cose, che ho imparato io e che hanno tanto giovato a me e agli altri e che forse gioveranno anche a te. L'arte di vivere e di pensare non si impara che in pochissima parte nelle scuole, e conviene apprenderla, guardandosi intorno e studiando come gli altri pensano e vivono. Ogni scena della natura, ogni uomo che incontriamo per la via può darci una lezione, purché noi sappiamo far parlare natura ed uomini. Il meglio che troviamo nelle parole dei maestri e nelle pagine dei libri è tolto dal gran volume della natura, che è poi la madre di tutti e la maestra di tutti i maestri."*<sup>170</sup>

La proposta dei medici per Enrico, ammalatosi di troppo studio fin dalla scuola elementare, è quella di stare per un anno lontano dai libri, per vivere a contatto con la natura e studiare il grande libro del mondo. Sua guida sarà lo zio Baciccia che lo accompagnerà *"senza libri e senza lavagna"* alla scoperta della natura e degli uomini.

Mantegazza difende qui un'idea pedagogica di stampo naturalistico: non occorre ricorrere a libri e maestri per imparare, dato che essi attingono direttamente al *"gran volume della natura"*.

Non servono dunque mediatori, aule scolastiche, abbecedari, insegnanti: è sufficiente osservare direttamente la realtà senza affidarsi a quella che, platonicamente, altri non è che una copia della copia.

Certo, siamo ben lontani da quella che Jean-Baptiste de La Salle definiva, nel XVIII secolo, la *"pratica fin troppo comune tra gli artigiani e i poveri di lasciar vivere i propri figli a loro piacimento come dei vagabondi che bighellonano qua e là [...] e non preoccupandosi affatto di mandarli a scuola..."*<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> P. Mantegazza, *Testa. Libro per i giovinetti*, F.lli Treves, Milano 1888 (I ed. 1887), pp.12-13.

<sup>171</sup> J.B. de La Salle, *Méditations sout le tems de la retraite à l'usage de toutes les personnes qui s'employent à l'éducation de la jeunesse; et particulièrement pour la retraite que font les Frères des écoles chrétiennes pendant les vacances*, Le Prévost, Rouen 1730, rist. in Id., *Oeuvres Complètes*, Frères des écoles chrétiennes, Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, Roma 1993, pp. 464-465.

L'idea pedagogica di Mantegazza non ha nulla a che vedere con l'abbandono della scuola, né sponsorizza il trastullarsi sfaccendato dei bambini di strada.

Egli pare semplicemente voler rispondere a quei sindaci e assessori che tormentano il povero Emilio Ratti deamicisiano chiedendogli perché sia fatto obbligo frequentare le scuole e perché le amministrazioni comunali, le cui casse sono spesso in rosso, debbano pure darsi la briga di organizzare aule, trovare gli edifici adatti, bandire i concorsi, pagare lo stipendio ai maestri.

Nell'idea di Mantegazza le scuole e l'esercito di cinquantamila insegnanti di cui parla De Amicis non sono così indispensabili. Ma il problema non può dirsi risolto.

Educare ed istruire infatti continuano a pesare e rimangono due responsabilità che lo Stato affida ai maestri senza tuttavia dotarli degli strumenti più adatti. Con una certa incoerenza le istituzioni pretendevano di organizzare il processo di istruzione pubblica in un momento storico in cui lo "scollamento tra paese reale e paese legale" – per usare la definizione di Stefano Jacini – era ormai piuttosto evidente.

Le contraddizioni di cui parla l'avvocato Samis ne *"Il romanzo di un maestro"* a proposito di corpo docente scadente, dell'impossibilità di pagare salari dignitosi e della pretesa di maestri dotati di ingegno e moralità affondano le loro radici già nella Legge Casati.

Nel 1859 si pretendeva l'obbligo ma si consentiva anche una speciale deroga a tutti quei bambini che abitassero a più di due chilometri dalla scuola più vicina.

La discontinuità e la frammentazione territoriale in Italia erano tali da far sì che la deroga non fosse cosa particolarmente eccezionale e rara.

La frequenza era precaria, specie nelle campagne e nelle aree montane, dove la scolarità era subordinata al ciclo stagionale dei lavori agricoli, oltre che alla difficoltà materiale, per molti bambini, di raggiungere gli edifici scolastici.<sup>172</sup>

Come potevano reagire le amministrazioni locali, responsabili fino al primo quarto del XX secolo dell'istruzione elementare, di fronte a tali difficoltà? E' facile comprendere come la risposta a questioni urgenti quali l'obbligo scolastico e il controllo del rispetto della normativa sia diverso da comune a comune ma includa senz'altro anche posizioni inaccettabili come quella del sindaco di Camina.

---

<sup>172</sup> Nel 1863 esistono 209 comuni totalmente privi di scuole, sia pubbliche che private. Si tratta generalmente dei comuni più piccoli e impervi. Si veda A. Scotto Di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 89-91.

*“E’ la scuola ad essere obbligatoria, ma non i modi e le forme in cui i bambini devono ricevere il loro insegnamento”*.<sup>173</sup>

E così il panorama dell’istruzione possibile è talmente variegato da produrre effetti a dir poco disomogenei, frutto anche di interpretazioni fantasiose ed originali delle disposizioni ministeriali.

Il potere pubblico sfiora ma non si intromette mai nella sfera della libertà e del diritto individuali: spetta dunque ancora al padre l’ultima parola sull’educazione del figlio, e questo prescinde persino dai propositi del legislatore.

*“Lo Stato non varca la porta di casa”*<sup>174</sup>, luogo dove invece è in esercizio l’autorità familiare, in base alla quale al bambino è concessa anche la *“libertà di essere asino”* o di ricevere un’educazione *“proveniente da istruzione paterna”*.<sup>175</sup>

Era infatti ancora attuale una posizione come quella di Gasparo Gozzi che, circa un secolo prima, in una delle sue novelle (Nov. 15) chiosava: *“Il mandare i figlioli alla scuola è un trovato di quei padri i quali si vogliono sbrigare dall’obbligo loro”*.

Né lo Stato, del resto, aveva fatto o stava facendo nulla per cambiare l’opinione diffusa sull’inutilità dell’obbligo scolastico: era sufficiente che gli insegnanti fossero pazienti, integri moralmente e provvisti di una qualche infarinatura culturale di medio (ma anche basso) livello, e che le amministrazioni aprissero le scuole come disposto dalla normativa controllando (ma senza frenesia) la frequenza degli obbligati. Che sindaci e assessori se la sbrigassero da soli, escogitando il modo di far quadrare i conti!

La famiglia in tal modo veniva chiamata a mandare i propri figli a scuola (lo Stato lo imponeva) ma spettava alle autorità locali controllare ed intervenire ed erano poi i maestri e le maestre ad accollarsi il peso di questo enorme ingranaggio buttato sulle loro spalle (mentre lo Stato lasciava correre).

Coinvolgere la famiglia diventava pertanto un primo ma fondamentale passo da compiere: Giuseppe Lombardo Radice riteneva infatti di vitale importanza la necessità di buoni rapporti tra scuola e famiglie.

---

<sup>173</sup> A. Scotto Di Luzio, *La scuola degli italiani*, op. cit., p. 97.

<sup>174</sup> A. Scotto Di Luzio, *La scuola degli italiani*, op. cit., p. 98.

<sup>175</sup> A. Scotto Di Luzio, *La scuola degli italiani*, op. cit., p. 98. Sull’importanza delle scuole paterne si rimanda alla rivista *“Fede e Scuola”* e ai numerosi articoli a difesa di un diritto sancito anche dalla Legge Casati (art. 252). Interessanti, ad esempio, le istruzioni pratiche per l’apertura di una scuola paterna in *“Scuole private e paterne”*, *“Fede e Scuola”*, anno I, fasc. 6, maggio 1893, pp. 149-151.

Dato che il maestro non educa soltanto il fanciullo, ma l'uomo, è proprio *“attraverso l'alunno”* che può sperare di mirare *“alla famiglia, alla città, alla nazione”*.<sup>176</sup>

La famiglia dell'alunno è infatti idealmente *“condiscepola”* di esso ed è pertanto auspicabile, secondo l'intellettuale, partire da questo delicato e particolare rapporto perché si realizzi nello Stato un reale ed efficace processo di ristrutturazione che a sua volta si riversi positivamente sul maestro in un circolo virtuoso.

Anche il maestro di fine Ottocento aveva recepito l'importanza di tale processo, tanto che persino una maestrina dalle poche pretese come Bettina Pasquali ritiene che *“ogni buon scolaro è un missionario di civiltà nell'ambito della famiglia”*.<sup>177</sup>

Ma se immaginiamo un maestro come i tanti che abbiamo fin qui intravisto e leggiamo delle sue quotidiane difficoltà *“fuori dall'aula”*, nella vita di paese, nei rapporti problematici con le autorità locali, coi colleghi, le figure dirigenziali e i semplici concittadini, comprendiamo quanto il dialogo con le famiglie e, attraverso queste, con la Nazione, fosse tutt'altro che facile.

La scuola – nell'ipotesi già novecentesca di Rosa Agazzi – si prefiggeva di *“aiutare la natura a incanalare le forze istintive sulla via della civiltà”*<sup>178</sup>, cioè di indirizzare le famiglie e la loro educazione naturale verso il messaggio di progresso sociale e culturale veicolato dai maestri dello Stato italiano.

Ma le discussioni parlamentari e le circolari che venivano diramate a completamento delle procedure legislative in materia di istruzione raccontano di messaggi contraddittori e spesso di carattere assai ambiguo, specie per giovani ragazzi e ragazze che sceglievano la carriera di maestro quale unico sbocco possibile rispetto ad una vita di totale deprivazione o isolamento.

Nel caotico mondo di maestri elementari reclutati in modo spesso casuale c'è spazio sia per le figure come Emilio Ratti e Attilio Zaramella, profondamente animate dall'intimo desiderio di cambiare le cose nella scuola e nella società, che per i personaggi fuciniani definiti ora un *“branco di chiacchieroni, di loquaci nullità”*<sup>179</sup>, ora *“maestri*

---

<sup>176</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 49 (cap. IV). Per questo concetto si vedano anche gli scritti pubblicati nel Resoconto Ufficiale delle *“Conferenze Magistrali di Vittoria”*, di V. Fazio Allmayer, C. Salmè Muscolino, P. Ravalli et alii (Cabibbo, Vittoria 1912).

<sup>177</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 52.

<sup>178</sup> R. Agazzi, *L'educatrice ideale. Dieci conversazioni con una tirocinante*, (di M. Grazzini - da un manoscritto in parte inedito e in fase di pubblicazione), Concetto dell'educazione (VII conversazione), p. 17.

<sup>179</sup> R. Fucini, *Acqua passata*, op. cit., p. 169 (*“Al congresso pedagogico di Firenze”*).

*enormemente ciuchi*”<sup>180</sup>, ora insegnanti buoni solo a dettare compiti e lezioncine su “*quaderni bisunti e strapanati*”<sup>181</sup>.

D'altronde, l'esercito degli insegnanti elementari “*aveva dei difetti*”, ma erano pur sempre “*i difetti del suo paese*”.<sup>182</sup>

E se alcuni di loro credevano al progresso e alla missione di civilizzare le famiglie, altri non pensavano ad altro che a trasmettere agli allievi il minimo indispensabile, guardandosi sempre le spalle per non farsi dei nemici.

La ragione di tale discrepanza negli atteggiamenti dei maestri italiani era probabilmente dovuta ad una differente lettura del duplice atteggiamento dello Stato italiano in fatto di educazione ed istruzione.

Per ogni Emilio o Attilio, infatti, c'erano decine e decine di maestri e maestre dell'Italia rurale soli ed impreparati dinnanzi al difficile ufficio, nelle grinfie di fanciulli “*liberi di non sapere l'abbaco*”, di famiglie palesemente avverse alla pubblica istruzione e di autorità cittadine nemiche e velenose. “E lo Stato che fa?” – si chiedevano questi maestri scrivendo alle pagine delle riviste specializzate. Ma le risposte che venivano date loro raramente erano esaurienti e risolutive.

### **1.8. Il maestro del XX secolo**

Quando il 5 novembre del 1905 Giannino Stoppani, detto Gian Burrasca, rimette piede a scuola, la prima cosa che si accinge a fare, prima ancora di raccontare della sua classe e dei suoi compagni, è dipingere un breve ed irriverente ritrattino del suo insegnante, al quale è stato affibbiato persino un impertinente soprannome.

I piccoli lettori de “*Il giornalino di Gian Burrasca*” hanno imparato da diverse settimane a conoscerne il protagonista: amano la sorniona aria di sfida che pervade il suo animo e sanno ridere della scanzonata finta ingenuità di un bambino di 9 anni in perenne rotta di collisione con il mondo adulto, quello della Famiglia e quello della Scuola.

---

<sup>180</sup>R. Fucini, *Acqua passata*, op. cit., p. 176 (“*Aristide Gabelli e un concorso di libri per le scuole elementari*”).

<sup>181</sup>R. Fucini, *All'aria aperta*, op. cit., p. 230 (“*Il signor cappellano*”).

<sup>182</sup>E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 467.



La classe è composta da tanti ragazzini: non mancano i bravi, certo. Ma tutti, indistintamente, ridono e paiono compatti di fronte al povero maestro che si sbraccia, minaccia e chiede disperatamente il silenzio.

E' necessario che intervenga il preside a sedare la situazione e ad interrogare chi disturba.

Il ricorso ad un'autorità superiore è, in questo caso, qualcosa di molto diverso dalla "staffetta" di fine Ottocento, quando il mondo di maestri e maestre era spesso scompaginato da interventi *ex machina* di personaggi dotati di poteri superiori e facile accesso (legittimamente o meno) al mondo della scuola.

Qui il preside è soltanto l'ennesimo rappresentante del mondo adulto, le cui minacce ("*Stia attento chi è stato, ché può essere che la paghi quando meno se l'aspetta*"<sup>183</sup>) paiono destinate al fallimento.

Qualcosa è cambiato. Non tanto nella condizione del maestro, giacché, come si è detto, ancora a lungo perdurano stipendi meschini, stati di isolamento ed emarginazione, sospetto e timori nei confronti degli educatori della scuola elementare, specie negli ambienti rurali e nei comuni più chiusi.

Ma nella percezione che l'allievo ha ora del maestro e, conseguentemente, del mondo adulto educante.

Il fatto stesso che un'opera di primo Novecento ponga quale protagonista di una storia in parte ambientata a scuola un bambinetto delle elementari già dice qualcosa del ruolo del maestro e della sua particolare condizione.

Giannino sa riassumere molto bene il concetto chiave di questo mutato rapporto nella nota sentenza:

*"I ragazzi fanno il male a fin di bene, gli adulti invece esagerano sempre e perseguitano i piccoli."*<sup>184</sup>

Gli allievi di fine Ottocento certo non potevano definirsi docili e mansueti nei confronti dei loro insegnanti.

I maestri lo sapevano e spesso ne facevano le spese: dalla povera Varetta de "*La maestrina degli operai*", al maestro di Giannettino, a quello di Pinocchio. Perfino De

---

<sup>183</sup> Vamba, *Il Giornalino di Gian Burrasca*, op. cit., 7 novembre, p. 137.

<sup>184</sup> Vamba, *Il Giornalino di Gian Burrasca*, op. cit., 15 novembre, p. 139.

Amicis si rende conto della necessità di immettere, nella classe modesta e dimessa dei bravi Garrone, Crossi e Derossi, un Franti capace di destabilizzare la sempiterna armonia degli ubbidienti allievi.

Tuttavia, pur nella difficoltà di instaurare un rapporto sempre positivo tra maestro e allievo, l'educatore del XIX secolo, se era spesso succube di autorità paesane, concittadini e colleghi, non lo era altrettanto di frequente dei suoi alunni, che anzi teneva più facilmente in scacco.

Anche Carlo Dossi - Alberto Pisani, che pure si diverte a dipingere figure sbiadite di maestri e feroci ed indisciplinati studenti, sa bene che sia gli uni che gli altri sono innocui ed inoffensivi: è la realtà di aule cupe e fredde e di collegi tenebrosi ed inospitali ciò che rende davvero tragica e fallimentare un'esperienza scolastica, secondo l'autore.

Nel XX secolo, invece, qualcosa è effettivamente cambiato e lo si avverte dappertutto. Nelle riviste che si occupano di didattica e in alcune riflessioni di maestri e maestre si inizia ad approfondire il discorso sul rapporto tra allievi ed educatori e sui cambiamenti che, molto lentamente, l'istruzione di massa pone in essere.

E tutto questo nonostante i maestri del nuovo secolo non appaiano in alcun modo diversi dai loro colleghi della generazione precedente.

Le condizioni economiche degli insegnanti, per esempio, rimangono ancora piuttosto problematiche.

Gli anni Venti sono ricchi di documenti che attestano le difficoltà di assorbimento dei nuovi abilitati e la perenne carenza di cattedre nelle scuole municipali dei comuni più grandi ed ambiti.

Nell'archivio di lettere e documenti privati ed ufficiali della famiglia Agazzi, conservato all'Università Cattolica di Brescia, ad esempio, si incontrano facilmente carte relative alle pratiche di nomina a maestra di Emma Carminati Agazzi.

Addirittura nel 1927, l'autorità comunale di Bergamo, più volte sollecitata dalla giovane maestra, si giustificava promettendo di adoperare "*ogni premura possibile nel sollecitare le nomine*"<sup>185</sup> ancora sospese ad un anno dal concorso.

L'anno successivo, Emma e alcune colleghe indirizzavano una lettera al Podestà di Bergamo, affrontando per l'ennesima volta la questione delle nomine e degli stipendi,

---

<sup>185</sup> Lettera 19/12/1927 – Emma Carminati Agazzi (BUSTA 1; personale), materiale conservato presso l'Archivio per la storia dell'educazione in Italia (Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia).

lamentando la disparità di trattamento rispetto ai colleghi maschi e chiedendo di aumentare le cattedre, anziché continuare a ridurle drasticamente, dato l'incremento vertiginoso di allievi iscritti nel corso degli ultimi anni.

Trattasi questo di un semplice esempio di come lo *status* giuridico-economico non fosse cambiato in modo così manifesto nel corso del XX secolo. Anzi, spingendoci persino più in là rispetto agli anni oggetto di questo lavoro, osserviamo come la situazione generale, seppur in netto miglioramento rispetto alle storie di ordinaria miseria ed indigenza di fine Ottocento, non abbia conosciuto modifiche così radicali e risolutive.

L'avocazione delle scuole allo Stato, chiamata a gran voce già sul finire del XIX secolo, dopo l'orrenda persecuzione e il suicidio della maestra Italia Donati, fu realtà soltanto il 4 giugno 1911 con la Legge Credaro che, tramite la costituzione dei Consigli Provinciali Scolastici, permise il tanto atteso trapasso della scuola elementare dalle competenze del Comune a quelle dello Stato.

Tuttavia il definitivo passaggio da maestro comunale a funzionario pubblico statale fu ancora più lento e graduale: soltanto alla fine del 1933 il processo poteva dirsi definitivamente concluso.

Ciò ovviamente comporta una riflessione non di poco conto: un importante percorso di trasformazione era in atto da tempo nel mondo della scuola e, se confrontato con le prime tragiche esperienze di maestri e maestre dell'Italia postunitaria, pare evidente come la situazione degli insegnanti della prima metà del Novecento sia migliorata.

Va tuttavia detto che non esiste una vera e propria cesura tra i due secoli in tal senso e la lentezza che contraddistingue i processi suddetti parrebbe confermarlo.

Leggere un romanzo di Gherardo Ugolini o un racconto deamicisiano rende l'idea di quanto i maestri e le maestre tra i due secoli vantassero molti tratti in comune (Emilio Ratti ed Attilio Zaramella del resto paiono quasi la stessa persona).

Esiste invece uno iato piuttosto evidente tra Ottocento e Novecento rispetto al ruolo "scolastico" del maestro e al suo nuovo rapporto con l'allievo, perlomeno leggendo alcuni autori del nuovo secolo.

Le riviste educative si occupano ancora di casi già piuttosto noti: ad esempio, in un racconto a puntate pubblicato su "*Fede e Scuola*" del 1904<sup>186</sup>, il maestro Tonio Foresi è

---

<sup>186</sup> *Il maestro*, in "*Fede e Scuola*", anno XII, 1904. In particolare si veda il fascicolo I (gennaio), pp. 14-21. Il racconto è di pura invenzione, anche se è bene ricordare come non sia affatto casuale la scelta di alcuni motivi ricorrenti nella rappresentazione delle figure educative protagoniste della vicenda.

un uomo resistente e temprato dai sacrifici, *“capace di insegnare per tre ore continue, senza sentirsi il bisogno di mangiare briciolo, né di bere goccia”*. Egli sa bene infatti che per un educatore impegnato contemporaneamente sui due fronti dell’educazione diurna e serale, stipendiato poche lire al mese, è necessario stare così *“a stomaco vuoto, dalla mattina, alle sei della sera”*.

Non stupisce nemmeno che la maestrina Serena sia malata, probabilmente di tisi, e sia costretta a letto senza nemmeno potersi più muovere, invisata all’intero paese, aiutata e soccorsa solo dal povero maestro.

Interessante invece la sottile persecuzione comminata dai suoi allievi: ella infatti è continuamente *“beffeggiata, derisa dalla perfida scolaresca [...], nella profonda incoscienza ed avversione della fanciullezza, per tutto quanto è brutto deforme e debole”*.

In questo caso in effetti siamo già ben oltre alcuni degli stereotipi dell’Ottocento, quando l’ostilità degli allievi si concretizzava per lo più in variegate forme di indifferenza e di diffidenza nei confronti delle figure educative extrafamiliari, come si è visto ne *“Il romanzo di un maestro”*, nei ricordi autobiografici di Matilde Serao o nelle monellerie di poco conto dei personaggi collodiani ai danni di educatori, maestri e genitori.

Qui invece si accenna a qualcosa di più: si tratta di una aperta dichiarazione di avversione ed accanimento gratuito nei confronti di chi, già debole per natura, si scopre ancora più indifeso e fragile dinnanzi ai reiterati attacchi provenienti proprio dall’aula scolastica, questa volta direttamente e senza tramite esterni.

Nel primo scorcio del Novecento, l’instabilità dei nuovi maestri è dunque estrema e quasi paradossale: da un lato infatti si assiste ad un impegno condiviso ed energico di tutte le risorse del mondo della scuola finalizzato al consolidamento di tutti quegli obiettivi raggiunti dopo decenni di aspre rivendicazioni; dall’altro, tuttavia, si fa ancora più complicata (anche se in modo nuovo) la dimensione del confronto con le famiglie, con i concittadini e, soprattutto, con gli allievi, ormai decisamente più consapevoli del loro ruolo.

In questo mutato assetto, dai contorni precari, nel rapporto incrociato tra educatore, genitore e bambino, colpisce come la risposta dello Stato e delle autorità preposte sia ancora una volta simile, in tutto e per tutto, alle raccomandazioni di fine Ottocento.

L'insegnante, specie quello elementare, deve essere, ora più che mai, una figura davvero esemplare come già si caldeggiava qualche decennio prima.

Nei programmi per i Giardini di Infanzia redatti nel 1910 dal Pasquali, Direttore Generale delle scuole primarie di Brescia, una intera sezione è dedicata alle istruzioni riservate a maestre e direttrici: i requisiti richiesti sono ancora una volta quelli cui numerosi testi ottocenteschi ci hanno abituato.

Si parla di “*nettezza, puntualità, sentimento del dovere, abnegazione, prontezza nell'eseguire, sincerità a tutta prova, lealtà, operosità, temperanza, giustizia, ordine, serietà*”.<sup>187</sup>

Per il Direttore Generale dell'istruzione materna ed elementare - il cui ruolo dirigenziale è finalmente ben esplicitato rispetto a quanto visto nel XIX secolo - occorre cioè fornire solide e specifiche coordinate di condotta morale prima ancora che di prassi didattica.

E per quanto riguarda tale aspetto, in effetti, nulla pare mutato rispetto a quanto indicato nel dopo Unità.

Anzi, a più riprese, si insiste nel ricordare come la tanto pretesa e auspicata brama di stabilità e di conservazione del posto di migliaia di insegnanti vada di pari passo con la necessità di un onesto e decoroso contegno.

Come dire: caro insegnante, otterrai la conferma del tuo incarico solo quando avrai dimostrato una volta per tutte di possedere quelle doti e quelle qualità che ti si raccomandano sin dalla Legge Casati.

Infatti, quando il 19 febbraio 1903 (Legge Nasi) viene approvata la nuova normativa relativa a nomine e licenziamenti di maestri e direttori, si rammenta a tutti e 53000 gli educatori elementari coinvolti (molti dei quali ancora privi di patente e titoli abilitanti, vista la confusione normativa che aveva caratterizzato il dopo Unità) che è comunque sempre possibile il licenziamento fuori termine, qualora il maestro faccia tra gli allievi “*propaganda di principii contrari all'ordine morale e alla Costituzione dello Stato*”.<sup>188</sup>

---

<sup>187</sup> P. Pasquali (in collaborazione con le istitutrici comunali di Brescia), *Programmi e istruzioni del nuovo asilo: compilati sulle tracce del giardino modello di Mompiano (Brescia)*, Paravia, Torino, 1910, pp. 33-34.

<sup>188</sup> Anche se alcune norme restano discutibili, nel complesso tuttavia, il 1903 segna una svolta epocale nella definizione dello *status* giuridico del maestro italiano: per la prima volta gli insegnanti elementari vengono sottratti all'arbitrio dei comuni, impedendo ad esempio che vengano eletti pescando a caso nelle graduatorie ed imponendo invece una più rigida selezione (ora era possibile scegliere solo tra i primi tre della graduatoria). Diventano obbligatorie le Direzioni Didattiche (che fino ad allora erano del tutto facoltative) e viene per la prima volta abbozzata una normativa anche rispetto ai trasferimenti da un comune all'altro. In caso di trasferimento, cioè, il maestro non avrebbe perso i diritti acquisiti: non si

Così, se è vero che finalmente, dopo un triennio di prova, migliaia di maestri, una volta costretti a continue migrazioni su e giù per l'Italia, divengono stabili (prima invece erano costretti a superare due lunghi periodi di prova, uno biennale e l'altro sessennale), è altrettanto vero che il prezzo da pagare è ancora molto alto: intaccare l'ordine morale e costituzionale dello Stato, infatti, era molto facile se si rammentano i tanti episodi di cui si è fatto cenno nei precedenti paragrafi; i continui sospetti avanzati da cittadini ed autorità locali sulla dubbia moralità di taluni educatori confermano difatti il clima di infamie ed accuse ingiustamente comminate a maestri e maestre, "colpevoli" di corrompere i costumi dei fanciulli o di non operare con totale dedizione ed onestà intellettuale.

In quest'opera di repulsione di maestri ritenuti – a ragione o a torto – sgradevoli e pericolosi, le famiglie continuarono a trovare, ancora sul finire del XIX secolo, un prezioso alleato nel clero.

Si ricordi, ad esempio, della denuncia di 16 padri di famiglia in un paesino del bresciano, preoccupati che i loro fanciulli fossero educati da una maestra lasciva e dedita ad amori e languori. La "*lupa della Val Sabbia*" fu comunque riconfermata dal Consiglio Scolastico ma i genitori decisero di aprire una scuola paterna per essere certi che la donna non potesse nuocere ai figli.

La notizia ebbe una discreta eco sulla stampa locale e nazionale e fu ripresa e commentata anche dalle riviste educative di matrice cattolica di fine secolo<sup>189</sup>, a riprova del fatto che le primissime e assai radicali posizioni di insofferenza ed avversità nei confronti di maestri e maestre perduravano ancora pressoché immutate nell'ultimo scorcio dell'Ottocento e con esse si apriva il Novecento.

Ciò che cambiava, seppure con una certa gradualità, era la richiesta di titoli e abilitazioni all'insegnamento: "*Le scuole normali – aveva scritto il Marcati su "il Risveglio educativo" del 20 ottobre 1889 - a parte le onorevoli eccezioni, sono grette ed infconde; ma sono rappezzature, rammendi di altre scuole dello stesso grado, e i giovani che le frequentano, fossilizzati da professori spesso ignoranti, molte volte inerti, sempre o quasi sempre ignari delle più elementari norme pedagogiche, vi escono*

---

tratta di una conquista di poco conto se pensiamo che in molti casi (di cronaca e di racconto) gli insegnanti non amavano spostarsi da un comune all'altro proprio perché questo significava il più delle volte un dover ricominciare tutto daccapo, dovendosi riguadagnare stima e diritti che non potevano mai dirsi definitivamente raggiunti. Cfr. L. Cremaschi, *Cinquant'anni di battaglie...*, op. cit., pp. 40-41.

<sup>189</sup> Cfr. *Maestro e maestra*, in "*Fede e Scuola*", anno I, fasc. 7, giugno 1893, p. 179.

*imbottiti di stoppa enciclopedica, incapaci di muoversi nella scuola, costretti a rifare da se medesimi la propria cultura pedagogica se forti e volenterosi, o a diventare ignobilissimi mestieranti se non li sorregge un'alta idea del dovere e un alto sentimento della loro dignità".*<sup>190</sup>

Pochi anni dopo difatti, con la legge del 12 luglio 1896 veniva dato un nuovo ordinamento alle Scuole Normali e veniva abolita la patente inferiore, che negli anni addietro aveva contribuito a creare pletore di maestrini di serie b e ad alimentare la convinzione che i comuni potessero risparmiare scegliendo liberamente ed in modo arbitrario tra le schiere di educatori più o meno preparati e più o meno "titolati".

In effetti, quello stesso anno venne avanzata la proposta, a cominciare dalle pagine de "*il Risveglio educativo*", di modificare anche quelle norme che lasciassero "carta bianca" ai comuni in termini di sfruttamento dei maestri, e dei maestri inferiori in special modo.

La povera Bettina Pasquali si sente costretta infatti a concorrere per la patente superiore dopo l'ennesimo licenziamento a ciel sereno: quel posto – le viene detto – è di una raccomandata e l'unico modo per poter in qualche modo opporsi a tale continua violenza è per costei quella di dotarsi di un'abilitazione significativa e riconosciuta a tutti gli effetti.

Andava scomparendo, anche nella narrativa di fine secolo, l'idea che si potesse fare il maestro senza possedere il titolo richiesto: Bettina appartiene a questa nuova fase e decide appunto di "mettersi in regola".

Poco importa che poi in realtà la vicenda si concluda con la sua nomina a Piana (dove la maestrina aveva insegnato per anni prima di sposarsi e trasferirsi), votata dalla giunta municipale non certo in ossequio al nuovo titolo ma semplicemente perché di costei i paesani avevano completa fiducia e un buon ricordo.

Perlomeno Bettina aveva partecipato ad un concorso e, nonostante l'aiutino di Bartolomeo (l'ex allievo divenuto provveditore), aveva studiato con costanza.

Sul finire del secolo infatti un'altra annosa questione andava prendendo forma: la concessione della patente superiore per soli titoli.

---

<sup>190</sup> Non è questo né il primo né l'ultimo sfogo di Antonio Marcati sulle pagine de "*il Risveglio educativo*". La principale preoccupazione di questa rivista infatti fu proprio quella di segnalare con urgenza, e a più riprese, la necessità di un intervento da parte dello Stato che impedisse che la scuola elementare si trasformasse in un covo di individui mal preparati, pieni di risentimento, ostili loro per primi all'alto incarico che invece li competeva.

La proposta più interessante fu quella di chi, come il Marcati, chiedeva che questa non fosse concessa con eccessiva leggerezza ma che anzi venissero premiati i soli colleghi che avessero prestato almeno dieci anni di lodevole servizio.

Il nuovo secolo dunque si apriva con importanti e decisive novità: il che, a ben guardare, rappresentava una vera e propria conquista per quei maestri che avevano iniziato ad esercitare la professione negli anni del dopo Unità, durante la grande frenesia di istruzione pubblica e dei messaggi contraddittori e spesso svilenti che lo Stato riservò loro.

Ma questi nuovi maestri, più consapevoli e politicizzati forse, sicuramente più coscienti del loro *status*, devono comunque vedersela ancora con la perdurante ostilità di vecchie famiglie, di vecchi rappresentanti comunali e, soprattutto, di nuovi ragazzini.

In questo clima di generale e graduale rinnovamento, in effetti, la vera novità è che un bambino di quarta, Omero Redi, possa permettersi di sparare a zero sul suo maestro, consapevole che purtroppo “*bisogna succiarselo tutto l’anno*”<sup>191</sup>; possa esprimere liberamente non solo un giudizio di valore sui propri insegnanti ma anche sulle tecniche educative da essi adottate (“*I maestri credono di mettermi in castigo e invece mi fanno un piacere perché ci si sta più liberi, e le palline si tirano lo stesso, anzi meglio.*”)<sup>192</sup>; e, come Giannino Stoppani, esprima la convinzione che, dopotutto, i piccoli sono meglio dei grandi perché loro “*in fondo son quasi tutti boni*”.<sup>193</sup>

Nella prefazione dell’opera<sup>194</sup> che raccolse in ordine tutte le lettere di Omero Redi (inizialmente pubblicate a puntate su “*Il giornalino della domenica*”), Vamba si augurava che tutti, a cominciare dalle autorità scolastiche e dal Ministro della Pubblica Istruzione, leggessero le Pistole, nella speranza che gli educatori iniziassero a riflettere e a porsi delle domande circa il modo di fare scuola in Italia.

Per questo motivo le pagine sono intrise di un’irriverenza che, al pari di quella di Gian Burrasca, connota un monello decisamente differente da quello di fine Ottocento: Omero infatti non odia affatto la scuola ma si diverte a raccontare dei trucchetti utilizzati dai ragazzini per saggiare la bontà (e la dabbenaggine) dei maestri.

---

<sup>191</sup> E. Pistelli, *Le pistole di Omero*, op. cit., p. 39.

<sup>192</sup> E. Pistelli, *Le pistole di Omero*, op. cit., p. 26.

<sup>193</sup> E. Pistelli, *Le pistole di Omero*, op. cit., p. 91.

<sup>194</sup> La prima edizione uscì nel 1917, cui seguirono altre due edizioni nel 1919 e nel 1920, inneggianti la conquista di Fiume.



Ai piccoli lettori narra per filo e per segno (e con dovizia di particolari) del cosiddetto “esperimento vegetale”, che consiste nel buttare per terra, durante la lezione, del cibo, da quello più fino a quello più grosso, allo scopo di mettere alla prova la pazienza e la capacità di sopportazione del maestro.

Carlino inizia con i lanci di miglio, poi di grano, quindi di noci; arriva persino alla “prova delle patate” e Omero nota – con un certo compiacimento – come talvolta capitino addirittura degli insegnanti che pare non se ne accorgano.

E’ evidente come Carlino sia lontano anni luce dai bambini poverissimi dell’Italia rurale di fine Ottocento (ma anche di primo Novecento, come nel caso del romanzo di Ida Finzi, o di pieno Fascismo, come nel caso del racconto di Elena Gianini Belotti) che certo non potevano permettersi di sprecare del cibo.

Ed è altrettanto evidente come la scuola urbana nella quale “militano” i poveri insegnanti vittime degli scherzi feroci di Carlino, Omero e compagni, non sia in nulla simile alle scuiolette dei piccoli comuni in cui si affannavano le maestre di ottocentesca memoria che, anzi, raccoglievano più che volentieri quei pezzetti di noce e di grano lanciati per dispetto.<sup>195</sup>

Colpisce comunque che un bambinetto di pochi anni assurga a protagonista assoluto della vita di scuola in qualità di giudice e sarcastico bacchettatore dell’operato educativo dei suoi maestri.

I nuovi educatori del Novecento non si accorgono neppure di essere oggetto delle feroci azioni di scherno messe in atto da questi spavaldi ragazzini.

A questo punto, l’istruzione di massa pone difatti nuove questioni, mentre d’altra parte non possono dirsi completamente risolte nemmeno quelle antiche.

Dal punto di vista dello stipendio, del riconoscimento sociale e del diritto alla pensione un’ombra dal profilo ottocentesco incombe a lungo sul nuovo secolo - dilatandosi fin quasi ai nostri giorni – mentre nel rapporto tra allievo ed educatore si verifica ora qualcosa di profondamente differente rispetto ai decenni passati, qualcosa che forse decreta la graduale ma definitiva scomparsa di Emilio Ratti e del maestro di “Cuore”.

In effetti, basta leggere un’opera piuttosto recente, come il racconto autobiografico di Luigi Meneghello “*Libera nos a Malo*”, uscito nel 1963, per rendersi conto di come la

---

<sup>195</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 207

maestra o il maestro di ottocentesca memoria appaiano quasi fantasmi irricognoscibili al giovinetto che negli anni Venti inizia il suo percorso scolastico.

Quando l'autore racconta della sua infanzia trascorsa nel paesello del vicentino Malo, ripercorre non solo gli eventi della sua storia personale ma anche i momenti salienti della vita dei genitori e dei vecchi maestri.

La maestra Prospera, la sua insegnante degli anni Trenta, è una donna molto anziana che esercita tale professione da moltissimi anni. Tutto in lei sembra provenire da un mondo lontanissimo e remoto, tanto da affascinare i suoi allievi e da conferirle un'aura quasi mistica e religiosa.

*“La maestra Prospera non era una donna, per noi, ma un fatto della natura, come il campanile, l’Arciprete, la piazza. Avvertivamo tuttavia, dalla foggia antica dei capelli, dalla pronuncia forse, che c’era in lei qualcosa di arcaico [...]. Viveva ritirata, e quando si lasciava la sua scuola la si perdeva quasi completamente di vista.”<sup>196</sup>*

A ben guardare, i pochi tratti con cui Luigi Meneghello dipinge la sua maestra sono estremamente evocativi e paiono richiamare in vita, in tutto e per tutto, le maestrine dei tempi di Edmondo De Amicis.

L'arcaismo della figura della maestra, la sua esistenza ritirata, la difficoltà di scorgere anche una sola altra connotazione che ne lasciasse intuire la vita privata al di fuori del mondo della scuola, fanno apparire Prospera Moretti come una donna d'altri tempi, quasi quanto una sorta di reliquia che il bambino di pieno Novecento fatica a comprendere fino in fondo.

Anche la scuola privata, d'altra parte, in cui insegnava la maestra Prospera - descritta come *“una vecchia casa in mezzo al paese, dove oggi abita gente che non conosco”* e all'interno della quale *“c'erano tre classi in una stessa aula, di sopra”* - è definita un *“curioso residuo di un altro mondo”*.<sup>197</sup>

Ancora una volta non possiamo non notare come il forte cambiamento che connota la figura di maestri e maestre nel Novecento non sia davvero tale se non nella percezione degli allievi.

---

<sup>196</sup> L. Meneghello, *Libera nos a Malo*, (Introduzione di D. Porzio), Mondadori, Milano 1986 (I ed. 1963), p. 17.

<sup>197</sup> L. Meneghello, *Libera nos a Malo*, op. cit., p. 15.

Sono i nuovi bambini che intuiscono uno iato tra i vecchi e i nuovi tempi. Essi avvertono infatti, anche se in maniera totalmente inconsapevole, ciò che ministri e pedagogisti di primo Novecento hanno già da tempo compreso: la nuova sfida dell'istruzione elementare, superate le prime barriere del dopo Unità, ha ormai a che fare con numeri decisamente diversi da quelli di fine Ottocento; ed è per questo motivo che il maestro del secolo precedente pare, anche all'allievo meno accorto, piuttosto anacronistico, residuo di un tempo lontano lontano.

Ciò che abbiamo detto, all'inizio del paragrafo, a proposito delle novità di XX secolo nel rapporto tra maestro e allievo, trova prepotentemente conferma nel romanzo autobiografico di Meneghello.

Qui infatti i maestri e le condizioni di vita paiono molto simili a quanto si verificava nell'Ottocento; tuttavia, nella percezione del piccolo Luigi l'arcaica maestrina è guardata con ammirazione ma anche con incredulità e curiosità.

Per il resto, invece, il quadro complessivo è quello consueto. Se non disponessimo delle coordinate temporali dell'opera, potremmo tranquillamente assimilare questo romanzo ad altri ambientati in un passato ancora più lontano: nei primi capitoli, quando si racconta che Toni il tisico vomita una "*pozza di sangue*" davanti ai suoi compagni piuttosto indifferenti, è solo il fatto che venga descritto il luogo di ritrovo dei ragazzi (il muro della scuola, che reca ancora la scritta ormai sbiadita "*W il 1907*") a datare l'episodio.

D'altronde - ne abbiamo fatto cenno già a proposito del povero figlio del maestro di Omero Redi, strappato alla vita dalla difterite - le condizioni igienico-sanitarie, assieme a quelle di ordine socio-culturale, non paiono così drasticamente cambiate nel nuovo secolo.

Anzi - come dichiarato dal piccolo Luigi - perdurano piuttosto a lungo una serie di convinzioni e superstizioni, a scuola come a casa, di reminiscenza antica che nemmeno la scuola e l'istruzione erano in grado di debellare definitivamente.<sup>198</sup>

---

<sup>198</sup> L. Meneghello, *Libera nos a Malo*, op. cit., p. 41. "*La tisi è un male subdolo che i maestri hanno l'ordine di dichiarare non ereditario, ma tutti sanno che va a famiglie*". Si ricordino anche le lunghe ore dedicate alla pulizia della casa dalla mamma di Cecilia, aventi lo scopo di impedire la diffusione per via aerea di infezioni e malattie o la lunga profilassi seguita dalle bimbe del romanzo di Ida Finzi per evitare di incorrere nelle patologie che, simili in tutto e per tutto a quelle del XIX secolo, paiono difficili da debellare completamente ed interrompono del tutto la frequenza delle scuole nel caso di bambini o bambine colpiti.

Ma se ci sono nuovi bambini, compaiono anche nuovi maestri; non tutti infatti si fanno cogliere impreparati davanti alle nuove urgenze educative.

A poco a poco, infatti, acquistano consistenza interessanti figure di nuovi educatori: quando Maria Montessori dà alle stampe il suo volume *“La scoperta del bambino”* (poi pubblicato nelle successive riedizioni con il titolo *“L’autoeducazione nelle scuole elementari”*) si rende conto della necessità di parlare definitivamente ad una figura educativa profondamente diversa da quella dei decenni precedenti. Anche nei racconti e negli articoli di giornale fanno capolino maestri più consapevoli e decisamente “rinnovati” rispetto ai predecessori (si pensi ad Attilio Zaramella protagonista del romanzo di Ugolini).

Il nuovo insegnante elementare non può più usare gesti ed espressioni “improvvisati”: *“invece della parola, deve imparare il silenzio; invece di insegnare, deve osservare; invece della dignità orgogliosa di chi voleva apparire infallibile, assume una veste di umiltà.”*<sup>199</sup>

All’incirca in quegli stessi anni, Rosa Agazzi decide di rivolgersi ad una tirocinante immaginaria, futura maestra, per metterla in guardia dai pericoli di compiere un cattivo lavoro educativo ed esortarla ad osservare i nuovi fanciulli e la nuova realtà che li circonda per poter intervenire in modo idoneo.

Non che i maestri dell’Ottocento non si fossero interrogati sul loro ruolo di educatori: essi amavano scrivere su riviste, inoltrare lettere al Ministero e al Consiglio Scolastico Provinciale<sup>200</sup>, riflettere sul rapporto con gli allievi e sulla loro duplice missione di insegnanti e formatori di coscienza civica.

Emilio Ratti sfoglia spesso riviste e giornali, legge e commenta le notizie più importanti ma si sofferma soprattutto sui casi disperati di denuncia di quei poveri insegnanti costretti a vivere in mezzo all’ostilità e al pettegolezzo. Anche se dedito a studi di pedagogia e pronto ad interrogarsi su quale metodo educativo produca i migliori risultati, l’interesse del giovane è tutto rivolto ai casi di uomini e donne come lui. La condizione economica e sociale dei maestri costituisce nell’Ottocento l’elemento critico.

---

<sup>199</sup> M. Montessori, *L’autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Roma 1970 (I ed. con questo titolo 1916), p. 113.

<sup>200</sup> Si rammentino, a titolo esemplificativo, le fitte corrispondenze di Emilio Ratti, della cugina e della povera Faustina con le autorità, in E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro, passim*. Esistevano cioè anche maestri tutt’altro che arrendevoli ed inclini ad accontentarsi di subire soprusi senza potersi ribellare.

Nel primo Novecento invece alcune riflessioni in ambito educativo si fanno più intense e profonde. Non è più la sola questione socio-giuridica ad interessare il maestro.

Infatti, mentre nell'Ottocento erano accettate con una certa rassegnazione le continue intrusioni delle autorità cittadine nella sfera privata, nel XX secolo, i maestri non paiono tutti necessariamente dei manichini nelle mani di allievi discoli, né sembrano completamente impreparati di fronte alle novità di ordine educativo, sociale e culturale.

Nel 1915, ad esempio, in una delle dieci conversazioni con una tirocinante, Rosa Agazzi rammenta alla giovane Emilia Catalani (fresca di Scuola Normale) il nuovo motto della brava educatrice: “*Prima che altri ci controlli, dobbiamo imparare a controllarci da noi stessi*”.<sup>201</sup>

Tra le file di formatori ed insegnanti, dunque, si vanno diffondendo anche una nuova consapevolezza ed una maggiore convinzione che quella dell'educatore sia davvero una missione e che si renda necessario, ora più che mai, un reale rinnovamento dei concetti di istruzione ed educazione, dopo i primi decenni di rodaggio.

Nelle conversazioni di Rosa Agazzi non c'è nessuna pietà per coloro che per anni hanno affollato le Scuole Normali senza possedere i requisiti morali, la vocazione e la capacità di educare.

La “*zavorra*” che a lungo ha occupato indebitamente quel “*tempio di civiltà*” deve essere ora prontamente rimossa, per risollevarne le sorti del sistema scolastico italiano.<sup>202</sup>

L'allusione è piuttosto esplicita: la maestra e pedagoga pare non curarsi più di tanto di coloro che nei decenni precedenti hanno svolto mansioni di maestro senza nemmeno essere provvisti di titoli abilitanti (i famosi maestri poco più che analfabeti dei piccoli comuni rurali), in quanto tale piaga parrebbe essersi progressivamente risolta; le parole sono invece più che altro rivolte agli abilitati che, pur non essendo dotati, hanno esercitato la professione di educatore, facendo danno ai colleghi, agli allievi e al concetto stesso di Scuola e dunque di Maestro.

Si badi: le domande del nuovo educatore sono simili a quelle del XIX secolo, ma paiono decisamente più profonde e nutrite di una più intima cognizione del ruolo (perlomeno a

---

<sup>201</sup> R Agazzi, *L'educatrice ideale. Dieci conversazioni con una tirocinante*, op. cit., Primi spunti sulla via dell'educazione (I conversazione), p. 2.

<sup>202</sup> R Agazzi, *L'educatrice ideale. Dieci conversazioni con una tirocinante*, op. cit., Il valore di se stessi è dato dalla convinzione del valore del proprio mandato (V conversazione), p. 13.

partire dal momento in cui vengono fissati alcuni *standard* minimi rispetto a stipendio e riconoscimento dello *status*).

*“Hai sentimento per educare? Hai forza di volontà? Hai un carattere? Sei onesto nel pensiero e nell’azione? Hai fede nell’educazione? Senti tutta la responsabilità del tuo mandato? Sei disposto ad essere più per gli altri che per te stesso?”*<sup>203</sup>

E’ vero: leggendo la narrativa di primo Novecento che racconta di scuola abbiamo l’impressione di uno iato.

I protagonisti sono spesso i fanciulli (e ciò spinge senz’altro ad una riflessione importante sul ruolo simbolico e culturale del nuovo maestro), di fronte ai quali il maestro (un po’ più certo di ricevere lo stipendio ma di fatto ancora indigente come i colleghi di due decenni prima) appare spossato, quasi privo di autorevolezza ed energia. In realtà, basta scorrere riviste e scritti di Rosa Agazzi, Maria Montessori e Giuseppe Lombardo Radice per accorgersi che una nuova generazione di educatori si affacciava lentamente sullo scenario scolastico italiano, un’onda destinata a non arrestarsi più, finalmente consapevole che il mestiere di maestro fosse cosa ben lontana dall’indottrinamento e che avesse invece propriamente a che fare con la vita culturale e la coscienza civica di un popolo. I messaggi spesso incomprensibili e ambigui che lo Stato Italiano aveva diffuso all’indomani dell’Unità non facevano più alcun effetto al nuovo maestro del XX secolo.

Attilio Zaramella rappresenta allora l’ideale prosecutore del cammino di Emilio Ratti che si è concluso con la partecipazione alle conferenze pedagogiche di Torino. Al protagonista di *“Castelrotto e i suoi maestri”* non sfugge infatti quanto il ruolo della scuola debba a questo punto primeggiare su tutto.

Egli ne è totalmente convinto: *“Bisogna rafforzare la scuola se si vuole che la nazione risorga ingigantita”*.<sup>204</sup>

---

<sup>203</sup> R. Agazzi, *L’educatrice ideale. Dieci conversazioni con una tirocinante*, *Ibidem*.

<sup>204</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 151.

## 2. Il rapporto con l'allievo

### 2.1. La “paternità ragionevole”

L'espressione “*paternità ragionevole*” è utilizzata da Dominique Julia nel volume curato assieme ad Egle Becchi “*La storia dell'infanzia*”<sup>205</sup>, a proposito di educatori e maestri.

Il modo migliore di rimediare alla negligenza dei genitori e alla scontentezza di mandare i figli alla scuola è, ancora nell'Ottocento - parafrasando de La Salle - fare sì che i fanciulli per primi desiderino andare a scuola, affinché i genitori siano poi contenti di mandarveli.<sup>206</sup>

Ciò si realizza soltanto attraverso l'instaurazione tra allievo e maestro di un rapporto speciale che appunto viene ben delineato dall'espressione “*paternità ragionevole*”.

Un rapporto cioè simile a quello tra figlio e genitore, eppure in qualche modo contrapposto all'esperienza sperimentata nella quotidianità del bambino all'interno della dimensione familiare, e che comunque non cessa di riferirsi continuamente a quella “*pedagogia naturale e biologica*”<sup>207</sup> che caratterizza il rapporto tra adulti e fanciulli, ma anzi da quella trae ispirazione.

La modalità privilegiata è pertanto quella di agire con fermezza, evitando sia “*il troppo imperio*” che la “*troppa indulgenza*”<sup>208</sup>, o, come direbbe meglio ancora Attilio Zaramella, temperare gli eccessi adoperando ad un tempo “*il modo dolce e il modo brusco*”.<sup>209</sup>

Come fa notare il dottor Boccadoro alla mamma di Giannettino, difatti, i ragazzi sono come i puledri.

---

<sup>205</sup> E. Becchi – D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia...*, op. cit., p. 22.

<sup>206</sup> J.B. de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes...*, op. cit., p. 680-681. Evidenziamo comunque il fatto che le sentenze morali suggerite dall'abate non furono giudicate unanimemente in modo positivo: in un manoscritto del 1877, ad esempio, Pietro Pasquali affermava quanto, a proposito di disciplina a scuola, le prescrizioni del religioso francese fossero pressoché inutili, “*per l'indifferenza [degli scolari, ndr] che nasce dall'abitudine*”. Cfr. P. Pasquali, *Il Regolamento e i Codici Disciplinare, Penale e d'Emulazione, ecc.* (da un manoscritto inedito: “*Preparazioni didattiche ad uso del Maestro Pasquali Pietro...*”), Brescia 1877, pp. 13-14.

<sup>207</sup> G. Ferroni, *La scuola sospesa: istruzione cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino 1997, p. 14.

<sup>208</sup> E. Becchi – D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia...*, *Ibidem*.

<sup>209</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 17.

*“I puledri hanno bisogno di accorgersi, fin da principio della loro vita, che chi li guida ha la mano forte e sicura. Mano che sa accarezzarli a tempo e luogo, ma anche scapricciarli con qualche colpo di frusta....”*<sup>210</sup>

Un giusto mezzo di sapore classico che raramente viene osservato da maestri ed educatori, più facilmente predisposti, nella maggior parte dei casi, al “*troppo imperio*”.

Il tema delle punizioni e dei castighi costituisce uno dei nodi maggiormente problematici nel mondo della scuola del XIX secolo.

Eccezion fatta per “*Cuore*”, dove il maestro è dispensatore di perdono, di carezze e di sguardi amorevoli, il problema del trattamento degli allievi si riscontra in maniera continuativa in molte delle altre opere considerate.

Anche Pietro Pasquali se ne era occupato: d’altra parte, senza il castigo, il rimprovero del maestro apparirebbe vuoto e privo di significato alla scolaresca.

*“Arduo è il tema dei castighi, e tutte le opere di pedagogia che mi venne fatto di interrogare, ne trattano solo in sulle generali, nessuna dà delle regole fisse; ed io concludi che nessuna possa darle, perché i castighi dovranno variare all’infinito, come infiniti sono i caratteri che si presentano alle cure del maestro elementare, ed infiniti i falli, ed innumerevoli le circostanze che li accompagnano.”*<sup>211</sup>

Come notava il Direttore delle scuole primarie di Brescia, autore tra l’altro di un vero e proprio codice disciplinare e penale ad uso dei maestri di scuola elementare, il castigo era evidentemente una necessità pedagogica ma che non avrebbe potuto mai essere prescritto univocamente a qualsivoglia allievo, proprio a causa della straordinaria unicità di ogni singolo scolaro.

Tuttavia, se è vero che – come affermava il Lambruschini – il castigo avrebbe dovuto essere non la regola, bensì l’eccezione, il fatto che persino un grande maestro del calibro

---

<sup>210</sup> C. Collodi, *Giannettino* (ridotto e aggiornato da Nonno Paziienza), Paravia, Torino 1967 (I ed. Libreria Editrice F. Paggi, Firenze 1877), p. 8. Il concetto era piuttosto diffuso, tanto che la similitudine con il mondo animale si ritrova con una certa frequenza, specie nei ricordi autobiografici e nelle lettere ottocentesche. A proposito di “*busse a scuola*”, ad esempio, Renato Fucini ricorda come, negli anni della scuola elementare, fosse piuttosto comune ricorrere a tale pratica. Egli tuttavia ritiene inaccettabile una simile violenza, tanto da affermare di non voler affatto “*far la parte della bestia da tiro*”. Cfr. R. Fucini, *Foglie al vento...*, op. cit., p. 27.

<sup>211</sup> P. Pasquali, *Il Regolamento e i Codici Disciplinare.....*, op. cit., pp. 17-21.



del Pasquali avesse a cuore un tema così delicato e, per così dire, affine alla dimensione educativo-familiare, pare un segno evidente di quanto l'aspetto disciplinare costituisse un fondamento irrinunciabile all'interno del rapporto docente-discente.

Se le riflessioni del Pasquali, quindi, costituiscono un riferimento importante, non dobbiamo dimenticare che, durante l'atto educativo vero e proprio, l'imprevedibilità degli eventi e la singolarità di ogni fanciullo potevano giocare anche brutti scherzi, specie ai maestri alle prime armi, che ancora non avevano scelto una definitiva linea di condotta nel trattare i giovinetti.

Ad esempio, Emilio Ratti ne *“Il romanzo di un maestro”* sperimenta entrambe le possibilità estreme del maestro-padre: passa cioè da atteggiamenti di benevolenza e premura sconfinata a battere con durezza gli scolari. Più o meno lo stesso accade al suo *alter ego* di primo Novecento, Attilio Zaramella: vistosi in difficoltà, incapace di ottenere l'attenzione e il rispetto della numerosa e vociante scolaresca, resosi conto di non essere poi quel bravo e preparato insegnante quale credeva di essere, picchia un allievo pentendosi della riprovevole azione già nel momento stesso in cui la compie ma rendendosi conto di non aver altra scelta: gli allievi si aspettavano da lui proprio questo.

In entrambi i casi non sono riflessioni o congetture di alcun tipo a guidare la condotta dei giovani ed inesperti maestri, ma tutto lo sconforto derivante dalle precarie condizioni di vita, la caduta dei sogni e delle speranze di educare alla coscienza civica oltre che al leggere e far di conto e, per quanto riguarda Emilio, anche il triste e buio periodo di ubriacature quotidiane che gli vale persino una nota del provveditore.

La relazione tra maestro e allievo appare fondamentale nell'evento educativo e si fonda su di un equilibrio tra le due parti in gioco piuttosto complesso.

Perciò l'arrivare a battere gli allievi, significa riconoscere che qualcosa in questo sottile e prezioso legame si è incrinato: il ricorso allo scapaccione, di chiara matrice paterna, ricolloca invece il maestro in una posizione di superiorità, permettendogli nel contempo di riscrivere il rapporto in pericolo e ridettarne confini e termini. Dopo le botte, infatti, anche Attilio ristabilisce una posizione di autorità.

Nella quasi totalità dei testi ambientati scuola, l'imprescindibilità del rapporto maestro e allievo è dunque una caratteristica dominante e fondamentale.

Così ad esempio, il percorso autonomo di Pinocchio (che pure conduce, alla fine, a scuola e al riconoscimento delle figure adulte), viene giudicato non a caso da Emilia

Formiggini Santamaria trasgressivo ed assai lontano dal modello di una necessaria relazione educativa<sup>212</sup>; in esso infatti mancherebbe – secondo l’occhio critico della scrittrice - quel sano apporto relazionale che è invece la base portante sia dell’educazione familiare che di quella scolastica.

L’idea è interessante, dato che in effetti uno degli elementi a ragione significativi per la nostra indagine è proprio quello del carattere indispensabile di una relazione maestro-allievo.

Essa è causa di gioie e dolori per entrambi e concausa, assai spesso, di abbandoni, fughe e rancori nei confronti delle cose di scuola, da parte degli uni e degli altri.

Il maestro di fine Ottocento sa bene infatti che, oltre alla quotidiana dose di difficoltà fuori da scuola, deve anche studiare il modo di farsi seguire dagli allievi, cosa che non tutti gli insegnanti erano in grado di fare.

Un allievo di Francesco De Sanctis così gli scriveva in una lettera:

*“Che bella relazione è tra maestro e scolari, come voi l’intendete! Così, penso, intendeva Socrate l’ufficio di maestro. Voi non volete solo insegnarci quello che sapete; ma vivere con noi, studiarci, formare il nostro spirito, farci buoni cittadini...”*<sup>213</sup>

E’ evidente che il giovane scolaro vuole sottolineare quanto un rapporto che travalichi la pura didattica e miri più di tutto al perfezionamento morale e spirituale dell’allievo non possa che produrre buoni frutti; gli stessi che crede di riuscire a cogliere il giovane Emilio quando, novellino ed inesperto in tutto, inizia ad insegnare a Garasco dove *“senza alcuna idea preconcepita di severità o d’indulgenza”, “seguiva la sua natura, che lo tirava a educare e a farsi obbedire per via dell’amorevolezza”*.<sup>214</sup>

Al contrario, solo qualche decennio prima, Mariano Cellini attribuiva la colpa del suo allontanamento da scuola proprio alla propensione degli insegnanti a percuotere gli alunni, senza riuscire a trovare un filo di logicità in questo atteggiamento che del genitore prendeva solo la parte più severa.

---

<sup>212</sup> Del resto nel *“Giornale di una madre”*, l’autrice sosteneva l’indispensabile confronto con l’altro ai fini di un reale processo educativo, ricusando invece ogni percorso di radicale auto-educazione, di stampo idealistico. Si veda E. Formiggini Santamaria, *Giornale di una madre*, volumi II, Signorelli, Roma 1948, *passim*.

<sup>213</sup> F. De Sanctis, *La scuola*, in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivism pedagogico italiano...*, op. cit., p. 140.

<sup>214</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 36.

In questo caso, il rapporto con il maestro, estremamente negativo, ha condotto lo scolarotto a trovare nella scuola e nei maestri unicamente aspetti riprovevoli. Meglio allora il lavoro in bottega!

Se l'insegnante non è amato dai suoi allievi, per qualunque motivo, spesso non è nemmeno rispettato, né dal fanciullo, né soprattutto dalla famiglia.

Cosicché, il rapporto docente-discente finisce col complicarsi ulteriormente, finendo per intaccare anche la dimensione familiare da cui il fanciullo proviene.

Uno dei colleghi di Emilio Ratti, il maestro Delli, lo dichiara apertamente:

*"... La scuola è tutt'altra cosa dalla casa, e il maestro dal padre; ché nella scuola cominciano ad essere cittadini e ad adempiere dei doveri verso lo Stato..."*<sup>215</sup>

D'altra parte, il Delli precisa che l'errore di voler fare della scuola un'altra famiglia è tale solo in quanto la famiglia che ne nascerebbe sarebbe certamente indisciplinata, *"mancando al maestro i mezzi che hanno i parenti di contenere gli abusi della familiarità"*.

In questo caso quindi l'idea di un maestro anche padre è osteggiata solo perché al primo mancherebbero i mezzi coercitivi e repressivi del secondo.

In realtà è bene far presente l'esistenza di un mondo scolastico in cui era lecito e piuttosto comune utilizzare punizioni corporali e mortificazioni d'ogni sorta e i casi sopraccitati di Emilio ed Attilio rendono l'idea di quanto detto.

Qual è dunque il giusto equilibrio tra ingerenze dello Stato e responsabilità della famiglia nel processo educativo del giovane?

Si tratta evidentemente di un percorso non scritto di graduale e progressiva integrazione tra le dimensioni di patria e di paternità.

Il maestro diventa un vero e proprio tramite nel passaggio del fanciullo dalla sfera del diritto privato a quella del diritto pubblico, con tutte le contraddizioni e le difficoltà insite in questo ruolo particolare e privo di una codifica inequivocabile.

Tale processo era assai noto a molti degli scrittori post-risorgimentali i quali, prima ancora che artefici di opere letterarie, erano maestri e maestre, genitori e figli, segnati

---

<sup>215</sup> E. De Amicis, *Il romanzo...*, op. cit., p. 408.

assai di frequente da vicende importanti relative alle rispettive dimensioni familiari o alle personali vicende scolastiche.

Emblematiche, a tal proposito, le memorie autobiografiche del De Amicis, nelle quali Edmondo scrittore rivive e fa rivivere, in una forma stilisticamente nitida e curata, le sue prime esperienze di bambino e di scolaro.

Non si possono leggere le opere principali dell'autore senza tener presenti i numerosi riferimenti alla dimensione familiare e a quella scolastica del De Amicis fanciullo.

Le memorie sono anzi il serbatoio di vicende ed eventi cui lo scrittore attinge nel comporre i suoi due romanzi più celebri: dal triste racconto del compagno morto, alla rassegna esemplare di personaggi di rilievo storico e di soldati eroi dell'Unità, alle tipizzazioni di maestri, provveditori, compagni e amichetti.

De Amicis, che pure maestro non fu mai<sup>216</sup>, raccoglie in modo ordinato e puntuale le sue esperienze di scuola e di casa: lo stile narrativo induce ad accostare le delicate immagini di "Cuore" e quelle più sagaci de "Il romanzo di un maestro" e "Amore e ginnastica" ai suoi racconti autobiografici.

L'impressione che se ne ricava è infatti quella di un profondo conoscitore della vita scolastica di fine Ottocento, al punto da non dubitare mai della veridicità delle sue vicende personali, né da ritenere del tutto fantasiosi o infondati gli episodi dei suoi romanzi.

L'interscambio tra ricordo autobiografico e dimensione narrativa è continuo: lo scrittore ne è consapevole e può proporre in modo ancora più autorevole un quadro estremamente esemplificativo della figura e del ruolo del maestro.

Così, leggendo nelle memorie di un provveditore magnanimo che passando tra i banchi sussurra "Ecco i miei figlioli!", ritorniamo con la mente al professor Megari (direttore della Scuola Normale e poi provveditore) che rappresenta per Emilio Ratti un conforto ed una guida quasi paterna e che trasmette a lui e ai suoi colleghi l'alto concetto di insegnante-genitore ("Tornate all'opera vostra, o giovani maestre, a cui la patria ha commesso il santo ministero di madri dei suoi figliuoli")<sup>217</sup>, cui più volte, nel corso del romanzo, il giovane maestro sente di doversi ispirare.

---

<sup>216</sup> "Io, per esempio, ch'ero nato per fare il maestro di scuola, a segno che quando vedo in una stanza quattro banchi e un tavolino, mi sento rimescolare!" Cfr. E. De Amicis, "Scoraggiamenti", in *Pagine sparse*, Tipografia Editrice Lombarda, Milano 1874, p. 21.

<sup>217</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 466.

La bontà d'animo di una figura di tale rilievo è uno spunto per riflettere sulla necessità di un rapporto tra maestro e allievo quale elemento privilegiato e fondativo della relazione educativa.

L'episodio riassunto nell'opera *“Ricordi d'infanzia”* si chiude difatti nella caustica formula *“Se si potessero fabbricare degli uomini simili invece di rimpastar programmi e regolamenti”*<sup>218</sup>. L'autore vuole qui sostenere la tesi in base alla quale è la costruzione di un rapporto autentico tra maestro e allievo a rappresentare la vera sfida in campo educativo.

Se leggiamo attentamente i romanzi deamicisiani e quelli più recenti di Gherardo Ugolini, infatti, troviamo quanto uno dei pensieri più ricorrenti della stragrande maggioranza dei maestri elementari sia quasi unicamente rivolto al rapporto adulto-bambino all'interno della classe.

Emilio ed Attilio incarnano alla perfezione i maestri dalle sembianze paterne e la loro ricerca del “giusto metodo” è in fondo la ricerca di tutti gli insegnanti che desiderino cimentarsi in tale ruolo.

Lo sapeva bene anche Ida Baccini, le cui opere danno un rilievo straordinario alla dimensione della genitorialità e al ruolo di maestri ed educatori che incarnano mamme e papà.

Anzi, per la scrittrice-maestra è talmente importante tale dimensione da costituire l'elemento più rappresentativo nella maggior parte delle sue prose.

Ne *“Le memorie di un pulcino”*, la chiocciola del vispo pollo è una madre premurosa ma anche un'insostituibile insegnante, capace di educare, fornire le risposte e dispensare consigli e ammonimenti.

Così, se la gallina è maestra del suo piccino, il pulcino diventa una sorta di guida dei suoi piccoli lettori.

*“Che cosa importa che un bambino stia sempre col libro in mano e col quaderno davanti e si acquisti perciò il nome di assennato e studioso, se poi, allorchè torna a casa trova la mamma malata, si rifiuta di prestarle que' servizini che fanno tanto piacere a chi li riceve?...”*<sup>219</sup>

---

<sup>218</sup> E. De Amicis, *Ricordi d'infanzia e di scuola*, in *Memorialisti dell'Ottocento*, op. cit., pp. 278-279.

<sup>219</sup> I. Baccini, *Le memorie di un pulcino*, Giunti, Firenze 1967 (I ed. Paggi, Firenze 1875), p. 24.

E' evidente che, per l'autrice, il delicato ruolo della "paternità (o maternità) ragionevole" è tutto giocato sull'ambiguità delle figure del genitore e del maestro, al punto che la vera e sana educazione cui è necessario che aspirino i fanciulli è sì quella di ottenere *"de' bei punti nella lettura, ne' conti e nella calligrafia; ma chi tutti (gli altri bambini, ndr) li sopravanza, ma quegli che merita la lode e l'amore di chi lo conosce, è il bambino buono che è la consolazione del babbo e della mamma, è il bambino caritatevole, che divide la merendina co' poverelli..."*.<sup>220</sup>

Per costei, il valore della scuola è tutto incentrato intorno ai concetti di "padre-madre" e "patria" e al rapporto non scritto che caratterizza le due dimensioni, nel delicato passaggio dall'essere figlio al divenir cittadino.

In mezzo alle due variabili c'è quella di allievo e il tramite del processo educativo è appunto il maestro elementare che incontra il fanciullo quando egli è ancora bimbetto e lo "restituisce" alla famiglia non appena questi è in grado di proseguire gli studi o di collaborare coi genitori da ometto fatto.

Per la scrittrice e maestra Ida Baccini questo delicatissimo processo non può che avvenire sotto l'egida materna e paterna.

Il fine della madre e del padre è difatti quello di facilitare il percorso del figlio dalla dimensione scolastica a quella civica, in virtù di una sorta di coincidenza delle figure di maestro e genitore.

Tale coincidenza del resto la si ritrova facilmente anche nei personaggi collodiani: è sufficiente leggere *"Giannettino"*, e più ancora *"Minuzzolo"*, per imbattersi in mamme e papà genitori e maestri ad un tempo.

Identiche diventano le finalità dei due, sovrapponibili gli insegnamenti, i consigli, i rimproveri e i moniti, affinché i fanciulli percepiscano la continuità delle due dimensioni e partecipino in modo attivo al loro processo di istruzione ed educazione alla coscienza civica in un colpo solo.

L'autorevolezza genitoriale e la benevolenza dell'insegnante diventano così un tutt'uno, né paiono in contrapposizione i due saperi di cui essi sono portatori: al contrario, anzi, il lavoro educativo di maestro e di genitore è univoco e coordinato, come difficilmente avveniva sul finire dell'Ottocento, quando come si è visto in alcuni casi, le famiglie

---

<sup>220</sup> I. Baccini, *Le memorie di un pulcino*, op. cit., p. 24.

erano spesso in disaccordo rispetto all'obbligatorietà della scuola e alla fastidiosa intrusione di maestri e maestre malvisti.

Nel libriccino *“Lezioni e racconti per bambini”* della Baccini, edito da Trevisini nel 1882, la contiguità delle due dimensioni appare, invece, davvero determinante, tanto che in ogni racconto c'è quasi sempre un riferimento alla figura del genitore; ed egli è, assai spesso, anche maestro.

Come nel breve racconto *“Lascialo ridere!”*, in cui è proprio la mamma ad assegnare ai figli *“per lezione un capitoletto della storia sacra e due pagine di calligrafia...”*<sup>221</sup>, o nella novellina *“Primi freddi”*, nella quale una mamma indugia persino di fronte alla durezza del figlio e medita addirittura di vendere parte dei suoi beni pur di comprare un cappotto caldo per il figlio malato, giacché era necessario che il piccolo andasse a scuola, non essendo lei *“in grado di fargli neanche la ripetizione, povera ignorante...”*<sup>222</sup>

E, se nella prefazione scritta da Pietro Dazzi, l'autrice viene, non a caso, apostrofata come colei che *“scrive con pratica di insegnante e con cuore di artista e madre”*, nel commiato è proprio la Baccini in persona a definirsi addirittura *“amica”* dei bambini, in quanto ha preferito preparare i fanciulli *“più che all'esame, alla vita”*, attraverso limpide evocazioni di padri, madri e maestri quali benigni artefici del cammino educativo dei giovinetti.<sup>223</sup>

L'apporto genitoriale e la presenza di maestri dotati di tali caratteristiche risultano fondamentali. Sia negli scritti di Ida Baccini che nel romanzo *“Cuore”* queste figure costituiscono un nucleo significativo e cospicuo.

Nel romanzo deamicisiano, addirittura, chi non possiede una disposizione caratteriale di questo tipo pare votato alla sconfitta: quando, ad esempio, il 4 gennaio il maestro di Enrico si ammala e arriva un supplente *“che pare un giovinetto”* a sostituirlo, la classe non può essere governata in alcun modo.

Il maestrino non possiede né l'amorevolezza paterna né il piglio deciso e fermo del precedente insegnante.

---

<sup>221</sup> I. Baccini, *Lezioni e racconti per i bambini*, Trevisini, Milano 1882 (si tratta della prima edizione del volume), racconto VI.

<sup>222</sup> I. Baccini, *Lezioni...*, op. cit., racconto X.

<sup>223</sup> I. Baccini, *Lezioni...*, op. cit., commiato.

Nemmeno l'autorevolezza del direttore - che per ben *“due volte s'affacciò all'uscio e guardò”* – può nulla nel ristabilire l'ordine nella classe.<sup>224</sup>

Preso dal panico, il giovane afferra gli allievi per un braccio, li spintona, li mette in castigo contro il muro, batte i pugni sulla cattedra, grida, impreca ed intima a più riprese il silenzio, sino ad essere costretto ad uscire dalla classe.

Niente da fare: l'abbandono dello schema genitoriale adottato da tutti gli altri maestri nella scuola torinese (incluso il direttore) si ritorce contro il maestro supplente. La *“paternità ragionevole”* di cui sono capaci tutti gli altri non è una dote del poveretto ed infatti l'unico modo per ristabilire la calma è l'intervento di Garrone che fa qui le veci del maestro dalle sembianze paterne, richiamando con autorevolezza e fermezza i *“piccoli”* della classe al rispetto e al silenzio. Così, *“quando il supplente rientrò, con gli occhi rossi, non si sentiva più un alito”*.<sup>225</sup>

Eppure, se questo schema funziona molto bene in *“Cuore”*, lo stesso non può dirsi di quanto avviene ne *“Il romanzo di un maestro”*.

Secondo l'ispettore che consiglia il Ratti, infatti, è bene nascondere agli alunni quell'adorazione per l'infanzia che si vede perfettamente trasparire in Emilio ed evitare i trattamenti di eccessiva indulgenza e dolcezza.

Il Ratti deve riportare l'ago della bilancia sulle doti di fermezza autorevole che in *“Cuore”* appaiono in parte nascoste dalla profonda mitezza che caratterizza la figura dell'insegnante.

L'affetto paterno deve apparire come un raggio di sole tra le nubi e non come una perpetua giornata tersa e serena. Occorre cioè trovare un equilibrio tra i due poli che non sempre è a portata di mano.

Lo sapeva bene anche Matilde Serao che durante il tirocinio sperimenta la difficoltà di conciliare pacatezza e durezza, spesso con esiti infausti.

*“Per quanto cercassi di essere imperiosa, non ci riuscivo. Quelle creature non ci credevano alla mia durezza, alle mie occhiate burbere, alla voce secca e breve, alle minacce di castighi...”*<sup>226</sup>

---

<sup>224</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 87 (4 gennaio).

<sup>225</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 88 (4 gennaio).

<sup>226</sup> M. Serao, *“Alla scuola”*, in *Piccole anime*, Sommaruga e comp., Roma 1883 (I ed. 1883), p. 76.



Anche in questo caso – come si è detto a proposito dei suggerimenti dell’ispettore ad Emilio Ratti – è considerato maggiormente auspicabile il ricorso ad un atteggiamento autorevole che impedisca ai fanciulli di abituarsi ad un clima troppo permissivo e, per così dire, familiare.

Eppure, la giovane Serao tirocinante sa bene che la condotta imperiosa non può essere la formula vincente avendola lei per prima sperimentata nei giorni di lezione che accompagnavano il tirocinio.

*“Eravamo già maestre e l’essere trattate da scolarette ci umiliava, ci stizziva...”<sup>227</sup>*

La scrittrice non allude ad un particolare trattamento: ma il lettore può intuire in quel *“da scolarette”* l’amara condizione di chi non può far altro che subire un’autorevolezza che proviene dall’alto e che, del tutto priva di mitezza ed indulgenza, appare talvolta umiliante.

Non c’era evidentemente niente di misurato, né di “ragionevole” nell’esperienza scolastica della giovane Matilde.

Del resto, maestre e punizioni a parte, la situazione delle bambine era ben diversa da quella dei coetanei maschi.

Nel 1863, ben 1807 comuni in Italia non hanno predisposto scuole per le bambine e se, negli anni successivi, la situazione pare migliorare un poco, nei centri rurali alle bambine è in molti casi preclusa, anche negli anni a seguire, l’esperienza della scolarizzazione.<sup>228</sup>

Alle femmine inoltre era richiesto un *surplus* di lavoro: esse apprendevano, oltre che a leggere e a scrivere, anche a cucire, ricamare e a svolgere lavori donneschi.<sup>229</sup>

Per quelle che poi avrebbero studiato per la patente da maestra, si aggiungeva anche l’educazione ginnica e il canto.

Ne *“Il romanzo della fanciulla”*, la Serao rivive appunto l’ultimo anno di corso della Scuola Normale Femminile di Napoli e ricorda i tempi delle severissime ordinanze

---

<sup>227</sup> M. Serao, *“Alla scuola”*, in *Piccole anime*, op. cit., p. 69.

<sup>228</sup> Per 100 allievi maschi ci sono 77 bambine. Il dato pare interessante, anche se – è bene ricordarlo – sul totale della popolazione in età scolare (dai 5 ai 12 anni) appena il 38% frequenta la scuola negli anni immediatamente successivi all’Unità. Cfr. A. Scotto Di Luzio, *La scuola degli italiani*, op. cit., pp. 91-92.

<sup>229</sup> Si rimanda al quarto capitolo per un approfondimento di tali tematiche.

direttoriali, delle punizioni e dei sotterfugi che, come scolarette a suo tempo, le future maestre subivano quotidianamente.

*“Appunto per questo in quelle teste giovani non era che un continuo studio per eludere la sorveglianza dei superiori...”*<sup>230</sup>

In tale opera la figura dell'insegnante assume una pregnanza completamente diversa dalle testimonianze della Baccini e del De Amicis: i tratti di benevolenza ed indulgenza di matrice genitoriale sono completamente scomparsi.

Qui maestri, professori e provveditori sono severi ed intransigenti, lesti a metter mano al registro per affibbiare qualche zero, severi e criticoni quanto basta e trasmettono questi valori anche alle future maestre che presto andranno in classe, nella scuola elementare.

D'altronde, trovare l'equilibrio nel trattare l'allievo ed adempiere completamente al ruolo di maestro non era facile.

Si aggiunga alla quotidiana difficoltà di gestire l'aula anche la problematicità di relazionarsi con la famiglia e la realtà paesana esterna.

Se ripercorriamo alcuni passi de *“Il romanzo di un maestro”*, possiamo assistere assai di frequente ad episodi in cui il ruolo del maestro è messo in discussione sia per la sua freddezza nei confronti dell'allievo, sia per la sua intrusione nella dimensione educativa familiare. E a metterlo in discussione sono quasi sempre genitori ed autorità locali: il giusto equilibrio che era ragionevole per il maestro (in aula), magari non lo era affatto per coloro che mandavano a scuola i propri figli e da fuori giudicavano l'operato dell'educatore.

Era difficile per un neopotentato accedere a questi schemi interpretativi e perciò assai complicato attuare una precisa strategia di approccio al fanciullo, tanto più che il rapporto allievi-docenti era a dir poco spropositato, se consideriamo che in aule piccole, buie e poco aerate venivano pigiati dentro anche settanta ragazzini tutti insieme.

Così, erano tutt'altro che rari gli episodi in cui fanciulli di età diverse venivano ammassati in stanzette fatiscenti nella più completa promiscuità e giovani maestri che,

---

<sup>230</sup> M. Serao, *“Scuola Normale Femminile”*, in *Il romanzo della fanciulla*, op. cit., p. 148.

come ben ricorda Gherardo Ugolini, si occupavano (o cercavano di farlo, perlomeno) di “una classe tumultuosa, interminabile, eterogenea (dai 6 ai 16 anni)”.<sup>231</sup>

Come pretendere di mettere in atto una misurata ed equilibrata opera di educazione dell’allievo, quando era prima necessario quantomeno imporre la propria voce e venire a capo di un’orda di fanciulli che spesso, dal fondo della classe, nemmeno si accorgevano del “modo dolce” o del “modo brusco” di cui parla Attilio Zaramella?

Alla signorina Gamelli de “*Il romanzo di un maestro*” – definita con una punta di ironia “la letterata” – la casuccia sbilenca di Camina adibita ad edificio scolastico crea proprio per questi motivi fin da subito un certo turbamento.

E una profonda inquietudine suscitano in lei le decine di scolare che la popolano, di età compresa fra i nove e i quindici anni, coi piedi nudi, le camicie sudicie e rattoppate, inclini alla malizia e alla volgarità.

La poveretta, neofita nel mondo della scuola, viene quasi subito aggredita dai concittadini “a colpi di forbici”<sup>232</sup>, a causa della sua presunta superiorità, secondo le consuete modalità di cui si è riferito nel corso delle pagine precedenti.

Ma in questo caso è interessante notare come sia soprattutto all’interno dell’aula che la sproporzione numerica e l’incapacità dell’educatrice di imporsi alle allieve si riversi acutamente sulla malcapitata, disilludendone tutte le convinzioni “arcadiche” su scuola ed educazione.

*“E fu che una mattina, mentre faceva lezione di buon contegno e di morale, una delle sue scolare più grandi fu presa da sforzi di vomito, e dovette uscire; e le seguì lo stesso varie altre volte, fin che cessò di venire a scuola; e quando la maestra ne domandò notizie, le risero in faccia impudentemente, dicendole (con due parole crude) che sarebbe guarita fra nove mesi.”*<sup>233</sup>

L’impudenza e l’indisciplina proprie delle fanciulle caminesi (“*Si disputavano la penna o il calamaio dandosi i nomi degli animali femmine che conducevano alla pastura*”<sup>234</sup>)

---

<sup>231</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 129.

<sup>232</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 339. L’espressione è ovviamente metaforica ed allude ad una vera e propria persecuzione ai danni della maestrina, senza esclusione di colpi.

<sup>233</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 326.

<sup>234</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, *Ibidem*.

lasciano completamente interdetta la Gamelli, almeno quanto gli allievi chiassosi nel caso del povero Emilio.

Nei piccoli comuni del Piemonte di cui narra il De Amicis (e si badi – la situazione non era certo tra le peggiori della penisola) le classi numerose ed indisciplinate paiono la normalità.

Trovare il sistema di instaurare un rapporto equilibrato in tali condizioni era tutt'altro che facile.

Emilio, a differenza della Gamelli, ha due possibilità davanti a sé: battere gli allievi, oppure utilizzare tutto il suo amore per l'infanzia.

A prevalere ovviamente è la seconda opzione.

Tanto che a Garasco, come si è accennato poco fa, l'ispettore che visita la classe del neo-maestro non può fare a meno di indovinare, in pochi istanti, la disposizione caratteriale del giovane nei confronti dei fanciulli.

*“Non pensi: non le faccio un rimprovero.[...] Era, non dico un padre, ma un fratello che parlava. Ora, senta il mio consiglio. Quell'adorazione per l'infanzia che ha lei, la conosco e l'ho anch'io: è un tesoro di forza per un insegnante, e una sorgente di grandi soddisfazioni; è stata la prima virtù di tutti i grandi educatori, è quella che illumina e innalza tutte le facoltà che occorrono a insegnare e a educare...”*<sup>235</sup>

Viene quindi riconosciuta la necessità di una “spinta” paterna nei confronti degli allievi: l'adorazione per l'infanzia che sanno possedere i genitori per i propri figli diventa infatti un vero “tesoro di forza” per l'insegnante che sa adoperarla in modo intelligente e può trasformarsi in fonte di soddisfazione ed appagamento, quando dà risultati concreti nella gestione della classe.

Tuttavia, poche righe dopo, è sempre l'ispettore che ricorda ad Emilio quanto sia un bene il sentimento di paternità, ma “bisogna che il maestro (tale facoltà, ndr) la nasconda, che il ragazzo la indovini e non la vegga”.

Ecco il modo per riuscire a trovare una giusta *mediocritas* tra le due posizioni estreme: i fanciulli non devono mai indovinare completamente le vere disposizioni d'animo del

---

<sup>235</sup> E. De Amicis, *Il romanzo...*, op. cit., p. 51.

maestro ma beneficiarne pienamente e quasi inconsapevolmente, quando appunto il raggio di sole fa capolino tra le nubi.

Tuttavia, se al maestro maschio risulta più facile attestarsi in una posizione mediana in tal senso, senza suscitare disapprovazione o disprezzo da parte delle famiglie, lo stesso non può dirsi delle giovani maestre.

L'esclusa Marta, ad esempio, non può nemmeno toccare le sue allieve per affermare la propria autorevolezza, né tantomeno paiono cosa gradita alle ragazze e alle loro famiglie i dolci e pazienti rimproveri che ella si sforza di dispensare, pur sapendo di essere invisa all'intera comunità.

La cugina di Emilio Ratti, che si è invece guadagnata la stima di fanciulle e famiglie grazie al clima di affezione e rispetto che ha saputo creare nella classe, è vittima di preti e maestri gelosi che iniziano a sparlare di lei.

Così, piano piano, anche i parenti più soddisfatti dei progressi delle loro piccole si fanno influenzare dal clima di aperta avversione nei confronti della maestra troppo amorevole e premurosa ed iniziano a pretendere atteggiamenti più distaccati ed ossequiosi.

*"[...] Le venivano a dire che non desse del tu alla loro figliuola, ma del lei, e la chiamasse donna. Lei rispondeva di no, e si faceva altri nemici."*<sup>236</sup>

Insomma, il clima di calunnie e malignità che sempre circonda e accompagna le giovani maestre nelle loro avventure su e giù per l'Italia, pare instaurarsi in questo caso proprio a causa di un sentimento di affezione reciproca tra allieve ed insegnante che desta invidie e malevolenza.

Del resto, che il rapporto intimo e quasi familiare con queste fanciulle, che le tengono compagnia tutto il giorno e sanno rallegrarla nei momenti di tristezza e solitudine, sia qualcosa di speciale e fuori dal comune, lo ammette anche la giovane maestra ("Mai, mai n'ho ritrovato di eguali"<sup>237</sup> – confida ad Emilio parlando delle allieve).

Eppure, la paura di intrusione da parte di un'estranea all'interno della dimensione familiare è tale da scatenare le ire dell'intero villaggio. E' così che la povera ragazza si trova costretta ad aprire la scuoletta privata e a vivere di piccoli lavoretti, rinunciando

---

<sup>236</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 73.

<sup>237</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 72.

persino a mangiare e accontentandosi di dormire sopra un pagliericcio, sino all'allontanamento forzato dal paesino.

Le tribolazioni della cugina di Emilio paiono davvero sproporzionate se commisurate, ad esempio, alla condotta malevola (ma un poco più composta) dei siciliani ostili alla giovane Marta del romanzo pirandelliano.

Tuttavia, se ricondotte al concetto di affezione familiare tra maestra e allievi, trovano una comprensibile spiegazione.

Nel caso della protagonista de *“L'esclusa”* non vi sono timori rispetto alla possibilità che la giovane riesca ad instaurare un rapporto affettivo tale da intromettersi tra fanciulle e famiglie, giacché l'amara condizione di traditrice l'accompagna fuori e dentro l'aula come un marchio infamante, ed è causa, semmai, di una scia di sogghigni e perfidi sguardi di commiserazione.

L'isolamento e l'emarginazione sono gli unici atteggiamenti possibili da parte della comunità: Marta e la sua famiglia lo sanno bene e ne accettano con rassegnazione il peso.

Si ribellano solo al tentativo di rimuovere illegalmente la giovane maestra dal posto guadagnato con merito ed onestà, ma sopportano con coraggio la solitudine imposta dai concittadini, scelta giudicata appropriata da loro per prime, in quanto unica via per l'espiazione.

Diverso il caso della cugina del Ratti: nel piccolo comune colei che fu *“la figliuola d'una erbivendola di Torino”*<sup>238</sup>, all'inizio è “solo” vittima dei soliti pregiudizi della comunità ospitante, tanto che, al suo racconto, nemmeno Emilio pare stupirsi.

Poi però i pregiudizi diventano veri e propri attacchi alla sua persona, in un vorticoso ed aspro crescendo di malignità, colpi bassi e ricatti.

La vera causa di questo trattamento va ricercata proprio nelle invidie suscitate nei più dall'atteggiamento di affettuosa complicità che la giovane ha saputo instaurare con le sue alunne.

Quando non esistono altri motivi validi per poter allontanare e prender di mira le maestrine forestiere sgradite alla comunità (e il sospetto di una vita lasciva o, al contrario, troppo ritirata sono spesso condizioni più che sufficienti), l'accusa di intrusione ed invadenza all'interno della famiglia è l'arma più potente e temibile.

---

<sup>238</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, *Ibidem*.

Perfino la legge consentiva a quei genitori che ritenessero pericoloso affidare i propri figli ad un'educatrice scelta per loro dall'autorità municipale di creare una scuola paterna.<sup>239</sup>

Tale era la fiducia del legislatore nella bontà dell'iniziativa privata a carattere familiare che, mentre per le scuole private *tout court* il libero cittadino avrebbe dovuto mostrare all'ispettore scolastico le carte comprovanti abilitazione e condotta morale adeguata dell'insegnante, le scuole paterne erano invece completamente prosciolte da ogni sorveglianza governativa: era necessario trovare soltanto un locale adatto ed un maestro (o sedicente tale) che fosse giudicato preparato.<sup>240</sup>

“*Non vi abbisognano professori o maestri patentati*” – tuonava a fine Ottocento la rivista “*Fede e Scuola*”<sup>241</sup>, ricordando alle famiglie cattoliche che era proprio la complessità e l'intimità del rapporto tra maestro e discente, negli anni dell'infanzia, a causare gravi danni alla condotta morale dei fanciulli.

Del resto, l'idea che i più avevano di quanto avvenisse in classe era qualcosa di molto confuso.

Il sentimento di reciproca affezione o, viceversa, di totale estraneità tra i due protagonisti della vita scolastica – maestro e allievo - era così sfuggente e complesso, che nemmeno chi lo vive per ben due volte (dai due diversi punti di vista) è in grado di comprenderlo e spiegarlo fino in fondo.

Nel romanzo degli anni Venti, “*Stella mattutina*”, quando Dinin è bambina, “*seduta in un banco e costretta a piegare il cervello a dritta e a sinistra secondo la volontà dell'insegnante, le par di trovarsi in prigione*”.<sup>242</sup>

Quando è ormai adulta ed abilitata si interroga su come comportarsi con i bambini e su quale condotta adottare con i ragazzini che sono come fu anche lei a suo tempo.

“*Come se la caverà coi bambini? Non ama i bambini. Non s'è mai accorta di loro. [...]. Il mistero del bambino le è indifferente: non sente il bisogno di approfondirlo. [...].*”

---

<sup>239</sup> L'articolo 252 della Legge Casati lasciava infatti aperta anche questa possibilità.

<sup>240</sup> Si veda, a tal proposito, l'articolo relativo alle istruzioni per aprire scuole paterne (*Scuole private e paterne*), in “*Fede e Scuola*”, anno I, fasc. 6, maggio 1893, pp. 149-151.

<sup>241</sup> *Opponete scuola a scuola*, in “*Fede e Scuola*”, anno I, fasc. 8, luglio 1893, pp. 186-187.

<sup>242</sup> A. Negri, *Stella mattutina*, op. cit., p. 26.

*Correggere compiti, frenare i vivaci, punire i riottosi, non essere mai se stessa, ma la tiranna di se stessa, per imporsi alla ragazzaglia...*<sup>243</sup>

D'altra parte, ciò che guida realmente la vita della piccola e ne scandisce le tappe più importanti è più di ogni altra cosa il rapporto con la madre, un rapporto tale da sovrastare e surclassare completamente quello con qualsiasi altro educatore mai incontrato e che le fa mettere a confronto la figura dell'insegnante con quella genitoriale.

*“Perché, ad ogni nuova classe, si deve cambiar maestra? La mamma non è forse una sola?”*<sup>244</sup>

Il fatto che il ruolo della maestra sia raffrontato, a più riprese, a quello della mamma può fornirci un ulteriore spunto di riflessione rispetto alla dimensione di paternità o maternità che pervade la professione del docente e confonde talora le idee a bimbi e famiglie rispetto alla figura dell'educatore a scuola.

Ada Negri ha in questo passo una posizione limpida e chiara, al punto da ribadire più di una volta ed in modo inequivocabile la totale incompatibilità dei due ruoli: nessuna delle maestre è infatti *“buona come la mamma”* e nessuna può quindi ad essa sostituirsi, nemmeno se si tratta di occupare quella dimensione per poche ore durante il giorno.

Viene qui colta la genitorialità della maestra ma ne viene respinto nel modo più assoluto ogni carattere di sovrapposibilità.

A differenza dei loro coetanei maschi, che raramente colgono il complesso intreccio di caratteristiche che connotano la condotta del maestro, le fanciulle paiono invece decisamente più attente a questo aspetto.

Le bimbe di Ada Negri e quelle di Ida Finzi, infatti, sono perfettamente in grado di percepire anche le più piccole sfumature nel rapporto con l'insegnante, approvando o disapprovando segretamente nell'animo l'educatrice.

In *“Allieve di quarta”* di Ida Finzi la dolcezza della maestrina non inganna affatto le perspicaci bambinette.

---

<sup>243</sup> A .Negri, *Stella mattutina*, op. cit., pp. 104-105.

<sup>244</sup> A .Negri, *Stella mattutina*, op. cit., p. 26.



*“Ah, no, cara maestra, - pareva dicessero – no, che non ci fai paura.*

*Tutte in quei pochi giorni avevano già preso a volerle bene; e sì che sapeva mantenere la disciplina e sgridare chi se lo meritava; ma aveva un fare così franco, era così giusta; e qualche volta scherzava con le scolare come se fossero sue sorelle più piccole..”<sup>245</sup>*

Esse hanno già inteso, fin dai primissimi giorni, il ruolo di guida quasi familiare della loro insegnante, ma sanno, nel contempo, apprezzarne anche la severità e l'autorevolezza che la contraddistinguono.

Tuttavia, se è vero che fin dalle prime pagine l'autrice insiste sulla bipolarità positiva del carattere della maestra (dolcezza e rigore insieme), leggendo l'intero racconto notiamo che, come in *“Cuore”*, a prevalere è quasi sempre l'amorevole mamma rispetto alla dura educatrice.

D'altronde, se la raccomandazione imperante era *“istruire quanto basta, educare più che si può”*, pareva più naturale – per le maestre donne in particolare – vestire agli occhi delle allieve i panni di un genitore, trasformandosi ora in arcigne matrigne, ora in mamme premurose e persino in sorelle maggiori.

Eppure, anche quando attuata con misura e con garbo, la condotta *“familiare”* di talune insegnanti poteva rischiare di venir giudicata alla stregua di una vera e propria invasione di campo.

Mentre per i fanciulli protagonisti delle opere di Ida Baccini e di Ida Finzi il terreno su cui lavorano genitori e maestri è fecondo e comune, non si può dire lo stesso dei casi sfortunati raccontati da De Amicis, Fucini, Chiara, Pirandello, Ugolini, dove si narra di vere e proprie guerre ingaggiate tra intere comunità e poveri insegnanti, colpevoli di un'ingerenza non gradita alle famiglie ed accusati di trasmettere valori ed insegnamenti non coerenti con quelli propugnati dai genitori. Si raccontano cioè casi in tutto e per tutto simili a tante, troppe storie che si compivano identiche in tutta la penisola.

Si aggiunga inoltre che, nell'attenzione che il maestro riservava alla scelta dello schema comportamentale da adottare, non era indispensabile tener conto solo di quello che chiedevano le famiglie ma anche delle richieste dello Stato.

---

<sup>245</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta...*, op. cit., p. 33.

Una terza variabile deve perciò essere presa in considerazione: la patria e il suo coinvolgimento in ambito scolastico.

Essa in genere viene menzionata soltanto quando si tratta di sottolineare la scarsa attenzione di chi, preposto ad incarichi ministeriali in materia di istruzione, dovrebbe sorvegliare su Scuola e Famiglia e sulla persistenza di buone e collaborative relazioni tra maestri e genitori e troppo spesso si dimentica di farlo.

A proposito dei bambini di Castelrotto, brutti e vestiti di stracci (*“folla ostile”* li definisce Attilio Zaramella), ad esempio, si dice subito che la colpa non può essere certamente dei miseri familiari. Essi infatti in questo caso *“eran figliuoli di una patria che non li curava, una cattiva matrigna per loro!”*.<sup>246</sup>

Che colpa hanno famiglie e maestri di parlare linguaggi diversi e non volersi o non potersi capire, se lo Stato si disinteressa completamente dell'intero processo?

Dei messaggi contraddittori che il Ministero della Pubblica Istruzione e, più in generale, il Parlamento italiano riservava alle folte schiere di educatori elementari si è già detto: i maestri e le maestre avevano un bel da fare a ritagliarsi un ruolo di tramite tra la dimensione familiare e la dimensione cittadina dei loro allievi.

Riuscire nell'impresa non era cosa da tutti.

Tanto che – come ben ricorda a se stesso Emilio – il rapporto con l'allievo è un *“ideale”* a cui tendere che può essere facilitato o meno da diversi fattori: la predisposizione del maestro, quella degli allievi, il contesto presso il quale si opera (essere amato come un padre dagli scolari a volte è più facile nel caso in cui costoro non provengano da famiglie particolarmente affettuose)<sup>247</sup>, il valore che una comunità attribuisce alla missione educante del maestro di scuola pubblica.

*“Ammonire amorevolmente, non offendendo mai il sentimento della dignità, ragionar, consigliare, tentar tutti i modi di mover l'affetto, e quando la pazienza gli stesse per fuggire, ritenerla con uno sforzo, e ricominciare: questo era il suo programma.”*<sup>248</sup>

Nel corso dei suoi spostamenti nei comuni piemontesi, però il *“programma”* di Emilio subisce profonde trasformazioni, non per volontà del maestro ma a causa delle differenti

---

<sup>246</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 78.

<sup>247</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 324.

<sup>248</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 322.

realtà paesane che di volta in volta lo accolgono e lo obbligano a rivedere e riaggiustare certe posizioni. La “paternità” di Emilio in fondo è “ragionevole” proprio per questo: deve misurarsi in modo equilibrato e continuo con quello che chiedono gli allievi e, soprattutto, le loro famiglie.

## 2.2. Il punto di vista dell’allievo

*“Diavolo! Essendo tante le gradazioni dei caratteri quanti gli uomini, ne dovrebbero per necessità venire altrettanti sistemi di educare: diversamente sarebbe come un dare vestiti a un affamato, un parlare di nettezza a un prete e così via...”<sup>249</sup>*

Alberto Pisani – Carlo Dossi, nel 1868, pubblica *“L’altrieri”*, opera che poi rivedrà e perfezionerà nel 1881.

Occorre sottolineare il carattere totalmente estraneo dell’autore pavese ai maestri e scrittori suoi contemporanei. Egli difatti aderì ad una corrente letteraria ben precisa, quella degli scapigliati, pur senza smettere mai i panni del nobile rampollo lombardo.

Si dedicò ad un’intensa attività di linguista e ricoprì in seguito importanti incarichi diplomatici.

Proprio per questo suo carattere ibrido ed una certa estraneità alla cose di scuola, la sua può risultare una testimonianza importante e una voce fuori dal coro rispetto a Baccini, De Amicis, Serao, Collodi e Ugolini.

L’atteggiamento irriverente attraverso il quale l’autore dipinge il mondo scolastico infatti mira ad attaccare l’idea di scuola e la sua supposta utilità negli anni della “febbre di istruzione obbligatoria”: scuola, maestri e professori non compiono alcuna missione civilizzatrice, anzi sono bravi solo a facilitare odio ed avversione verso le pratiche scolastiche.

In lui è tale il disprezzo per scuola e maestri che, fin dai primi capitoli, chiosa: *“Stringevami una tale ripugnanza per tutto ciò che usciva dalle botteghe del librajo e*

---

<sup>249</sup> C. Dossi, *L’altrieri. Vita di Albero Pisani* (a cura di D. Isella), Einaudi, Torino 1988 (I ed. 1868), (*L’altrieri*, capitolo: *“Panche di scuola”*, p. 34).

*del cartaro, una tanta paura che, al muoversi di qualche pagina, allo stridere di una penna, davo una giravolta e via..*”<sup>250</sup>

La colpa viene addossata a quei maestri che non sono in grado di interagire con gli allievi, né tantomeno si sforzano di percepirne le reali esigenze, i loro caratteri, i tempi di apprendimento.

Non si sforzano cioè di attuare un qualsivoglia “*programma*” educativo (per dirla con le parole di Emilio) nei confronti degli allievi.

In questo caso tuttavia l’idea pedagogica che dovrebbero far propria gli educatori secondo il Dossi è molto più sbrigativa della tensione ideale del Ratti al maestro perfetto. Secondo costui, dato che “*molti sono degli uomini i capricci, a chi piaccion le torte, a chi i pasticci*”<sup>251</sup>, il buon maestro dovrebbe semplicemente diventare abile nel cogliere le differenze umane, in modo da offrire agli allievi “*ora torte, ora pasticci*”, a seconda delle disposizioni caratteriali degli uni e degli altri. A questo semplicemente dovrebbe ridursi la relazione perfetta ed equilibrata tra maestro e fanciullo.

La realtà scolastica è infatti angosciante e tetra: il cibo è pessimo e scarso, i metodi educativi sono giudicati nel peggiore modo possibile (significativa la caustica sentenza sull’arcigna direttrice, la signora Isidora Cornalba, nel cui collegio “*si impara quel tanto che basti per rimanere ignoranti e si mangia quel poco che giovi a conservar l’appetito*”<sup>252</sup>) e vige ovunque una terrificante legge non scritta (in classe e fuori “*il fratello s’adopa di affogare il fratello e il meno ribaldo soccombe*”).<sup>253</sup>

Che vi sia qualcosa del *topos* letterario che trascende luoghi e tempi in Carlo Dossi è palese: il gusto per la tipizzazione comico-farsesca dei personaggi che animano le sue opere, la profusione di toni irriverenti e sfacciati, l’insistente volontà di porsi esattamente agli antipodi rispetto a scrittori a lui contemporanei, confermano l’ipotesi che lo scrittore scapigliato stia nei suoi racconti autobiografici più che altro giocando con l’immagine stereotipata della scuola e dell’educazione di fine Ottocento.

Questo consente comunque di leggere tra le righe l’idea e la percezione che di scuola e maestri e della loro dimensione simbolica potevano avere intellettuali apparentemente lontani dalle vicende ministeriali che interessavano la Minerva.

---

<sup>250</sup> C. Dossi, *L'altrieri*, op. cit., (“*Panche di scuola*”), p. 32.

<sup>251</sup> C. Dossi, *L'altrieri*, op. cit., (“*Panche di scuola*”), p. 34.

<sup>252</sup> C. Dossi, “*In collegio*”, in *La desinenza in A ...*, op. cit., p. 707.

<sup>253</sup> C. Dossi, “*In collegio*”, *Ibidem*.

Anche un altro bozzettista di fine Ottocento, il napoletano Salvatore Di Giacomo descrive una realtà scolastica popolata di rozze e sinistre figure, unicamente allo scopo di addebitare alla scuola la sua scelta di abbandonare gli studi per dedicarsi ad altro.<sup>254</sup> La scuola, anche ai suoi livelli apparentemente più alti, pare solo mortificare e repellere lo scolaro.

Non siamo lontani da quanto racconta Carlo Dossi: il signor Ghioldi è pallido e avvilito, dal volto senza speranza; uno dei compagni, Daniele Izar, ha i “*vizi più schifosi, come la vendetta, l’avarizia e l’invidia*”<sup>255</sup>; i ragazzi sono talmente scalmanati che alla fine il maestro è perfino costretto ad andarsene.

A differenza dei bambini e dei pulcini bene educati di Ida Baccini o dei ragazzini premurosi di “*Cuore*”, in Dossi tutti indistintamente paiono corrosi dall’ineducazione, dal vizio e da una delirante ed irragionevole agitazione.

Persino il canone di sapore classicheggiante “bello e buono” appare rovesciato: il più bello della scuola, che guarda caso fa di cognome Bellati, è anche il più fracassone e maleducato; un vero e proprio *alter ego* dei Derossi e dei Garrone tratteggiati negli anni a venire da Edmondo De Amicis.

D’altra parte non è certo nella scuola che l’autore trova aspetti positivi in linea con il fervore educativo di quegli anni.

*“Chi può oggi rifarmi di tutto quel tempo che inutilmente perdetti, ascoltando con aria di vivo interesse stupidi aneddoti che non avevan nemmeno l’attenuante di essere corti, o, con aspetto di meraviglia, cose udite già mille volte....[...]?”*<sup>256</sup>

L’esperienza scolastica è decretata inutile e ripetitiva, la scuola e i maestri sono figure negative e smorte.

---

<sup>254</sup> S. Di Giacomo, (a cura di E. Croce – L. Orsini), *Poesie e prose*, I Meridiani Mondadori, Verona 2000 (I ed. Ricciardi, Napoli 1927; in realtà quella del ’27 è l’ultima edizione voluta dall’autore, giacché la prima fu quella del 1907, voluta e curata da B. Croce), pp. 391-392. Interessante il racconto del bidello “*butterato e avvinazzato*” che, dopo la lezione di anatomia rovescia i cadaveri sezionati sulle scale. La pagina autobiografica dello scrittore prosegue con la scelta, dopo l’episodio da voltastomaco, di abbandonare gli studi (siamo nel 1886) e diventare corrispondente del Corriere del Mattino, proprio a causa di cattivi maestri e pessime scuole. Si legge cioè un clima di avvilito mentre vengono percorsi i ricordi di scuola.

<sup>255</sup> C. Dossi, *L’altrieri*, op. cit., (“*Panche di scuola*”), p. 50.

<sup>256</sup> C. Dossi, “*Vantaggi dell’ineducazione*”, in *La desinenza in A.*, op. cit., (Campionario – Ritratti umani), p. 950.

Qui dell'entusiasmo di quei maestri convinti in buona fede della bontà della loro missione non v'è nulla.

Non solo. L'evento scolastico è vissuto in perfetta solitudine ed emarginazione. Carlo Dossi pare uno spettatore lontano ed isolato di vicende che non lo interessano più di tanto: osserva e registra i comportamenti scalmanati dei compagni, i rimbrotti del direttore, le pallide facce di maestri e professori, senza mai apparire realmente coinvolto negli episodi che presenta.

Si infervora solo quando sfiora tematiche a lui più care, come la pungente polemica anticlericale e le animose diatribe con i puristi e i manzoniani sulla questione della lingua da insegnare a scuola.

Anzi, è proprio nel collegio, luogo della collettività per eccellenza, come ricorda l'etimologia stessa della parola, che si ritrova più solo che mai (*"Io mi sentii improvvisamente solo"*).<sup>257</sup>

Nulla a che vedere dunque con quegli autori nei quali, al contrario, la coralità dell'evento scolastico si riflette nei tanti piccoli personaggi che animano la vicenda; dove i fatti di uno diventano i fatti di tutti.

Raccontare di eventi quotidiani, siano essi straordinari o assolutamente normali, è sempre un'occasione nella narrativa ambientata a scuola perché il lettore si senta chiamato in causa e obbligato a riflettere e a confrontarsi con la collettività che assiste all'episodio.

I maestri e i fanciulli di cui raccontano i testi di fine Ottocento e primo Novecento, in effetti, sembrano simili sotto diversi punti di vista a quelli veri, di cui si racconta nelle riviste e attorno alle cui vicende si interrogano educatori e ministri.

Le avventure scolastiche del nobile Dossi-Pisani, invece, paiono costruite ad arte (in modo decisamente fantasioso, anche quando trattano di una realtà che sappiamo per certo essere tetra) per il solo gusto di polemizzare contro un sistema odioso ed angosciante, creando una sorta di compiaciuto distacco tra lui, i compagni e i maestri. Certo è che la dimensione simbolica di cui sono portatori questi rozzi figure ci fornisce un'idea piuttosto interessante, e al tempo stesso angosciante, della percezione della scuola nell'idea di chi maestro non fu mai.

---

<sup>257</sup> C. Dossi, *L'altrieri*, op. cit., (*"Panche di scuola"*), p. 39.

Pertanto soffermarsi ad analizzare anche il punto di vista dell'allievo può essere un modo per osservare il ruolo del maestro da un'angolazione differente.

Nel caso di “*Cuore*” il piccolo Enrico Bottini (voce narrante e “protagonista”) è il personaggio meno tratteggiato dell'intero romanzo. L'intento di tale artificio è quello di facilitare l'identificazione con qualsiasi lettore si avvicini al testo e assista alle vicende di scuola e di strada di un ragazzino di III elementare.

In tal modo il lettore può stringere amicizia coi personaggi del romanzo, provare compassione per le vicende più tristi, indurendosi per quelle più gravi, perché ciò non può che aver influenze positive (“*Ora leggete questo libro, ragazzi: io spero che ne sarete contenti e che vi farà del bene*”).<sup>258</sup>

Il punto di vista dell'allievo diventa quello del lettore; e come il primo attribuisce caratteristiche positive a scuola e maestri, anche il secondo è portato a farlo.

Per coinvolgere al meglio il lettore, la scuola, la strada, le case sono come sezionate e dischiuse, a guisa di scenografia teatrale, affinché il pubblico possa scrutare meglio all'interno e prender parte all'intera vicenda. Il punto di vista dell'allievo è qui utilizzato in modo assai originale per raccontare di scuola, maestri e maestre.

Ciò che leggiamo, quindi, è filtrato dallo spirito di chi occupa il ruolo di protagonista dell'opera.

Come ha difatti notato Anita Gramigna, mentre “*Il romanzo di un maestro*” è il romanzo degli insegnanti, “*Cuore*” è proprio quello degli scolari.

Gli aspetti della vita scolastica che vengono osservati sono dunque diversi ma entrambi preziosissimi documenti dell'epoca.

Nelle opere di De Amicis pare che i personaggi non volgano mai le spalle al pubblico di lettori ma anzi facciano di tutto per coinvolgerli in prima linea ed obbligarli ad osservare da vicino le loro storie.

Di ciò occorre tenerne conto: i fanciulli e i maestri di cui si raccontano storie e vicende sono ben più di “personaggi di carta”; essi vogliono “significare” qualcosa e ritradurre nelle pagine del libro un pezzetto di realtà scolastica ritenuto rilevante, quella stessa realtà di cui invece Fucini e Serao sanno offrire una sapiente cronaca, e Carlo Dossi corrode in resoconti lugubri e tetri.

---

<sup>258</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 4.

Gli allievi, nei racconti di scuola, contano eccome e possono fornirci spunti utili per capire qualcosa di più di maestri e maestre nella vita di classe ed in quella fuori dall'aula.

La gestualità di maestri ed educatori, come vedremo nelle prossime pagine, si irradia sui bambini e diventa caratteristica fondante del rapporto docente-discente e il fanciullo vive, per così dire, di riflesso dell'azione del maestro, tanto che il suo punto di vista finisce molto spesso con l'identificarsi con quello dell'educatore, lasciandone intravedere anche al lettore propositi ed intenzioni.

Il fanciullo che ama come un figliuolo il maestro Emilio, ad esempio, permette di osservare il buon esito del "*programma*" del maestro. Costui si atteggia a padre amorevole ed ottiene, per così dire, un interessante *feedback* che ne indica la giustezza di intenti.

Senza la possibilità di osservare la reazione negli allievi, il progetto educativo del maestro sembrerebbe vuoto di contenuti e privo di qualsiasi attrattiva: sarebbe quasi un monologo destinato a finire soppiantato da tutte quelle questioni più urgenti che il maestro sa di dover affrontare.

Nelle opere di Vamba e Pistelli, che abbiamo in qualche modo identificato "di cesura" (per quello che riguarda il punto di vista dell'allievo, perlomeno), si è verificato invece un taglio netto tra le due realtà di allievo e maestro; perciò i maestri non sono più ritratti intenti ad interrogarsi sul loro metodo educativo come fanno i personaggi del De Amicis e di Ugolini.

Giannino Stoppani ed Omero Redi infatti hanno elaborato un punto di vista decisamente autonomo ed indipendente.

Le opere di Luigi Bertelli ed Ermenegildo Pistelli hanno come protagonisti dei bambini che, a differenza di quelli di "*Cuore*", hanno predisposto un proprio codice comportamentale completamente svincolato dai modelli proposti dai grandi (che in De Amicis invece costituiscono sempre un saldo riferimento).

Gian Burrasca e Omero scelgono di dichiarare apertamente guerra al mondo degli adulti: inventano strategie e si diletano in manovre di disturbo; creano un mondo fatto di subvalori totalmente in antitesi con quello dei grandi; osservano gli adulti e ne soppesano l'inconsistenza e le maniere scarsamente incisive, anche quando ne riconoscano un certo grado di positività.



Il maestro di quell'epoca, nella percezione che i due autori riescono a darne, di fronte a questi nuovi bimbetti sembra faticare molto di più ad imporsi; a tratti parrebbe anche che rinunci quasi a farlo.

Il fatto che il punto di vista del fanciullo diventi, nella narrativa del primo scorcio del XX secolo, determinante rispetto a quello dell'insegnante ci dice già qualcosa di quanto fosse mutato il clima d'aula rispetto agli anni in cui l'istruzione primaria obbligatoria diventava legge.

Le promesse dei monelli di *“ritornare a scuola, studiare, esser buono”*<sup>259</sup> sono simili a quelle sentite pronunciare tante volte da Giannettino, Minuzzolo e Pinocchio ma, mentre negli episodi collodiani, il mondo adulto non viene mai messo in discussione apertamente e, anzi, mamme, papà, educatori, istitutori, maestri e fatine hanno sempre ragione ed indicano la giusta via, nelle opere di Vamba e Pistelli la sensazione del fanciullo (e del lettore che finisce per simpatizzarvi) è che *“tutto è inutile, e i grandi non si correggeranno mai...”*<sup>260</sup>.

L'allievo che in *“Cuore”* e nelle opere di fine Ottocento fa quasi sempre parte di una collettività che si lascia guidare dall'adulto e che comunque in quest'ultimo ritrova generalmente un riferimento pare aver smarrito completamente ogni legame con i grandi.

La distanza tra adulti e piccoli è tale che il bambino può permettersi giudizi prima impensabili: se il preside perquisisce le cartelle degli allievi per stanare il colpevole dell'ennesima marachella, Giannino può annotare sul suo diario che si tratta di una *“cosa insopportabile perché l'andare a frugare nella roba degli altri è proprio un modo di procedere degno della Russia”*.<sup>261</sup>

Se i maestri sono tanti, come al ginnasio, è più facile divertirsi (e Omero Redi insegna nelle sue Pistole una quantità di trucchetti per saggiare la bontà o severità di questi); al contrario, i bambini sanno bene che alle elementari tutto è più difficile e noioso, poiché un solo maestro comporta anche un grosso rischio: infatti *“quando quello è cattivo bisogna succiarselo tutto l'anno”*.<sup>262</sup>

---

<sup>259</sup> Vamba, *Il giornalino di Gian Burrasca*, op. cit., 24 novembre, p. 149.

<sup>260</sup> Vamba, *Il giornalino di Gian Burrasca*, op. cit., 22 novembre, p. 143.

<sup>261</sup> Vamba, *Il giornalino di Gian Burrasca*, op. cit., 5 dicembre, p. 159. Nelle edizioni successive (ed anche in quella che si è utilizzata in questo lavoro) la frase venne corretta in *“l'andare a frugare nella roba degli altri è proprio un fatto che si usa solo in casa degli screanzati”*.

<sup>262</sup> E. Pistelli, *Le pistole di Omero*, op. cit., p. 39.

Giudizi così forti ed irriverenti costituiscono senz'altro la spia di un malessere diffuso che né i maestri né i genitori sanno interpretare e risolvere.

E se è pur vero che nell'ultima delle sue lettere, il monello Omero ricorda che, alla fin fine, “*i fanciulli delle elementari che hanno buoni insegnanti amano con tutto il cuore il maestro e la maestra e vedono in loro la perfezione*”<sup>263</sup>, è altrettanto chiaro ai nuovi ragazzi del XX secolo (e pure ai loro maestri) che “*per farsi intendere dai ragazzi bisogna essere ragazzi*”<sup>264</sup> e che gli adulti non sono in grado di instaurare relazioni di rilievo con i fanciulli.

Anche la piccola protagonista di “*Stella mattutina*”, che sperimenta da giovinetta l'odio per la scuola e per i grandi, una volta divenuta adulta e maestra pare non ricordarsene più, tanto da non sentirsi capace di parlare nemmeno a quei ragazzi in tutto simili a quello che fu lei, scolarecetta recalcitrante alle imposizioni scolastiche.

Il punto di vista dell'allievo, immaginario, autobiografico o romanzesco che sia, resta perciò un elemento privilegiato per ricostruire profilo ed identità del maestro di tardo Ottocento e primo Novecento.

Anche in quei testi in cui l'attenzione sia totalmente incentrata sulla figura del maestro, ciò che pensa l'allievo pare determinante, specie nei casi in cui l'insegnante sia fresco di patente e quindi, in qualche modo, totalmente dipendente dal giudizio dei suoi allievi in classe e da quello delle loro famiglie fuori da essa.

Si pensi ad esempio al giovane Attilio Zaramella di Ugolini.

Sin dal suo arrivo a Castelrotto egli fa di tutto per cercare di ingraziarsi il favore e la stima dei suoi fanciulli. Dagli alunni in fondo non vuole altro che farsi amare: l'amore che egli ha per l'infanzia e per l'educazione – in tutto e per tutto simile a quello di Emilio Ratti – desidera venga recepito e contraccambiato dai bambini.

Tanto che parte delle sue riflessioni sono appunto dedicate ai fanciulli, a cosa pensano, come debbano essere trattati e quale tipo di approccio didattico e disciplinare si adatti a tutti e novanta.

Il tempo (e la voglia di mettersi in discussione) danno ragione alla fine ad Attilio. Se infatti all'inizio i suoi alunni paiono sospettosi e un po' guardinghi nei confronti del nuovo maestro che arrivava dalla città, essi diventano poi i più calorosi difensori di colui che non gode della stima di colleghe e segretario comunale.

---

<sup>263</sup> E. Pistelli, *Le pistole di Omero*, op. cit., p. 247.

<sup>264</sup> E. Pistelli, *Le pistole di Omero*, op. cit., p. 230 (prefazione anteposta al cap. LX; 15 settembre 1917).

Sui loro quaderni – che Attilio ritrova alla fine della prima guerra mondiale, tra le macerie della scuola andata distrutta – essi scrivono del loro maestro e del suo curioso modo di insegnare, ma soprattutto del forte legame che si è creato nel corso dell'anno scolastico (“*Dicono che non ha la mamma, ma noi siamo tutti suoi figliuoli*”).<sup>265</sup>

Ecco perché, vista l'intensità di questa relazione maestro-allievi, Ugolini dedica poi parecchie pagine a raccontare di come, una volta che lo Zaramella è partito per la guerra, i maestri che si sono avvicinati nei mesi successivi non abbiano potuto sostituirlo degnamente. Un uomo che come lui abbia saputo veramente occuparsi dei fanciulli non si riesce più a trovare.

Il punto di vista è ancora una volta quello della scolaresca, la quale ha ovviamente mal digerito la dipartita dell'amato insegnante.

Della maestra Nellini si dice subito che le fu impedito di far scuola nell'istante stesso in cui mise piede nella sezione maschile di Castelrotto. Agli occhi degli allievi più furbetti e scapestrati, ella appariva infatti decisamente “*troppo giovane, troppo elegante, troppo spaventata*”.<sup>266</sup> In particolare, è su quest'ultima caratteristica che si insiste non a caso nel descrivere la giovane.

La mancanza di polso nel gestire i novanta e più maschietti di età diversa la fa fuggire a gambe levate: di lei si dice solo che, dopo un lungo periodo di malattia, se ne tornò a Padova, dove non volle mai più sentir parlare di scuola e si rifugiò in un tranquillo ufficio.

Nemmeno l'omone lombardo venuto a supplire la Nellini, ebbe vita facile: oltre che urlare a ragazzini maldisposti ed ostili e giocare a scopa col segretario, pare non facesse nulla.

A Castelrotto, a reclamare il giovane Zaramella, sono dunque proprio gli stessi alunni: un giovane maestro che sapesse il fatto suo e che tanto li amava aveva lasciato un vivido ricordo più alla scolaresca che ai colleghi e ai concittadini.

Nel corso del romanzo si insiste sulla capacità di Attilio di creare un legame profondo e speciale tra maestro e allievo; tanto che, a proposito delle sue doti educative, si racconta

---

<sup>265</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 189.

<sup>266</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 234.

di come, persino negli anni della guerra, egli sia in grado di instaurare relazioni simili coi suoi commilitoni.<sup>267</sup>

L'identità di Attilio maestro si gioca quindi totalmente nel suo rapporto con l'allievo: il motivo che ritorna nel corso del romanzo è infatti in più di una occasione quello dell'importanza della relazione tra maestro e fanciullo.

Il tema scritto da un bambino al suo insegnante (*“Amo il mio maestro...egli è buono...”*)<sup>268</sup> rappresenta il punto di arrivo ideale del percorso del maestro alla ricerca del giusto equilibrio da tenersi con gli allievi. E' curioso che sia questo l'unico documento che appare tra le macerie della scuola distrutta. Ed è anche in virtù di questo ritrovamento che Attilio, dopo aver dimenticato per tanto tempo le gioie dell'insegnamento, ritrova la voglia di cimentarsi alla fine nella scuola di Lavarda gestita dalla collega Elisabetta.

Attraverso pagine come queste, quelle deamicisiane, o come quelle di Alberto Pisani possiamo leggere, con gli occhi dello scolaro, il profilo del maestro: bontà o malvagità, dolcezza o asprezza, disponibilità o chiusura; queste sono le caratteristiche dominanti.

Se leggiamo tenendo presente il punto di vista dell'allievo (o dello scrittore che tal si pone) a proposito delle figure educative tra Ottocento e Novecento, dobbiamo tralasciare momentaneamente tutte le dinamiche di paese, le rivendicazioni economiche, e, tranne che in rari casi, i concetti di reputazione, fama e rettitudine: ciò che importa del maestro è la sua capacità di entrare in empatia con la scolaresca.

Ciò ci riconduce al primo paragrafo di questo capitolo e alla dimensione della “paternità ragionevole”: agli occhi dei fanciulli esiste una sottile corrispondenza tra figure genitoriali e maestri di scuola ogniqualvolta venga stabilita dall'educatore una relazione con la scolaresca, nel premio e nella carezza, così come nel castigo e nel rimprovero.

---

<sup>267</sup> Durante la spedizione, un caporale chiede appunto ad Attilio, in quanto maestro, di *“tener su il cuore di questi ragazzi”*, cioè dei soldati. Cfr. G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 265.

<sup>268</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 292.

### 2.3. Collettività e solitudine a scuola

Il cruccio delle maestrine, su cui tante volte si soffermano pubblicistica e narrativa, è quello di vivere isolate, di non veder mai nessuno.

Come ricorda Gherardo Ugolini occorre andare “*adagio, però, con quel nessuno: ché la gente del paese potrebbe, in un primo momento, parer nessuno, e poi diventar qualcuno, e come!*”.<sup>269</sup>

La vita dei maestri – e specialmente quella delle loro colleghe – era infatti solo apparentemente scandita da una sensazione di isolamento forzato.

In realtà, vivere ed insegnare in comuni cittadini o in piccoli villaggi rurali significava ovviamente entrare in contatto con una comunità.

D'altra parte, ciò non voleva necessariamente dire trovare compagnia o amicizia; esattamente come a scuola, anche nella dimensione sociale si poteva provare un senso di emarginazione ed isolamento.

Come afferma la scrittrice napoletana Matilde Serao nella prefazione de “*Il romanzo della fanciulla*”, è sufficiente rievocare i tempi della Scuola Normale Femminile e scavare tra i ricordi dei banchi di scuola, delle ore di studio e di tirocinio in classe, per scorgere una realtà fatta di solitudine ed emarginazione in un contesto tutto sommato collettivo.

L'aspetto di contatto con gli altri (in questo caso colleghi, professori e allievi) è dunque fondamentale; anche se poi, spesso, sono proprio questi “altri” a provocare rifiuto ed isolamento nei maestri e nelle maestre.

Anche nell'opera pirandelliana “*L'esclusa*”, la dimensione cittadina c'è e si vede: ma il popolo, i vicini di casa, gli allievi e i colleghi di Marta Ajala hanno la sola funzione di far sentire ancora più esclusa ed emarginata la protagonista. La dimensione collettiva quindi appare più che altro come una cornice che fa spiccare in maniera ancora più tragica e cupa la solitudine della giovane maestra.

Al contrario, De Amicis, Baccini, Serao, Fucini – per fare alcuni esempi – sono soliti dipingere scenette collettive con lo scopo opposto: mostrare la dimensione della comunità e la possibile integrazione di maestri e maestre in essa.

---

<sup>269</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 119.

In particolare, nel romanzo “*Cuore*” si ricorre con una certa frequenza a questo tipo di rappresentazione.

L’educazione di Enrico Bottini non può che avvenire attraverso continui incontri educativi: l’altro o, più spesso, gli altri costituiscono veri e propri strumenti didattici ed esemplari, generalmente positivi ed edificanti, attraverso i quali il bambino può imparare, nella classe e al di fuori di essa. I maestri non sono personaggi abbandonati in una triste solitudine.

Nella maggior parte di questi autori infatti chi sceglie la solitudine è sempre un personaggio negativo: Franti di “*Cuore*”, il galletto arrogante de “*Le memorie di un pulcino*”, alcune compagne di classe della Serao, poco inclini alla socializzazione.

Come se ciò non bastasse, ci pensano gli autori ad isolare ancora di più le figure scomode, attraverso precisi artifici letterari: esse vengono dipinte spesso in modo sbrigativo, oppure in modo accurato ma visibilmente ostile.

La solitudine estrema di Marta Ajala è completamente diversa: essa è dettata da una condizione di esclusione a priori dal mondo cittadino; anzi, questa pare essere la sola via possibile in una vita di tradimenti, sospetti ed emarginazione.

Ed è per di più una forma di isolamento che pregiudica la normalità di tutti gli eventi che seguono: ella viene ripudiata quando è ancora innocente e riaccolta dal marito proprio quando invece si macchia dell’infamia del tradimento. Vince il concorso per diventare maestra, sbaragliando le compaesane, eppure le viene preferita una collega dai costumi più “onesti”. Diventa infine maestra solo quando i suoi si rivolgono al provveditore affinché possa essere reintegrata, anche se in modo non proprio legittimo.

Come dire: colei che non avrebbe bisogno né di raccomandazioni né di perdono, diventa vincente soltanto quando pecca e ricorre a sotterfugi: ella è un’esclusa sia dalle schiere dei morigerati che da quelle dei meschini. Non può che vivere il suo dramma e la sua vita come tale, fino alla fine.

Il rapporto solitudine-collettività è sempre determinante e specchio importante della quotidianità di allievi e maestri.

Entrambi infatti sanno che l’incontro con gli altri è parte del processo scolastico. Il maestro incontra a scuola i ragazzini (e fa lezione tutto solo a decine e decine di fanciulli, spesso interrogandosi sulla validità di rimproveri e precetti); poi, quando torna

a casa, anche se cerca di passare inosservato, incontra i genitori, i compaesani, il sindaco, il segretario, il parroco; e con loro deve, volente o nolente, interagire.

L'allievo adotta all'incirca lo stesso schema: sia nella dimensione scolastica che in quella sociale è circondato da compagni, amici, familiari, educatori ma è solo nella sua condizione di allievo del maestro; è proprio nella solitudine che egli può anche meditare interiormente e riflettere sui precetti appresi e sui rimproveri o le gratificazioni ricevuti.

Edmondo De Amicis, rivolgendosi alle alunne in *“Speranze e Glorie”*, richiama alla mente le diverse figure educative che concorrono allo scopo: le compagne, le maestre, i parenti, la scuola intera. Tutti sono in festa quando un premio viene ricevuto ed esso infatti non può che essere ricondotto ad una dimensione collettiva. Anzi, secondo lo scrittore, la gratificazione è tale da uscire dal microcosmo familiare per diventare appannaggio e conquista della Nazione intera (voi siete *“festeggiate dalla famiglia, onorate dalla città, benedette dalla patria”*).<sup>270</sup>

Tuttavia, al di là della conclusione del brano, egli ricorda alle alunne che in realtà il vero premio è *“nella serenità della vostra coscienza”*. Come a voler ribadire quanto non basti riconoscere il movimento pubblico e collettivo che connota la scuola e l'operato di maestri e maestre: è necessario anche che si rifletta personalmente sull'esperienza scolastica se se ne vuole ricavare un senso.

Ecco perché le vicende di maestri e allievi, persino nella letteratura, alternano momenti collettivi a momenti di solitudine. Dopo il confronto è sempre necessario riflettere e tirare le somme, come fanno di continuo Emilio Ratti e Attilio Zaramella.

E come fanno di continuo anche gli allievi che a questo schema si ispirano.

I racconti dopotutto altro non sono che l'espressione metaforica della valenza simbolico-culturale dell'azione del maestro in classe (egli dispensa lezioni collettive alla classe, le quali debbono poi produrre risultati sia sulla classe che, soprattutto, sull'individuo).

In Collodi persino un pappagallo può costituire un prezioso elemento di confronto e fungere da maestro di un monello: è il volatile Ciuffettino blu a raccontare a Giannettino

---

<sup>270</sup> *Per una distribuzione di premi alle alunne*, in E. De Amicis, *Speranze e Glorie. Discorsi*, Ed. Madella, Sesto S. Giovanni (Milano) 1913 (I ed. Treves, Milano 1911; trattasi della prima edizione Treves, in quanto il libro – come citato nella prefazione – era già stato pubblicato agli inizi del XX secolo dalla casa editrice Giannotta di Catania), p. 13. Si noti l'artificio retorico della *climax* ascendente, a sottolineare un concetto assai caro al De Amicis: scuola, patria e famiglia debbono concorrere tutte verso i medesimi obiettivi.

i rischi di un'infanzia sregolata e disgraziata, quando si fa “*quello che fanno [...] tutti i pappagalli svogliati e indisciplinati*”, poco studio e molta disubbidienza.<sup>271</sup>

I compagni e gli amici a volte si sostituiscono al maestro e possono essere portatori del medesimo universo di valori, ripetendo gli schemi comportamentali che il maestro mette normalmente in atto, come appunto fa Ciuffettino blu nelle veci di insegnante e quasi di genitore dello scapestrato bambino.

D'altra parte, non esistono solo incontri positivi nel mondo della scuola: compito del maestro, in questo delicato momento di incontro con gli altri che è l'ingresso a scuola, è anche quello di ammonire il fanciullo a “guardarsi” dalle cattive influenze.

Molto meglio in certi casi restar solo. Riguardo a tale aspetto, il maestro ricopre un ruolo a metà tra quello genitoriale e l'educatore esterno. Difatti, quando ammonisce l'allievo, invitandolo a guardarsi dai cattivi compagni, lo fa sempre con questo duplice intento: pericolose frequentazioni a scuola si traducono spesso in imprudenti amicizie fuori da scuola.

Fin dal suo primo racconto, Collodi, prima ancora del famigerato Lucignolo e dei compagni di classe del povero Pinocchio, rappresenta genitori e maestri che preoccupati alludono più volte alle “*birbe più matricolate della scuola*”, rimanendo peraltro il più delle volte inascoltati.<sup>272</sup>

Eppure, anche se il “furbo” Giannettino non sa riconoscerli, sono proprio i cattivi compagni di scuola a portarlo all'osteria, a farlo ubriacare, a fargli perdere il suo napoleone d'oro con il quale avrebbe dovuto comprare l'atlante - come aveva promesso alla mamma - e, per finire in bellezza, ad istigarlo al furto.

Giannettino-Pinocchio sperimenta dapprima gli scapaccioni dell'oste e per finire la mano del carabiniere.

Solo l'intervento tempestivo del *deus ex machina* Boccadoro riporta il sereno e così il fanciullo, imparata la lezione, “*diventò anche assennato. Sempre vivace, ma non più smargiasso e impertinente*”.<sup>273</sup>

---

<sup>271</sup> C. Collodi, *Giannettino*, op. cit., p. 72.

<sup>272</sup> “*Ma dove sono questi cattivi compagni? – replicò il ragazzo (alla madre, ndr), riscaldandosi un poco – E' tanto tempo che ne sento parlare, ma io, per ora, non li ho veduti né conosciuti... Ci saranno questi cattivi compagni, non dico di no...; saranno anche pericolosi... Ma sai per chi? Per i pupillini e per i ragazzi che sono stati sempre attaccati alle gonnelle della mamma: ma per i giovani furbi e le persone svelte [...] ci vuol altro che cattivi compagni!*”. C. Collodi, *Giannettino*, op. cit., p. 106.

<sup>273</sup> C. Collodi, *Giannettino*, op. cit., p. 120.



Dall'esperienza collettiva negativa, Giannettino parte a questo punto per affrontare un nuovo viaggio: lo percorrerà in solitudine, con il solo ausilio del suo precettore al quale madre e figlio sono riconoscenti per i tanti insegnamenti impartiti.

In "*Minuzzolo*" i tratti di disobbedienza estrema e di scapestrataggine di Giannettino sono momentaneamente scomparsi.

Egli è un bravo ed educato fanciullo che fa un'esperienza scolastica proprio al di fuori della scuola e lontano da maestri e precettori tradizionali.

In "*Minuzzolo*" fungono da insegnanti genitori, contadini, servitori, persino bambini. L'esperienza è così forte e corale che, a differenza del "*Giannettino*", non si ha mai l'impressione di leggere della storia di un unico personaggio. Al contrario, sembra di assistere alla vicenda educativa di un'intera comunità, all'interno della quale ogni bambino ha il suo preciso ruolo (la recita finale suggella il concetto di educazione collettiva) mentre genitori e parenti si compiacciono dello sforzo di auto ed etero educazione dei propri pargoli.

Il padre di Minuzzolo è maestro dei figli e trasmette loro un'idea di micro-scuola dai tratti davvero originali.

Qui si va oltre il rapporto duale genitore-figlio e si delinea anche una nuova socialità.

Un microcosmo scolastico a metà tra la dimensione familiare e quella d'aula che i figli di Quintiliano apprendono in fretta e decidono di imitare. E' di Minuzzolo difatti l'idea di creare una piccola scuola domenicale per i bambini del vicinato.

Come in una scuola al contrario, i bambini si ritrovano solo la domenica, anziché nei giorni settimanali; il maestro è Minuzzolo che ne sa poco più dei suoi discepoli contadini ma ai quali promette solennemente di studiare le lezioni sul suo libro di Storia Romana per poi rispiegarle ai suoi allievi; gli incontri si svolgono nella villa dei genitori ma gli adulti non vi partecipano; il metodo didattico di Minuzzolo ricalca pedissequamente quello del padre o di un buon maestro di fine Ottocento (*"Vorrei che tutti quelli, fra voi altri, che sanno scrivere alla svelta, segnassero sullo scartafaccio le cose che dirò, per poi ristudiarsele a casa, e impararle a mente. [...] Io farò le domande, e quelli che avranno imparato, potranno rispondere e farsi onore... Vi piace la mia idea?"*<sup>274</sup>).

---

<sup>274</sup> C. Collodi, *Minuzzolo: secondo libro di lettura seguito al Giannettino*, Paggi, Firenze 1880 (II edizione; I ed. Paggi, Firenze 1878), p. 79.

E come in una scuola al contrario, il bravo e solerte maestro – per quanto conscio della necessità di dover dare il buon esempio a tutti i suoi piccoli allievi – continua a combinare marachelle di ogni sorta non appena smette le vesti di precettore. Solo quando è tale (la domenica: giornata in cui invece di solito al maestro normale sarebbe concesso il riposo!) si sente in dovere di esercitare il suo ruolo di educatore, mettendo da parte quello del ragazzino.

L'apparente lontananza dalle cose di scuola che la vita ritirata e solitaria in una villa di campagna dovrebbe suggerire, in *“Minuzzolo”* non compare affatto: è al contrario nel continuo rapporto con il padre-maestro e con i coetanei-allievi che il fanciullo apprende l'importanza della scuola e della buona condotta per diventare un bravo bambino e non restare “asino”.

Anche Minuzzolo, per quanto meno birbante di Giannettino, ha pur sempre bisogno dell'accompagnamento dell'adulto; la scuola dei bambini infatti non potrebbe funzionare altrimenti.

Pertanto è perfettamente normale che il padre del fanciullo intervenga al pari di un maestro quando si verifica un intoppo o un qualsiasi altro problema.

Il percorso è sempre il medesimo e ricalca quello scolastico: solo dopo una batosta si possono comprendere i propri errori. Il confronto con la collettività degli adulti è quindi ancora indispensabile, anche se la strada per capirlo è lunga e difficile.

E sebbene tutto solo e a mente lucida Minuzzolo riesca a dire al padre di aver capito che le birichinate non portano da nessuna parte, fino alla fine in realtà egli rimane un Pinocchio a tutti gli effetti, che sa perfettamente qual è il bene da perseguire ma che, quando si ritrova in cattiva compagnia, dimentica immediatamente ogni buon proposito.

*“Se i miei fratelli sono svogliati, perché ho da fare lo zelante io solo?”<sup>275</sup>*

L'autore ammonisce sempre il lettore che i discorsi di Minuzzolo sono sciocchi e fuori luogo, giacché *“i ragazzini ammodo quando hanno da fare una cosa buona, non debbono mai regolarsi sull'esempio degli svogliati, né stare a badare a quel che fanno gli altri”*.<sup>276</sup>

---

<sup>275</sup> C. Collodi, *Minuzzolo...*, op. cit. p. 188.

<sup>276</sup> C. Collodi, *Minuzzolo...*, *Ibidem*.

La vicenda tuttavia è congeniata in modo che il protagonista - si chiami Giannettino, Minuzzolo o Pinocchio - si muova sempre “con l’intenzione di...” ma poi, tornando sui suoi passi, scrolli le spalle e vada in tutt’altra direzione.

E’ in questo spazio che di norma interverrebbe il maestro. E’ qui che per esempio desidera introdursi dolcemente Emilio Ratti quando si accorge che la sua scolaresca non lo segue fin dove egli vorrebbe; o quando vede che la compattezza della classe è rotta e rovinata da alcuni singoli che tentano di portare lontano anche tutti gli altri.

Far tornare anche gli allievi più sconsiderati ed ostili “sui propri passi” è la sua ricetta per relazionarsi in modo positivo con i bambini e chiudere il conto, perlomeno dentro l’aula, coi problemi e i guai che di norma accompagnano la lunga giornata del maestro. In genere gli sforzi vengono premiati: gli alunni il più delle volte mostrano “*evidenti i buoni effetti della sua maniera*”.<sup>277</sup>

Infatti, Emilio sa bene quanto i cattivi compagni sappiano trascinare gli altri componenti della classe in una aperta battaglia senza esclusione di colpi contro il maestro e la scuola.

Gli insegnanti non potevano non tener conto del fatto che la classe agisse in questi casi quasi come un corpo unitario<sup>278</sup>, dilaniato da spinte ora positive, ora negative.

Gli autori post-risorgimentali, infatti, giocano molto sul concetto di collettività della classe, anche se lo fanno in modi diversi e a seconda del tipo di scuola e di maestro che desiderano mettere in luce.

Ad esempio, nei romanzi deamicisiani la collettività è presupposto fondamentale del mondo della scuola (e non solo), in Collodi invece i tratti di coralità di De Amicis paiono decisamente più sfumati a vantaggio di una riflessione per lo più solitaria dell’individuo, a seguito di quelle batoste subite, spesso a causa di “altri”.

Stessa vicenda per il piccolo pulcino della Baccini che, dimentico della promessa fatta alla mamma-maestra, decide di dar retta al petulante galletto rischiando la sua stessa vita ma imparando almeno a diffidare da certi loschi attaccabrighe.

L’elemento chiave dell’influenza negativa degli “altri” e del riscatto definitivo del protagonista si realizza in modo esemplare ne “*Le avventure di Pinocchio*”.

---

<sup>277</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 323.

<sup>278</sup> “*La classe comprende, è vero, molti individui, ma nello stesso tempo non è nessuno di essi*”; cfr. F. Romani, *Da Colledara a Firenze*, op. cit., p. 1223.

Qui il processo di crescita e di maturazione viene addirittura suggellato dalla trasformazione del burattino in un bambino vero, in modo assai simile alle piccole, ma già alquanto significative, metamorfosi dei cugini di Pinocchio, Giannettino e Minuzzolo.

Si tratta sempre di un cammino in cui il contatto con gli altri è di straordinaria importanza, anche se di fatto è poi il singolo, chiamato a riflettere sul suo percorso individuale, a tirare le somme della vicenda.

Qui i maestri servono a poco: non accompagnano il fanciullo. Al massimo gli indicano la strada e lo riaccolgono alla fine.

Al contrario, in “*Cuore*”, dove prevale dall’inizio alla fine la dimensione collettiva, i maestri e le figure di scuola paiono onnipresenti in tutte le occasioni, anche quelle che apparentemente non hanno a che vedere con la lezione.

In alcuni casi, come durante l’ultimo giorno di scuola (lunedì 10 luglio), la scena è addirittura sovraffollata:

*“La strada era affollata di parenti, che avevano invaso anche il camerone, e molti erano entrati anche nelle classi, pigiandosi fino accanto al tavolino del maestro: nella nostra riempivano tutto lo spazio fra il muro e i primi banchi. [...]; e si sentiva da tutte le parti un bisbiglio, un brulichio, che pareva di essere in una piazza.”*<sup>279</sup>

All’entrata del maestro, recante l’elenco dei promossi e dei rimandati, cala il silenzio: i risultati di fine anno, riportati in settantesimi, sono accolti dalla folla con grandi clamori. E non deve certo stupire che del protagonista - Enrico Bottini - non venga fatta menzione alcuna.

In effetti, in mezzo al rimescolamento dei saluti finali e degli addii, la funzione di Enrico pare essere unicamente quella di fotografare la scena degli abbracci chiassosi tra maestri e bambini, passando in rassegna i compagni di sempre: Robetti, senza più le stampelle, il muratorino e il suo muso di lepre, Garoffi il fortunato e, su tutti, “*quel bravo, santo ragazzo*” di Garrone.<sup>280</sup>

---

<sup>279</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 318 (10 luglio).

<sup>280</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 320 (10 luglio).

Ed anche quando alla fine compaiono la mamma e il papà che, guardando commossi la scuola, levano un emozionante addio, Enrico tace (*“Ed io non potei dir nulla”*)<sup>281</sup>, scomparendo anonimamente dietro le parole di commiato rivolte dai genitori a scuola e lettori.

La collettività del romanzo deamicisiano e la solitudine riflessiva dei personaggi di Collodi possono costituire degli spunti importanti per comprendere un bipolarismo di cui maestri e maestre dell’Italia post-risorgimentale si avviavano lentamente a divenir consapevoli, vivendo in prima persona entrambe le dimensioni.

Si è visto difatti come la solitudine del maestro sia caratterizzata da diverse variabili: le commedie di Morandi e Niccodemi mettono in luce la realtà di maestre costrette a sopportare la meschinità dello stipendio e a vivere l’isolamento e l’emarginazione di chi, provenendo da fuori, non può essere accettato fino in fondo dalla collettività.

La solitudine de *“L’esclusa”* di Pirandello è una condizione intimamente legata alla condotta morale della protagonista, inaccettabile nel piccolo paesino siciliano, e che solo successivamente diventa un tutt’uno con la scelta irriverente di una professione che la comunità giudica inappropriata.

E ancora, la solitudine della giovane protagonista di *“Stella mattutina”* è sì riempita da compagni e colleghe, eppure dolorosamente interiorizzata da Dinin, che, indifferente a tutto e a tutti, vive nella rigida bidimensionalità di un rapporto morboso con la madre.

Come accade, a tratti, alla piccola Cecilia di *“Pimpì Oseli”* e a Marino Moretti, ancora in età adulta, nel romanzo *“Mia madre”*.

Solitudini diverse, storie diverse ma una grande variabile comune: sentirsi soli è sempre e comunque espressione profonda della percezione di una differenza tra sé e gli altri, o, quantomeno, di una attribuzione di questa da parte della collettività.

L’inclusione - non è un caso - e la piena armonia con la collettività si verificano in tutte quelle situazioni in cui benevolenza da parte della comunità e senso di appartenenza al medesimo progetto culturale ed educativo si congiungano intimamente.

Ed infatti, per questo motivo, in *“Cuore”* capita raramente di percepire sensazioni simili a quelle de *“Il romanzo di un maestro”*: la collettività del primo romanzo è cosa completamente diversa dalla triste solitudine che si respira nel secondo.

---

<sup>281</sup> E. De Amicis, *Cuore*, *Ibidem*.

Come sa riassumere perfettamente Tommaso Vallauri in una delle sue novelle, il buon maestro della campagna veneziana, Ser Felice, è benvenuto da tutti per soli due motivi: in primo luogo perché compaesano delle famiglie (che gli affidano quindi molto volentieri i figlioli) ma, soprattutto, perché è in grado di comprendere le differenze che caratterizzano i suoi concittadini e, con grande perizia, sa risolvere i loro dubbi e i loro piccoli battibecchi.

Egli è dunque tenuto in grande stima poiché non appare come un educatore lontano e “diverso”, destinato a stare solo e a far della scuola un affare tutto suo, ma, anzi, proprio in virtù di una profonda conoscenza delle altrui differenze, pare in grado di muoversi nella comunità in modo perfettamente integrato, facendosi persino portavoce delle istanze dei suoi concittadini.

Non è pertanto casuale che, nella novella, si racconti di come il buon maestro sia invisibile solamente all’ispettore in quanto non abilitato (“E chi se ne importa?” – pare pensare la piccola comunità) e non possa disporre che di pochi strumenti necessari alla didattica e di un’aula nuda e povera ma, questa volta, solo perché all’amministrazione comunale mancano i soldi davvero, mica perché sindaco o assessore gli abbiano voluto dichiarare guerra come capita altrove!<sup>282</sup>

Come dire: laddove vi è benevolenza e senso di appartenenza non si verificano né atti di vere e proprie persecuzioni, né forme di solitudine ed isolamento volontari o subiti.

Ed è questo, in parte, il motivo per cui il maestro (ma anche l’allievo) del posto è generalmente benvenuto rispetto a chi arriva da fuori.

A proposito della solitudine del maestro – cui si è dedicato un intero paragrafo nel precedente capitolo – abbiamo notato come giocasse un ruolo fondamentale nella condizione di emarginazione degli insegnanti di fine Ottocento e di primo Novecento proprio l’altrui percezione del carattere forestiero (e dunque potenzialmente pericoloso) della figura educativa.

La collettività è il luogo privilegiato dell’incontro con il maestro, dato che è con essa che egli deve necessariamente tentare il confronto. Tuttavia il maestro sa bene che nulla è scontato: quest’ultima potrebbe anche negargli la carta d’accesso alla comunità, come fa spesso e volentieri, del resto.

---

<sup>282</sup> T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., pp. 64-65. “*I sinonimi di un metodista*” – Novella III, pp. 63-84.

Lo stesso vale per l'allievo, in effetti. Con un'unica e doverosa precisazione: in questo caso l'eventuale emarginazione del fanciullo può essere decretata anche dalla scelta volontaria di costui di non aderire ad un preciso modello comportamentale, schierandosi esattamente agli antipodi dell'universo valoriale e morale preteso dal maestro.

E quando questo accade, il maestro sa che l'allievo gli è sfuggito, sa che è diventato un monello al quale può tentare di porre un freno (come riesce a fare, dopo una lunga inchiesta, la maestra di Gina screditata e umiliata dalla pestifera Fossaro, in "*Allieve di quarta*"), o al quale deve assolutamente provvedere (magari relegandolo tra le ultime file della classe dove non possa nuocere a lui e al resto della scolaresca, come fa Attilio in "*Castelrotto e i suoi maestri*").

Ai maestri della letteratura di scuola capitano non di rado situazioni di questo tipo: come ai veri maestri, occorre a costoro l'abilità di sapersi destreggiare contemporaneamente tra solitudine e collettività, imparando a gestire la propria solitudine e quella degli alunni e, contemporaneamente, la dimensione sociale della comunità che li accoglie (o li rifiuta) e quella della classe che devono governare.

La sensazione è che dall'alto non pervengano né suggerimenti in tal senso né una qualche forma di solidarietà, sebbene i maestri continuassero a lamentare e denunciare, sia alle autorità competenti che tramite riviste e giornali, la triste contraddittorietà della loro condizione e la difficoltà di operare all'interno di dinamiche così complesse e delicate.

Lamentavano di vivere le loro vicende personali e lavorative in perenne contrasto con la collettività e, al tempo stesso, in perfetta solitudine.

Lamentavano di aver il compito di trasmettere contemporaneamente ai loro allievi virtù patrie e paterne, valori individuali e collettivi, senza ricevere mai nemmeno una parola di ringraziamento dalle famiglie o dallo Stato.

Il risultato purtroppo è ben noto. Il maestro ad un certo punto rinuncia a combattere e dice addio ai sogni e alle belle speranze.

Come accade a Castelrotto, quando Attilio è costretto ad andarsene e, senza nemmeno difendersi, accetta la sorte che gli è toccata. Nonostante nel romanzo vi sia raramente spazio per quelle sensazioni di emarginazione ed isolamento che è possibile osservare altrove, l'episodio è in questo senso davvero emblematico.

L'amicizia con gli altri maestri (chiamati scherzosamente “*gli avvoltoi del Lavarda*”) e la grande festa che allievi e colleghi dedicano allo Zaramella non lascia che flebili tracce nel racconto dell'addio al piccolo comune montano.

La dimensione corale che tante volte aveva fatto da cornice alle vicende private e lavorative di Attilio appare praticamente scomparsa: la sensazione predominante è quella di una totale indifferenza del villaggio alla partenza del giovane maestrino. Egli accetta la sorte di non essere il bravo insegnante che credeva, accetta perfino il peso di accuse infamanti e false. Getta la spugna dopo aver sperato in una scuola in cui vi fosse spazio per tutti, per le famiglie, per i ragazzi, per le autorità locali e per i maestri.

Qualcuno appare commosso e incredulo, ma i più sono tutti intenti a fare i calcoli per accaparrarsi il tanto ambito posto che il maestro lascia vacante. Anche in un racconto in cui la dimensione della solitudine non pare così rilevante, lo stato di emarginazione di Attilio diventa quello predominante.

Con questa sensazione si chiude la prima parte del romanzo, al termine della quale di Attilio maestro resta solo il ricordo nell'atteggiamento didattico e protettivo che egli adotta nei confronti degli altri militari durante gli anni della guerra.

Il romanzo ha un lieto fine; ma il fatto che la prima metà della carriera di maestro si concluda in modo così sbiadito ci indica una preziosa chiave di lettura: insegnare in una scuola elementare, entrando in relazione con centinaia di allievi e di famiglie e tentare di vivere secondo la propria consuetudine, ma nel contempo inseguendo i sogni che un normale maestro si aspettava di veder prima o poi realizzati, non erano due cose facilmente realizzabili.

#### **2.4. I gesti del maestro**

Nella rivista “*L'educazione nazionale*” si ribadisce, a più riprese, un concetto piuttosto diffuso tra XIX e XX secolo: la necessità che l'opera del maestro influisca in modo pratico e concreto nella vita quotidiana del bambino.

I gesti del maestro, più ancora della prassi didattica, dovevano concorrere tutti allo scopo precipuo dell'opera educativa: diffondere una serie di abitudini positive che facilitassero la convivenza civile e sociale.



Difatti, i fanciulli abituati a movimenti garbati, alla nettezza di corpo ed abiti e al rispetto di cose e persone all'interno della classe, potevano con maggiore probabilità ritradurre all'interno della dimensione familiare i piccoli gesti quotidiani appresi dal loro insegnante durante le ore di scuola.

L'opera "gestuale" del maestro è dunque la parte più complessa e significativa del docente elementare, tanto che nei Programmi Didattici si rinnova di continuo l'invito ad una gestualità composta fin dalle classi prime, ricordando come " *questi esercizi [...] daranno mezzo al maestro di rilevare le disposizioni e il carattere morale dei suoi allievi, e serviranno a segnargli il punto di partenza della parte più difficile del suo compito: la educazione morale.*"<sup>283</sup>

E' pur vero che, per alcuni anni, questo aspetto si intreccia con la necessità di un insegnamento religioso che la Legge Coppino aveva reso facoltativo e che invece si considerava necessario ai fini della diffusione di una buona condotta morale.

Tra la fine degli anni '90 del XIX secolo e i primissimi anni del Novecento, infatti, si susseguono una serie di articoli sulle riviste di matrice cattolica volti a ribadire il carattere indispensabile di maestri i cui gesti fossero guidati dalla *pietas* religiosa e dal garbo del praticante.

La paura che la Chiesa Cattolica aveva da sempre manifestato rispetto all'obbligatorietà dell'istruzione si rileva in modo ancora più deciso sul finire dell'Ottocento, quando capita di sovente di imbattersi in lunghe dissertazioni relative all'equazione preoccupante tra incremento dei crimini e crescere vertiginoso dell'immoralità del popolo italiano. In base a tale concezione, i gesti criminosi nascevano in contesti educativi (scolastici) criminosi.

Spesso viene additato proprio il maestro, "*la gran parola! [...]; Oh il grande responsabile*"<sup>284</sup>, al punto che, nella realtà permeata di socialismo e delinquenza, si auspica che i nuovi maestri si dotino di patente anche per l'insegnamento religioso e sappiano così trasmettere un *modus vivendi* che contribuisca ad arginare la "*spaventevole statistica*" di crimini e sovversioni, di cui l'Italia detiene in Europa il triste primato.

---

<sup>283</sup> *I programmi didattici – classi prime*, in "L'educazione nazionale", anno II, n. 5, Roma, novembre 1890.

<sup>284</sup> *Le cause del crescere dell'immoralità e delinquenza*, in "All'apertura delle scuole", 24 settembre, Lodi 1896 (n. 29).

Ma le preoccupazioni che animano la stampa cattolica, le famiglie delle scuole paterne e le istituzioni italiane (il Procuratore Generale Pinelli sosteneva proprio in quegli anni come la legge morale fosse fondamentale per evitare il degenero delle masse) non sono poi così diverse dalle tiriterie che rintracciamo in tanti testi che raccontano di scuola.

Ne *“Il romanzo di un maestro”* per esempio, Emilio si ritrova frequentemente nella spiacevole situazione di chi viene additato come portavoce di valori negativi e pericolosi.

In ogni piccolo comune in cui si reca, animato continuamente da speranze ed ottimismo, deve affrontare spesso l’infamante accusa di “corrompere i giovani”. I suoi gesti in aula destano il sospetto al pari della sua condotta fuori dalla scuola.

Lo stesso vale nel caso di maestre e maestrine il cui universo valoriale è frugato e processato ininterrottamente, alla ricerca di quelle macchie nella condotta che ne decretino la giusta espulsione.

I gesti del maestro dunque costituiscono l’aspetto più concreto e visibile dell’opera educativa dell’insegnante, poiché in essi si ritrova (oppure no) la condotta morale dell’educatore e ciò che più facilmente può essere valutato dalla moltitudine e può permettere la relazione con la scolaresca.

E’ nei gesti della quotidianità in classe, infatti, che il maestro costruisce il suo rapporto con l’allievo e rende visibile concretamente il suo lavoro.

Alla voce *“Maestro - doti”* nella *“Enciclopedia delle Enciclopedie – Pedagogia”* si ricorda, non a caso, l’importanza della gestualità dell’insegnante nel processo di interazione con gli alunni, dato che *“questi nella scuola sono attori e non spettatori. Essi [...] amano e seguono solo quei maestri che sanno mettersi al loro livello”*.<sup>285</sup>

Ciò significa che l’aspetto “attivo” costituisce davvero il nocciolo del rapporto maestro-allievo, al punto che – alla voce *“tipi ideali”* – l’Enciclopedia cita Don Bosco, quale maestro *“fecondissimo di mille piccole industrie per sapersi cattivare l’animo dei suoi ragazzi: partecipava ai loro discorsi, scendeva nei loro crocchi, interrogava, narrava storielle appropriate ai fatti accaduti [...], rispondeva alle lettere dei suoi alunni, metteva biglietti adatti sotto il guanciale, insegnava regole in versi, o l’aritmetica per mezzo di facili indovinelli”*.<sup>286</sup>

---

<sup>285</sup> *Enciclopedia delle Enciclopedie – Pedagogia*, Formiggini, Roma 1931, p. 296 A, B.

<sup>286</sup> *Enciclopedia delle...*, op. cit., p. 1531 B.

Ne “*il Risveglio educativo*” si diceva infatti che “*in niun ufficio come in quello del maestro è cosa essenziale il saper fare. E aggiungiamo il saper contenersi, il saper moderare la voce, il gesto, l’usar a tempo dello sguardo, del silenzio, del castigo; il non trasmodare mai, serbando un contegno uniforme, una calma imperturbabile, e la pazienza serena dell’uomo, che ha piena consapevolezza della sua missione e dei suoi doveri*”.<sup>287</sup>

In altre parole, il vero maestro non può che essere un uomo in grado di interagire coi suoi allievi e di usare i suoi gesti, più che la didattica, per carpirne l’animo ed incidere dal punto di vista educativo.

Così, se il gesto dell’educatore può già essere d’esempio per il fanciullo, è nel contatto reciproco tra maestro e allievo che la relazione educativa si traduce in atto concreto: la peggior punizione per l’allievo di Don Bosco (o del maestro ideale) era infatti “*essere discaro o indifferente a un così affettuoso maestro*”.<sup>288</sup>

Il che aiuta meglio a comprendere quanto fosse difficile per maestri e maestre, talvolta inesperti e impreparati (specie nel XIX secolo), misurare gesti e azioni in funzione del rapporto con gli studenti e soprattutto del contatto con le loro famiglie: non tutti gli educatori erano ancora in grado di comprendere appieno le ripercussioni dell’agire del maestro sulla collettività. Uno scapaccione o una carezza potevano essere bene o male interpretati a seconda delle circostanze: ad Emilio, ad esempio, vengono richiesti entrambi i trattamenti in occasioni diverse e a volte i giudizi sulla sua maniera di educare appaiono totalmente antitetici.

Le qualità personali del maestro emergono solo nella dinamica relazionale e dunque nel suo atteggiamento gestuale: ciò consente al maestro, sia a livello di abilità didattica, che a livello di temperamento e carattere, di “*testimoniarsi direttamente legittimando il suo agire*”.<sup>289</sup>

Il maestro sa di poter essere un esempio da imitare, attraverso il gesto che l’allievo percepisce su di sé ed impara ad interpretare.

La narrativa di scuola di fine Ottocento e di primo Novecento è ricchissima di bozzetti significativi, come quello dipinto da Haydée.

---

<sup>287</sup> Val meglio l’esempio del precetto (di G. De Castro), in “*il Risveglio educativo*”, anno XIII, 1896-97, p. 215.

<sup>288</sup> *Enciclopedia delle...*, op. cit., p. 1531 B.

<sup>289</sup> G. Flores d’Arcais, “*Maestro*”, in *Enciclopedia Pedagogica* (diretta da M. Laeng), vol. IV, La Scuola Ed., Brescia 1990, p. 7173.

“ – Mangia, mangia bambina mia, - le diceva i primi giorni la maestra vedendola riporre nel panierino la colazione quasi intatta. [...]; solo le disse, facendole una carezza sui capelli scoloriti: - Anche l'appetito ti tornerà, vedrai, quando sarai guarita. – E durante la ricreazione in giardino, e durante l'ora di lavoro, poi, sempre la seguì con gli occhi, con uno sguardo affettuoso e pietoso che pareva una carezza.”<sup>290</sup>

In Ida Finzi, come del resto in De Amicis e Baccini, scene di questo tipo sono piuttosto frequenti. Parole come “carezza” e “sguardo affettuoso” ritornano infatti con una certa assiduità e ci forniscono un'idea piuttosto chiara e nitida di quanto fosse considerata necessaria – da chi di scuola se ne intendeva - una gestualità composta e premurosa nel trattare i fanciulli.

In effetti, ritornando alle pagine precedenti, a proposito di “paternità ragionevole”, non può sfuggire il fatto che gesti così delicati ed amorevoli diano le sembianze di buoni genitori a tali maestri.

Per Edmondo De Amicis, addirittura, fu proprio la gestualità del padre, fatta di affettuose carezze ed amorevoli suggerimenti, a facilitare l'associazione del genitore con la figura di un maestro.

In una pagina dei suoi “Ricordi d'infanzia e di scuola”, lo scrittore così racconta del padre:

*“Il suo amore per noi avea qualche cosa d'austero: egli ci amava, ma non ci adorava, e in questo pure era saggio, e per questo la sua carezza, benché frequente, ci faceva l'effetto benefico d'una ricompensa ambita. Egli era stato per tutti noi il primo maestro.”*<sup>291</sup>

---

<sup>290</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta...*, op. cit., p. 57. La gestualità affettuosa tipica delle maestre protagoniste del romanzo di Ida Finzi ha sempre una valenza esemplare. Sono le donne infatti, secondo l'autrice, sia madri che maestre, a detenere il primato in fatto di gesti ed esempi. Le loro carezze e i loro sguardi benevoli vogliono sempre significare qualcosa. E, nella maggior parte dei casi, costituiscono delle vere e proprie lezioni per tutte le bambine. Chi infatti rimane sordo a questa gestualità esemplare è in genere un personaggio negativo e che, proprio per questo, finisce per essere allontanato.

<sup>291</sup> E. De Amicis, *Ricordi d'infanzia e di scuola*, in C. Cappuccio (a cura di), *Memorialisti dell'Ottocento*, op. cit., tomo III, p. 297.

Accanto alle carezze, quindi, l'austerità e la moderazione nel trattare gli allievi costituiscono i saldi riferimenti del buon maestro. Il dosaggio di tali ingredienti non è mai facile ed è per questo che capita sovente che i gesti del maestro si facciano rigidi e impacciati o severi e violenti e di essi ne risenta in modo inevitabile la scolaresca che egli governa.

Non è facile trovare un giusto equilibrio nel rapporto con gli allievi: il maestro ideale che sappia essere *“modesto senz'affettazione, indulgente senza debolezza, familiare [...], senza incoraggiarci alla licenza, buono e fermo, sempre sereno ad un modo”*<sup>292</sup> è evidentemente un'utopia.

Ciononostante, egli può nei piccoli gesti quotidiani all'interno dell'aula trasmettere qualcosa di sé, anche se mai riuscirà a rivestire tale ruolo in tutta la sua estrema complessità (e se piacerà ai fanciulli, del resto, non è detto che piaccia a tutti; né è detto che piaccia ai loro genitori).

I maestri e le maestre di Ottocento e primo Novecento, come testimoniano anche le riviste dell'epoca, si interessarono fortemente dell'aspetto gestuale attraverso il quale entrare concretamente in contatto con i propri allievi.

Basti pensare che la bella e vigorosa maestra Pedani, protagonista di *“Amore e ginnastica”* di De Amicis, sostiene a gran voce la necessità per tutti di un regolare esercizio fisico, proprio al fine di favorire una maggiore energia e dinamicità nel contatto tra insegnante e allievi. Trasmettere contenuti didattici, e prima ancora morali, sarebbe allora stato decisamente più facile, perché i gesti del maestro sarebbero per tutti divenuti efficaci riferimenti.

La maestra Pedani è più di una semplice invenzione letteraria: anche ne *“il Risveglio educativo”*, ad esempio, si dedica molto spazio alla necessità di educatori “energici” e vitali, sia dal punto di vista fisico che dal punto di vista morale; in particolare, si ritiene indispensabile che le maestre dispongano di tale dote, giacché *“ove non regna sovrana la volontà energica della maestra, regna il capriccio e l'abuso del piccolo selvaggio”*, e si sostiene fortemente come *“una maestra energica darà sempre una scolaresca modello; modello per ordine e nettezza, modello per disciplina, modello per sviluppo d'intelligenza e soprattutto per attività”*.<sup>293</sup>

---

<sup>292</sup> E. De Amicis, *Ricordi d'infanzia e di scuola*, op. cit., p. 294.

<sup>293</sup> *Necessità d'energia nel carattere della maestra*, in *“il Risveglio educativo”*, parte pedagogica, anno I, 1884-85, p. 125.

La rivista si occupò di dar voce con una certa frequenza a posizioni di questo tipo, ritenendo che maestre di tale levatura costituissero punti di riferimento fondamentali per i bambini.

L'aspetto gestuale diventava un esempio per i fanciulli e consentiva loro di ispirarsi a modelli educativi positivi: il che, a ben guardare, facilitava nel contempo anche il lavoro didattico di maestri e maestre.

L'idea che si andava diffondendo tra le file degli "educatori del popolo" era che un maestro "*col suo buon esempio, colle sue buone maniere e la sua esperienza delle cose della vita, potesse far prendere delle buone abitudini, e dare una buona direzione a tutta la gioventù del paese.*"<sup>294</sup>

Si ricordi, a tal proposito, quanto l'esempio del maestro e la sua condotta zelante all'interno e all'esterno della scuola siano considerati significativi: infatti quando il buon Attilio Zaramella viene licenziato da Castelrotto sono proprio addotti argomenti relativi alla serietà del costume quali elementi fondamentali nel decretarne l'allontanamento.

Una "*condotta disdicevole e i poco decorosi accomodamenti mercantili*"<sup>295</sup> sono accuse sufficienti a far ritenere il maestrino una minaccia per le decine di fanciulli coi quali entrava quotidianamente in contatto.

Bastavano calunnie di questo tipo per incrinare il modello del maestro dispensatore di carezze, buone parole ed esempio di virtù che fino a quel momento era apparso.

Era stata, ad esempio, proprio l'intensità dei gesti paterni ed affettuosi di Emilio a cagionargli quasi un'accusa di pedofilia.

L'aspetto del contatto fisico con gli allievi era dunque rilevante ma anche foriero di guai. E, anche quando non si fosse trattato di carezze o di ceffoni, l'atteggiamento e l'incedere del maestro o della maestra nell'aula erano molto importanti.

Lo sa bene la Varetti de "*La maestrina degli operai*" che non ama particolarmente muoversi tra i banchi dei suoi allievi adulti e teme l'instaurarsi di quella familiarità che prima o poi modi e gesti quotidiani in aula generano in ogni scolaresca.

La sua gestualità infatti, per quanto composta e misurata, viene a poco a poco scambiata quale dichiarazione di un permissivismo arrendevole.

---

<sup>294</sup> *Necessità d'energia nel carattere della maestra, Ibidem.*

<sup>295</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 170.

Costei inizia a notare il cambiamento anche nei gesti degli allievi che prima si davano un decoroso contegno. Di colpo le pare che tutti “*sentissero l’influsso sessuale della sua persona*” e che, anche coloro che un tempo le prestavano attenzione e seguivano diligentemente la lezione, la osservino come “*per prenderle la misura d’un vestito*”.

*“E tutti questi segni la inquietavano: titubava ad entrar nella corsia, doveva misurare i gesti e gli atteggiamenti, esitava con una timidità di bambina...”*<sup>296</sup>

In una classe di adulti, una figura femminile non poteva che rischiare di trovarsi prima o poi in una circostanza del genere. Ma spesso, anche in una classe di fanciulli potevano capitare cose simili.

Al maestro e alla maestra elementare occorreva ingegnarsi nella scelta dei gesti e dei comportamenti da adottare con gli allievi, sapendo che comunque, nella maggior parte dei casi, qualsiasi condotta avrebbe potuto essere mal interpretata o non compresa fino in fondo.

In effetti, come alla Varetta accade di ritrovarsi oggetto di attenzioni non volute, pur avendo sempre cercato di non mettersi in mostra e di apparire il più controllata possibile nel dispensar sguardi e gesti, succede che gli allievi di Emilio non riescano ad indovinare quanto si celi dietro i suoi atteggiamenti affettuosi eppure fermi e decisi.

I fanciulli di Camina infatti, abituati da sempre alla violenta severità e alla freddezza dei maestri precedenti, “*rimasero tutti stupiti di quel nuovo modo*”, arrivando persino a non fidarsi di quei gesti misurati e pacati che non avevano mai sperimentato e vivendo perciò “*nell’aspettazione di qualche gran cambiamento improvviso*”.

L’atteggiamento del nuovo maestro li sconcerta naturalmente (“*Si guardavano a vicenda con gli occhi larghi e con un sorriso interrogativo, come per dirsi – Ma che strano originale è costui?*”) e, sebbene Emilio ottenga il positivo risultato di avvicinare a sé la sospettosa scolaresca, non riesce ad infondere loro fino in fondo la percezione del perché di una gestualità così affettuosa ed indulgente.

---

<sup>296</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, op. cit., p. 71. La Varetta si accorge ben presto di quello che è noto da sempre a maestri e maestre: la quotidianità rende inclini, soprattutto nel caso dei più grandicelli (e qui si tratta addirittura di adulti), alla familiarità. E quest’ultima è spesso foriera di fraintendimenti di gesti ed atteggiamenti, attenuando poco a poco le distanze gerarchiche tra insegnante ed allievi.

La maggior parte degli alunni infatti “*restano duri come massi*”, mentre alcuni alle dolci e misurate parole del maestro reagiscono ammiccando e toccandosi i gomiti, “*come per dire – Fa la predica*”.<sup>297</sup>

Ma tant'è: il risultato è quello che conta. Anche se la gestualità nuova del Ratti non viene completamente afferrata, gli consente di fare in qualche modo lezione. E, considerati gli spazi generalmente poco adatti a far scuola, il numero spesso spropositato degli allievi raccolti in un'aula e gli scarsi sussidi didattici, questo poteva già dirsi un risultato più che soddisfacente.

## **2.5. Maestri e maestre, padri e madri. Famiglia e Scuola nell'educazione del fanciullo**

Nella letteratura di scuola si è notato con una certa frequenza quanto gli educatori positivi e dai gesti e dalla condotta esemplare fossero prima di tutto “genitori”, prima ancora che maestri e maestre.

Come dice bene, in pieno Novecento, Gherardo Ugolini, a proposito della sua esperienza di maestro della figlia, “*per capire i nostri figli meglio che non possiamo fare noi padri, bisognerebbe che essi diventassero per qualche tempo i nostri scolari*”, dato che solo in tal caso è possibile seguirne pienamente la vita e l'educazione in tutte le sue manifestazioni private, scolastiche, sociali e civiche.<sup>298</sup>

Il genitore che è anche maestro e il maestro che è anche genitore riesce a cogliere meglio di chiunque altro l'importanza decisiva dell'educazione e dell'istruzione di cui è duplice artefice.

Anche nel XIX secolo, tuttavia, l'idea che i genitori-maestri potessero vantare una maggiore e più concreta preparazione rispetto all'educazione ed istruzione dei figli era assai diffusa.

Lo testimoniano i numerosi scritti dedicati appunto a figure a cavallo tra i maestri di scuola e le mamme o i papà.

---

<sup>297</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., pp. 322-323.

<sup>298</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 21.



Quando nel 1876 uscì, edito da Paggi, il primo libro di Carlo Collodi, il “*Giannettino*”, l’autore si pronuncia fin dalla prefazione a proposito della dimensione educativa di matrice domestica del fanciullo.

*“Chi è Giannettino? E’ un ragazzino di buona famiglia, che ha ricevuto da natura qualità d’animo e di intelletto non istraordinarie, ma tali da levarne un galantuomo e un utile cittadino, o un discolo e un rompicollo solennissimo. Anzi, e per la poca disciplina domestica e per il troppo compiacente amore della mamma, promette di riuscire piuttosto questo che quello. Oltre a ciò la sua mente è tamquam tabula rasa, e fra tutte le sue voglie, quella di studiare non sa egli di che colore sia. Tale è il soggetto o, se così vuolsi, il piccolo protagonista del libro.”*<sup>299</sup>

Sia il “*Giannettino*” che il successivo “*Minuzzolo*” rappresentano cioè il tentativo di trasmettere l’idea che i primi ed effettivi maestri di un fanciullo siano necessariamente i genitori e che l’esperienza scolastica sia dunque importante ma abbia bisogno di quella familiare per dare qualche risultato.

Giannettino, che incarna perfettamente il modello birichino e sbarazzino del burattino Pinocchio, dato che “*quando la mattina andava a scuola, vi andava con lo stesso piacere e col medesimo viso allegro col quale sarebbe andato da un dentista a farsi levare un dente*”<sup>300</sup>, ha bisogno sia della mamma che del precettore per apprendere il valore della scuola, dell’educazione e dell’istruzione.

Come Pinocchio è patito delle marionette e si diverte, coi compagni, ad improvvisare spettacoli teatrali e piccole commedie; come Pinocchio promette mari e monti e poi si dimentica di mantenere la parola data ed inventa un sacco di frottole (“*Eh, quanto chiasso per una bugia! E a chi può far male la bugia di un ragazzo?*”<sup>301</sup>); come Pinocchio ha bisogno perciò di un precettore che lo consigli e lo ammonisca passo a passo.

---

<sup>299</sup> Si tratta della presentazione di Giannettino fatta dal professore e filologo Giuseppe Rigutini che fu pregato dall’editore di scrivere poche righe sul protagonista del primo libro per ragazzi pubblicato da Collodi. Nell’edizione che abbiamo usato come riferimento, tale presentazione viene riportata nelle note introduttive. Cfr. C. Collodi, *Giannettino*, Paravia, Torino 1951 (edizione aggiornata da Nonno Pazienza).

<sup>300</sup> C. Collodi, *Giannettino*, op. cit., p. 4.

<sup>301</sup> C. Collodi, *Giannettino*, op. cit., p. 42.

La figura del precettore, qui incarnata dal dottor Boccadoro, è insieme alla madre, quella che spicca maggiormente.

Giannettino va a scuola – è fuor di dubbio – ma il maestro o la maestra non sono figure particolarmente degne di nota. Sono personaggi per lo più anonimi e sbiaditi.

Certo, è grazie al rimprovero del maestro della nuova scuola (si rimanda al capitolo “*Una figuraccia*”) che Giannettino inizia a studiare e a darsi da fare in classe. Ma è particolarmente interessante sottolineare il fatto che il bambino, di fronte al suggerimento del suo insegnante, si metta a singhiozzare unicamente di come sia stata la mamma ad averlo già tante volte redarguito, ammonendolo e dicendogli di studiare.

Insomma egli, anche in aula dove c’è già un maestro, ha un unico e preponderante riferimento educativo: la madre. Di essa pare un ideale prolungamento il Dottor Boccadoro.

La figura del maestro è, invece, solo un *pro forma*: a casa e in classe il bambino, tramite educatori a lui familiari, apprende a poco a poco un vero e proprio *modus vivendi* per divenire non tanto un buon scolaro, quanto un buon cittadino.

Il maestro quindi serve a sottolineare quello che gli educatori di provenienza familiare fanno di continuo. Nel racconto, egli appare come una figura di completamento del percorso educativo del fanciullo e non un elemento unico e determinante.

In questo senso, non destano preoccupazione i precoci incontri con la giustizia di Giannettino e Pinocchio. Questori e carabinieri, difatti, altri non sono che metafore della punizione e dell’invito al ritorno sulla retta via, fatta di studio, disciplina e amor filiale. La punizione la si riceve fuori dalla classe: è fuori dalla scuola, infatti, nella vita reale, che il fanciullo mette in pratica ciò che ha appreso e concretizza l’educazione ricevuta. Lo scolaro è anche cittadino.

Ma il maestro non può da solo trasmettere questa idea. Precettori e genitori possono costituire quindi dei preziosi alleati del maestro *tout court*: essi infatti vantano doti di “insegnanti ed educatori” e come tali vanno dunque interpretati per cogliere la simbologia della figura del “maestro-genitore” e il concetto di educazione alla vita sociale e alla coscienza civica.

Il dottor Boccadoro per esempio, “*non avrebbe mai accettato di fare il maestro o il pedagogo di professione per tutto l’oro del mondo. Ma si appassionava moltissimo per*

*la buona educazione dei ragazzi, e viveva volentieri in mezzo a loro per avere modo, così, di correggerli, di piegarli al bene e di condurli ad essere bravi cittadini... ”.*<sup>302</sup>

L'opera educativa del dottore Boccadoro, fatta di dolci ma fermi rimproveri e di amorevoli suggerimenti (non poteva che essere così, dato il nome, assai eloquente, del personaggio) è tale da rendere il precettore in tutto simile ad un maestro di scuola.

Il compito delicato di educare e dirozzare i fanciulli non è appannaggio di soli maestri e maestre: può infatti essere svolto con cura e assiduità anche da altre figure intercambiabili: i genitori, gli adulti più saggi, i precettori, talvolta perfino i bambini più assennati e giudiziosi.

A ben vedere, in effetti, il modello educativo proposto sul finire del XIX secolo richiedeva ad una pluralità di personaggi e strutture di partecipare al processo di crescita e di costruzione della coscienza civica dei giovani.

Il solo maestro elementare da solo poteva fare molto poco. La figura genitoriale può assumere quindi una rilevanza significativa.

Meglio ancora se i due ruoli si sovrapponevano tra loro: i genitori anche maestri appaiono agli occhi di figli-allievi figure di fortissima valenza simbolica.

Come racconta Rita Majerotti – che volle scrivere di sé e della sua esperienza di mamma e maestra sotto forma di romanzo – la sua prima educazione è fortemente influenzata, negli anni della fanciullezza, dal padre-maestro.

L'uomo infatti, nell'immaginario di costei, è colui che *“mai dimentica d'esser padre e maestro. [...] Andò orgoglioso di questo dolce nome – maestro – [...] che sempre di esso volle esser onorato e si onora.”*<sup>303</sup>

In questa presentazione si legge l'importanza attribuita al duplice ruolo educativo: il padre non dimentica mai di essere genitore e maestro e, anzi, di questo nome, si fregia con onore.

Nelle memorie autobiografiche e nella narrativa ottocentesca il concetto di maestro-genitore è assai diffuso e rimanda evidentemente ad un concetto di educazione a cavallo tra quella fornita dalla famiglia e quella scolastica. Anche la pubblicistica della fine del XIX secolo si andava interessando con sempre maggiore frequenza di queste due variabili e si occupava per questo delle doti che i maestri, al pari dei genitori, avrebbero dovuto possedere per educare ed istruire veramente.

---

<sup>302</sup> C. Collodi, *Giannettino*, op. cit. pp. 83-84.

<sup>303</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 85.

La narrativa non lo fa in modo esplicito ma l'abbondanza di figure genitoriali dai tratti simili a quelli di maestri appare evidentemente sintomatica.

Si pensi ad esempio alla prosa collodiana e, in particolare, al padre di Minuzzolo.

Se in "*Giannettino*", sebbene in parte oscurata dal dottore Boccadoro, la presenza della madre risultava essere fondamentale ed irrinunciabile, nel racconto collodiano datato 1880, giganteggia su tutti la figura onnipresente ed onnisciente del papà.

Il suo nome – Quintiliano - vuole essere una chiara allusione al grande maestro di retorica e studioso di educazione. Egli è un genitore i cui gesti ricordano in tutto e per tutto quelli del maestro che sa usare amorevolezza ed indulgenza insieme a fermezza e severità.

Ma soprattutto si occupa dell'educazione dei figli e, parimenti, della loro istruzione. Desidera infatti che i suoi figli diventino bravi ed onesti fanciulli, attraverso un percorso di studio e lettura, di obbedienza ai moniti degli adulti e di virtuose occupazioni. Esattamente come un maestro fa in classe.

Accompagna sempre i rimproveri con eloquenti spiegazioni circa l'onesto vivere che paiono *massimae sententiae*.

*“L'obbedienza per essere davvero la più bella virtù e il più bell'ornamento dei ragazzi, bisogna che sia spontanea, pronta e fatta di buona grazia.”*<sup>304</sup>

*“I fischi non lasciano lividi, ma fanno qualche cosa di peggio; perché avviliscono la creatura umana.”*<sup>305</sup>

E' qualcosa di più di un genitore, tanto che per i figli e il vicinato il suo sapere enciclopedico e la sua sterminata cultura costituiscono continui stimoli ad imparare.

*“Che è vero, babbo – domandò Adolfo – quello che una volta ci disse il maestro?”*

*“Che cosa vi disse?”*

*“Ci raccontò che, ai tempi antichi, i Greci passeggiavano anche in pubblico, coronati di fiori.”*

*“Verissimo.....”*<sup>306</sup>

---

<sup>304</sup> C. Collodi, *Minuzzolo...*, op. cit., p. 8.

<sup>305</sup> C. Collodi, *Minuzzolo...*, op. cit. p. 64.

Addirittura per i bambini egli costituisce un'autorità superiore a quella del maestro (della quale viene anzi domandata conferma), tanto che le lunghe digressioni di mitologia, storia romana e botanica che accompagnano lo sviluppo della vicenda traggono sempre origine da un suo precetto o da una sua esplicita richiesta ai figli.

Come una sorta di istitutore, Quintiliano chiede ai figli di studiare storia e scienze, li corregge quando sbagliano e sa anche dispensare castighi e punizioni quando la lezione non è stata ben studiata, o premi e gratificazioni quando essi hanno obbedito. Ricorda molto da vicino i genitori premurosi dei racconti di Ida Baccini che, più ancora di quelli di *“Cuore”*, si interessano delle vicende scolastiche dei figli, affidando loro compiti e brevi lezioncine da studiare.

Il processo non è nuovo: anche Luigi Capuana racconta di mamme che, con una certa disinvoltura, ma non senza una certa e benevola attenzione ai ritmi e ai tempi di apprendimento del bambino, incarnano il ruolo di educatrici.

*“La mamma mi faceva da maestra perché almeno non dimenticassi il poco che avevo appreso a scuola, e le sue lezioni oltrepassavano di rado il quarto d’ora. Aveva paura di affaticarmi. Scambiava per stanchezza la nessuna curiosità di apprendere che io dimostravo.”*<sup>307</sup>

Questa mamma, premurosa e comprensiva con il fanciullo, costituisce per il bambino un importante riferimento educativo.

Costei infatti, al pari del papà di Minuzzolo, gode di un'autorevolezza in fatto di didattica perfino superiore all'insegnante: è a lei, difatti, che si accorre *“per domandarle la spiegazione di non so che cosa”*.<sup>308</sup>

Come in *“Minuzzolo”*, anche in questo caso si legge tra le righe una esplicita volontà dell'autore di presentare padri e madri in un ruolo molto particolare: le spiccate doti di educatori fanno sì che essi appaiano quasi prima maestri che genitori.

---

<sup>306</sup> C. Collodi, *Minuzzolo...*, op. cit. p. 155.

<sup>307</sup> L. Capuana, *Rassegnazione*, Fratelli Treves, Milano 1907 (Il romanzo uscì per la prima volta in cinque puntate sul giornale *“Flegrea”* tra l'aprile e il maggio del 1900), cap. II, pp. 14-15.

<sup>308</sup> L. Capuana, *Rassegnazione*, op. cit., cap. II, p. 15.

Nell'opera collodiana, poi, la trovata della casa di campagna e delle lezioni a contatto con la natura può addirittura essere letta come una proposta di un modello di scuola innovativo e diverso da quello usuale. Ma soprattutto fornisce ai bambini una chiave di lettura non di poco conto rispetto alla vita di scuola, aiutandoli a comprendere e verificare quanto la proposta educativa del maestro di scuola non fosse poi così lontana e diversa da quella familiare.

Anzi, l'idea di fondo è che sia possibile raggiungere ed educare i bambini, proprio in virtù di una linea di continuità tra la dimensione genitoriale e quella scolastica.

Su questo aspetto gioca molto della sua opera la scrittrice Ida Baccini che, maestra e mamma, dipinse le figurine dei suoi testi con una delicatezza tale da facilitare una piacevole "confusione" nel lettore (e nei piccoli protagonisti) rispetto ai ruoli scambievoli di genitori e insegnanti.

Raramente vengono esplicitati in modo netto e definito i caratteri dei due: tant'è che, come si è accennato, non è raro che siano i genitori ad assegnare compiti ed esercizi ai figli, né che gli insegnanti rivestano funzioni piuttosto ambigue in tal senso.

Del resto, ne *"Le memorie di un pulcino"* la mamma è maestra e chioccia allo stesso tempo e, quanto si verifica nel mondo animale, è ricreato nel mondo degli umani, dove i genitori sono affettuosi maestri ed educatori insostituibili.

Il concetto di maestro *tout court* invece nel libriccino è qualcosa di estremamente alto ed evocativo, perlomeno nell'immaginario degli animaletti della fattoria.

*"Alberi di qua, alberi di là, ciliegie grosse grosse, carciofi, baccelli, piselli, tanti da non saper dove se li mettere; grano poi! Ce n'era da sfamare una mezza città, a quel che diceva Giampaolo, un contadino lungo come una pertica, che tutti di casa riverivano e chiamavano maestro."*<sup>309</sup>

L'accezione del termine ricorda qui molto da vicino la definizione che Marino Raicich dà di maestro<sup>310</sup>, quando ne ricorda l'aura solenne e quasi mistica.

---

<sup>309</sup> I. Baccini, *Le memorie di un pulcino*, op. cit., p. 5.

<sup>310</sup> "La voce maestro raggiunge una sfera semantica nobile (basta pensare all'uso religioso del termine, al maestro che dirige i professori a lui sottoposti nell'orchestra, al fatto che chiamiamo maestri le figure esemplari per la nostra formazione...); cfr. M. Raicich, *La maestra di campagna*, in *Storie di scuola...*, op. cit., p. 29.

Il “maestro” Giampaolo è proprio questo: è il fattore che conosce perfettamente l’abbondanza copiosa dei prodotti che coltiva e sa per certo che essi potrebbero tranquillamente “*sfamare una mezza città*”.

Ma la mamma chiocchia e gli amorevoli genitori che educano il fanciullo protagonista del libro, pur non possedendo quella saggezza misteriosa e lontana del “maestro” Giampaolo “che tutto sa”, sono individui dotati di un equilibrato buonsenso, spesso di gran lunga superiore a chi vanta conoscenze e contenuti, al punto da apparire figure le cui doti sono un intreccio di quelle del genitore e di quelle dell’insegnante.

Allo stesso modo di Ida Baccini, Carlo Lorenzini cerca di trasmettere un’idea profonda ed imponente del maestro-genitore, quale educatore.

Il microcosmo ricreato in “*Minuzzolo*” si colloca difatti perfettamente a metà strada tra la dimensione familiare e quella scolastica.

Minuzzolo recepisce pertanto l’idea di una continuità tra le due realtà, al punto da decidere di mettere in piedi una piccola scuola domenicale per i bambini del vicinato, concretizzando pienamente quel duplice reticolo di educazione ed istruzione, ovvero dimensione familiare e dimensione scolastica, che accompagna tra Ottocento e Novecento le riflessioni di intellettuali, maestri e pedagogisti.

Basti citare, a titolo esemplificativo, il “*Manuale di educazione e igiene dell’infanzia*” redatto da Garassini nel 1912.<sup>311</sup>

Il professore si occupò di un tema piuttosto importante, intravisto anche nelle considerazioni del Pasquali: la necessità per le educatrici di caratteristiche e disposizioni d’animo simili in tutto e per tutto a quelle delle madri.

Naturalmente egli intendeva riferirsi alla maestre giardiniere prima ancora che a quelle di scuola elementare, giacché il giardino per l’infanzia costituiva per i bambini un primo e concreto contatto con figure educative esterne alla dimensione familiare e, proprio per tale motivo, veniva auspicata una certa contiguità tra i due ruoli coinvolti nel delicato passaggio dal nido materno alla scuola per l’infanzia.

Nella tavola prima della sua opera, infatti, Garassini elenca in ordine le doti fisiologiche, intellettuali e morali di una madre e di una maestra giardiniera.

---

<sup>311</sup> Si veda G.B. Garassini, *Manuale di educazione e igiene dell’infanzia (per le mamme e le educatrici dei bambini)*, Licio Cappelli editore, Rocca S. Casciano, 1912 (IV edizione), tavola I.

Colpisce senz'altro il fatto che alcune di tali disposizioni ritornino con una certa frequenza in pedagogisti coevi (si pensi a Maria Montessori) ma anche in scrittori di scuola dei decenni passati (De Amicis su tutti).

Paiono doti indispensabili, nella mamma come nella maestra, caratteristiche quali: *“salute, vigoria, cognizioni e cure igieniche, osservazione, cultura, buon senso, amore, calma, serenità, pazienza e costumatezza”*

Oltre a ciò, alle maestre vengono richieste anche ulteriori qualità, tra cui spiccano *“l'aspetto simpatico, la buona vista, il buon udito e la voce armoniosa (doti fisiologiche); la cognizione fisiologica e psichica del bambino e la riflessione (doti intellettuali); un linguaggio proprio, incisivo, preciso e grazioso e buone maniere (doti morali)”*.

Se si torna con la mente ad alcuni testi di cui abbiamo trattato nelle pagine precedenti, non possiamo non notare quanto effettivamente aspetti come questi ultimi fossero ben accetti dai fanciulli e soprattutto dalle loro famiglie.

Ma, d'altra parte, è bene ricordare quanto risultassero decisamente più necessarie e gradite peculiarità quali il *“buon senso”*, la *“pazienza”* e, soprattutto, la *“costumatezza”*, doti *“materne”* prima di tutto.

Si comprende allora quanto il ruolo paterno o materno dei maestri e le doti educative di genitori e familiari fossero concetti di grande importanza.

La famiglia e la scuola non erano due realtà così lontane e nettamente separate fra loro: al contrario potevano invece nutrirsi l'una dei benefici e vitali apporti dell'altra.

Diventava possibile una sorta di interscambio tra le diverse figure co-protagoniste dell'educazione e dell'istruzione del fanciullo, se si fosse stabilita, oltre alla necessità di doti peculiari comuni, anche una omogeneità di intenti tra genitori e maestri.

Ovviamente tale concezione su cui già ragionava Emilio Ratti a proposito della *“famiglia scolastica”* e delle disposizioni caratteriali che un buon maestro deve aver verso i suoi *“figliuoli”* si stava diffondendo ma con lenta gradualità.

Ancora nel 1906, difatti, Giovanni Pascoli pronunciava un discorso ai maestri (pubblicato in quello stesso anno sulle pagine della rivista *“I Diritti della Scuola”*<sup>312</sup>), nel quale riconosceva, con grande entusiasmo e passione, l'importanza della scuola e

---

<sup>312</sup> G. Pascoli, *Un discorso di Giovanni Pascoli ai maestri*, in *“I Diritti della Scuola”*, anno VII, parte professionale, 1905-1906, pp. 172-173.



dell'impegno degli insegnanti, ma ammetteva altresì la mancanza di un effettivo riconoscimento da parte delle famiglie di tale ruolo.

*“La madre ha riavuti da voi sempre, di generazione in generazione, migliori i suoi bimbi, e non sempre, nella gioia del riabbraccio, s'è ricordata di dirvi: Grazie!”*<sup>313</sup>

L'atto di accusa acquista qui un senso ancora più pregnante se si considera che, poche righe sopra, Giovanni Pascoli ricorda come l'Italia tutta, fatta di semplici cittadini ma anche di intellettuali, ministri e amministratori locali, pur avendo assistito nel corso dei decenni al progressivo ingentilimento delle sue giovani generazioni, *“non sempre ha trovato il legno per rassettarne le panche e la calce per iscialbarne (sic!) le pareti.”*

Le madri, quindi, a cominciare dalla Madre Patria dimentica dei suoi doveri nei confronti dei figli, hanno avuto la colpa di toccare con mano il grande miracolo dell'istruzione del popolo e del dirozzamento delle masse, senza tuttavia partecipare in modo concreto ed armonico a tale operazione.

Non sempre i genitori riconoscevano l'operato dei maestri; non sempre i genitori credevano a tal punto nell'importanza strategica di educare ed istruire i propri figli, agendo loro per primi da maestri.

A ben guardare infatti, l'affermazione di Giovanni Pascoli non rappresenta una novità: è noto, in effetti, che vi fossero problemi di comunicazione e di reciproco riconoscimento tra Stato, Scuola e Famiglia.

Il rapporto tra maestri e genitori e le possibili ibridazioni delle doti caratteriali degli uni e degli altri era spesso funestato da una certa difformità di intenti, tanto che non sempre familiari ed educatori agivano in modo concorde.

Se per taluni, difatti, la dimensione di duplice scambio poteva (e anzi, doveva) funzionare proprio in virtù della sottile linea di corrispondenza del progetto della scuola con quello della famiglia, per i più, certamente, il pensiero del Pascoli dovette costituire la triste realtà.

Il maestro-genitore e il maestro sostenuto e appoggiato dalla famiglia non erano purtroppo la regola.

---

<sup>313</sup> G. Pascoli, *Un discorso di Giovanni Pascoli ai maestri*, in *“I Diritti della Scuola”*, op. cit., p. 172.

Anzi, Francesco De Sanctis fornisce molte informazioni a proposito delle sue prime esperienze di maestro e della difficoltà di ricoprire tale delicato ruolo: agli occhi di molti il maestro non evocava l'educazione domestica ma pareva qualcosa di lontano ed "intrusivo" al tempo stesso.

Per il giovane Francesco alle prime armi, il sentirsi chiamare maestro, al di fuori della lezione, era per questo spesso fonte di vergogna.

La parola evocava evidentemente in lui una certa insofferenza per un ruolo dalle caratteristiche indefinite e non sempre apprezzate.

*“A me non piaceva quel fare dottorale di maestro; anzi mi ci seccavo e me ne vergognavo quasi, e quando qualcuno mi diceva: ‘Signor maestro’, quella parola mi sonava male, così come essere chiamato un pedagogo o un pedante, e mi sentivo vile al mio cospetto. Questa falsa opinione mi veniva dal signor marchese, che non si lasciava mai chiamare maestro. [...] Quel maestro perciò garbava poco alla mia testa piena di fumi e di fantasie stravaganti, ed ero disposto a seppellire quel nome sotto l’altro di amico, al che mi sforzava anche la mia natura affettuosa. Quando Pasqualino mi diceva: ‘Signor maestro’, e faceva atto di volermi baciare la mano, mi sentivo nella gerarchia sociale inferiore al mio discepolo, quasi il suo protetto e il suo stipendiato, e rispondeva subito: ‘Chiamatemi amico’.”*<sup>314</sup>

E' evidente, in questo breve passo, come dietro all'antipatia per la parola maestro si nasconda una ben più complessa questione di attribuzione di identità al maestro, non tanto da parte di chi esercita tale professione, quanto nella percezione di chi ne riceve la prestazione, l'allievo.

Il giovane De Sanctis, infatti, non ritiene sgradevole il termine in sé e per sé, ma percepisce l'insofferenza di chi associa la parola a pedagoghi o pedanti e di coloro che non amano il fare quasi dottorale e invadente dei maestri. Non si può far altro che tentare di “seppellire quel nome sotto l’altro di amico”.

La scelta di celare sotto il velo dell'amicizia il suo titolo di maestro testimonia la percezione del senso di distanza e di vergogna che il ruolo evoca.

---

<sup>314</sup> F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., pp. 125-126 (cap. XII). Al concetto del “maestro-amico” il De Sanctis aveva dedicato anche diversi discorsi e scritti giovanili.

Forse non è nemmeno casuale il fatto che le primissime esperienze nel mondo della scuola di Francesco siano di tipo familiare, nella scuola dello zio, in un contesto quasi amicale e molto lontano da quello ufficiale.

Pochi capitoli dopo, viene nuovamente ribadito tale concetto: se non si verifica una discreta amalgama tra maestri e studenti (e ciò pare possibile solo scegliendo di abbandonare il ruolo pedantesco a vantaggio di una dimensione più “domestica”), l’aria grave che si respira a scuola non può che causare il fallimento di ogni tentativo educativo.<sup>315</sup>

Tuttavia, anche ponendosi come un amico o un familiare, non era detto che il maestro avesse maggior possibilità di successo: si ricordi a tal proposito l’accusa di intrusione fatta da una madre ad un’insegnante in una novella del Fucini. Costei, irrompendo improvvisamente in aula inveisce contro la maestra colpevole di insinuarsi nell’educazione familiare, ambito che non le compete. L’atteggiamento materno della maestrina aveva aizzato paure e timori nella donna. Così, come la maestra ha osato interferire nelle cose di casa, la donna si presenta in aula per interferire a sua volta in quelle di scuola.

A leggere il racconto del Fucini vengono in mente tante scene simili che raccontano di famiglie spesso ostili e poco inclini a ringraziare l’artefice dell’istruzione dei figli.

Ciò ovviamente non aiutava l’insegnante a scegliere con disinvoltura la giusta misura, quella famosa “paternità ragionevole” che poteva costituire un giusto punto di riferimento per gli allievi che imparavano gradualmente ad uscire dal nido familiare per diventare cittadini.

I genitori non ringraziavano i maestri – come sosteneva Giovanni Pascoli – e i maestri, per contro, faticavano a trovare il loro giusto equilibrio nel rapporto con gli allievi, sentendo il peso di un ruolo indispensabile ma spesso mal digerito.

Avere una famiglia non sempre aiutava il maestro: mettere in pratica le raccomandate doti e disposizioni familiari che un buon educatore doveva possedere diventava anche più difficile se dall’altra parte c’era il sospetto che questi maestri-genitori volessero poi far da madri e padri anche ai loro allievi, vantandosi per di più di averne l’esperienza.

---

<sup>315</sup> “Non c’era ancora comunione spirituale tra maestro e discepoli; e quell’aria magistrale portava facilmente seco non so che di grave e pedantesco, che in certi intervalli ti toglieva ogni elasticità di pensiero, e la noia ti possedeva”. F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., p.164 (cap. XVI).

Il piccolo Omero Redi, per esempio, riflette sulla necessità o meno per gli insegnanti di aver famiglia. Secondo il bambino infatti chi svolge un ruolo così delicato di tramite tra la figura dell'educatore e quella genitoriale rischia spesso di "contaminare" il proprio ufficio portandosi in aula anche la propria dimensione familiare e personale.

E così Omero sentenzia, a proposito dei suoi maestri, che "*si vede benissimo con chi hanno litigato quando arrivano nervosi*"<sup>316</sup>: esattamente come un figlio percepisce il bisticcio tra mamma e papà. Non pare esservi alcun dubbio nemmeno sul fatto che, quando i maestri hanno figli, sono meglio in grado di capire gli allievi: è lecito pertanto aspettarsi che il buon insegnante con prole "*al cinque gli faccia una pancetta e lo faccia diventare un sei*".<sup>317</sup>

Come a dire: nei casi in cui il maestro possa sperimentare nella dimensione familiare il vincolo educativo che lega indissolubilmente un genitore al proprio figlio, la relazione insegnante-allievo acquista una profondità ed uno spessore di gran lunga superiori, anche se ciò rischia di causare sentimenti piuttosto ambivalenti sia nel maestro, sia nell'allievo, sia nella famiglia di provenienza dell'allievo.

I maestri possono essere cari agli occhi di chi ne riceve i benefici proprio quando, essendo genitori, si comportano da genitori anche in classe; oppure possono essere accusati proprio per questa loro duplice natura di insinuarsi spiacevolmente e fastidiosamente negli affari domestici.

Per non parlare poi dell'invidie e dei malumori che maestri e maestre coniugate potevano suscitare nelle autorità locali, cosa di cui ci occuperemo più approfonditamente nel corso dell'ultimo capitolo.

Nel complesso quindi la figura del maestro continuava ad apparire qualcosa di diverso dalla famiglia, qualcosa di lontano e che comunque non avrebbe potuto – nemmeno con tutte le caratteristiche e le virtù materne o paterne di cui dotarsi – soppiantare il ruolo genitoriale.

Né d'altra parte era questo l'intento dei maestri. Ma così alcune famiglie avevano finito per interpretare la delicata questione.

---

<sup>316</sup> E. Pistelli, *Le pistole di Omero*, op. cit., p. 213.

<sup>317</sup> E. Pistelli, *Le pistole di Omero*, *Ibidem*.

In un pagina autobiografica proprio dedicata alla madre-maestra, Marino Moretti ricorda che la sua vera educatrice è stata la mamma (“*La mamma m’ha insegnato tutte le cose*”).<sup>318</sup>

Suor Filomena, colei che aveva educato generazioni di fanciulli, che era benvoluta e amata dall’intero paese, era per il figlio una grande maestra, una guida importante, ma soprattutto, e più di tutto, una mamma, prima ed unica figura educativa; il fatto che fosse anche una maestra non aggiunge nulla di più: era la madre ad aver insegnato ogni cosa al piccolo Marino, non l’insegnante.

Infatti, quando in II elementare Filomena diventa maestra anche del figlio, egli riconosce il “*peso di due potestà*”<sup>319</sup> che si intrecciano tra loro, ma accorda il privilegio educativo e formativo senza dubbio al ruolo primario che ella incarna agli occhi di Marino bambino.

Esattamente l’opposto di quanto invece dichiara Gherardo Ugolini nelle prime pagine de “*Il romanzo della mia scuola*” di cui si è fatto cenno all’inizio del paragrafo. Il punto di vista di un figlio non concorda con quello di un genitore, in questo caso.

Ma soprattutto c’è in Marino Moretti qualcosa di completamente diverso dalla convinzione di Ugolini (che è poi quella dei suoi maestri di Castelrotto): l’ufficio preminente è quello di madre (“*Lieta de’ tuoi due doveri che si somigliavano, mamma qua, maestra là, come dir mamma due volte*”).<sup>320</sup>

Non maestra elementare: la mamma di Marino Moretti è prima di tutto, in classe e fuori dalla classe, madre.

La sfera genitoriale qui prevale al massimo e non viene intaccata (né perfezionata o resa peggiore) agli occhi dello scrittore da quella scolastica.

Le due asserzioni – quella di Gherardo Ugolini e quella di Marino Moretti – rappresentano in realtà due punti di vista interessanti per osservare il carattere duplice dell’identità del maestro.

Tale duplicità infatti non può essere negata. Un maestro o una maestra elementare avevano per forza a che fare con la dimensione familiare di un fanciullo, sia in senso metaforico (il maestro può essere per i fanciulli un buon padre) che in senso fisico (il

---

<sup>318</sup> M. Moretti, *Mia madre*, op. cit., p. 178.

<sup>319</sup> M. Moretti, *Mia madre*, op. cit., p. 29.

<sup>320</sup> M. Moretti, *Mia madre*, op. cit., p. 21.

maestro deve entrare in relazione anche con la famiglia del fanciullo se vuole che il suo lavoro educativo trovi un punto di partenza e un seguito fuori dall'aula).

Poiché i due ruoli e i due doveri si somigliavano così tanto, le doti caratteriali dei maestri non potevano che essere omogenee ed affini a quelle dei genitori.

Forse, proprio per consentire il graduale ingresso dei maestri nell'animo dei fanciulli, passare attraverso canali già noti ai bambini avrebbe potuto costituire una facilitazione nel passaggio dalla Famiglia allo Stato, *“giacché la prima educazione dell'uomo sarà pur sempre affidata alla madre.”*<sup>321</sup>

L'idea che vi fosse una necessaria corrispondenza tra due ambiti così intimamente legati in fatto di educazione ed istruzione era dunque un fatto.

Nei racconti di scuola, infatti, anche quando non venga dato esplicito rilievo all'ambito familiare, il riferimento a tale dimensione pare emergere di continuo, nella gestualità e nelle riflessioni del maestro.

E allo stesso modo, anche quando non venga dato ampio spazio alla dimensione scolastica (come in *“Giannettino”*, *“Minuzzolo”* e *“Le avventure di Pinocchio”*) l'importanza del ruolo di insegnante-educatore ricoperto da figure genitoriali e tutoriali è un'esplicita allusione all'importanza della figura del maestro.

Lo scambio tra le due dimensioni teoricamente era sempre possibile.

Eppure, intenti comuni e ruoli apparentemente sovrapponibili finivano spesso per cozzare gli uni contro gli altri.

Edmondo De Amicis, per bocca della signorina Galli di *“Un dramma nella scuola”* (guarda caso una maestrina donna cui, nonostante non abbia né famiglia né compagno, sono richieste doti particolari di maternità), si lascia andare ad una lunga ed astiosa tirata contro il “santuario della famiglia”, colpevole appunto di osteggiare dichiaratamente il lavoro già complesso dell'educatore scolastico.

La paginetta si apre con un'importante riflessione: forse, prima ancora dei bambini, andrebbero educati i genitori, proprio nel preciso intento di convogliare i due piani educativi verso i medesimi obiettivi.

Di fatto, la giovane maestrina *“n'aveva trovate ben poche delle buone madri, come se l'era foggiate in mente [...] studiando i libri educativi”*.<sup>322</sup>

---

<sup>321</sup> *Necessità d'energia nel carattere della maestra*, in *“il Risveglio educativo”*, anno I, 1884-85, p. 125.

<sup>322</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 103.

L'asserzione sottintende l'iniziale fiducia della maestrina nella perfetta corrispondenza e conformità di intenti di scuola e famiglia, perlomeno in base a quanto i suoi studi le dicevano.

Tuttavia, il lungo monologo interiore si conclude con una sentenza rivolta ad un interlocutore immaginario: emerge qui la disillusione di tutte le attese della neofita (*“Ed eran quelle le famiglie che l'aiutavano nell'opera educatrice? Per questo bel mondo essa lavorava? E per quei bei frutti avrebbe lavorato altri trent'anni?”*).

Tra le aspettative iniziali della donna e la sua amara constatazione finale si snoda un lunghissimo elenco di episodi deplorabili che hanno per protagonisti genitori totalmente inadatti a supportare il faticoso lavoro educativo di maestri e maestre.

Da quelle mamme che costringevano i fanciulli, per chissà quali brame o mire personali, ad imparare *“lezioni straordinarie”* fino allo sfinimento dei poveretti; a quelle che venivano a chiederle di falsificare i voti sul registro in caso di prestazioni deludenti; a quelle famiglie che arrivavano a sfacciataggini d'ogni sorta pur di ingraziarsi i maestri.

Su tutti però primeggiavano quei genitori – ed erano la maggior parte – che ci tenevano a far sapere con una certa insistenza di amicizie ed *“aderenze”* (spesso inventate e fasulle) con consiglieri, deputati o marchesi che avrebbero potuto garantire per loro.

Insomma, la supposta corrispondenza di esiti ed intenti comuni cui Famiglia e Scuola avrebbero dovuto mirare reciprocamente era evento assai raro.

Più facilmente accadeva che i parenti degli allievi si sentissero in dovere di delimitare con mezzi più o meno raffinati il loro territorio, per difenderlo dalle ingerenze di chi ricopriva un ruolo assai simile al loro e per giunta – a quanto si diceva – sostenuto dallo Stato e a loro imposto.

I maestri-padri e le maestre-madri non avrebbero avuto vita facile in questo lavoro di tramite tra famiglia e società che era la missione della scuola. Colui che più di tutti si interrogava su come educare ed istruire, conciliando il suo operato con quello delle famiglie, non poteva che dirsi deluso e amareggiato dall'incontro con quei genitori che pensava simili a lui e animati da simili convinzioni (*“Ahimè! Nessuna di queste cose gli avevano predetto alla scuola di pedagogia!”*).<sup>323</sup>

Tra gli indifferenti e gli indulgenti, i fiduciosi nel miracolo dell'istruzione pubblica (che poi però dopo un mese andavano a lagnarsi degli scarsi progressi dei figli) e i sospettosi

---

<sup>323</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 39.

per natura (“*Come va questo, signor maestro? Da noi non può averla imparata!*” – riferita ad una parolaccia “insegnata” dal maestro), spiccano infatti coloro che guardano dall’alto in basso il maestro.

Egli è un mantenuto e loro, in quanto contribuenti, hanno il diritto di pretendere che il maestro si occupi senza infastidirli di istruzione, disciplina e pulizia.

Questa era il più delle volte la massima collaborazione delle famiglie alle fatiche del maestro: di genitori premurosi come quelli della Baccini o di Collodi – per i quali educazione familiare ed istruzione scolastica erano processi continui ed armonici – non ve n’erano poi così tanti.

## **2.6. L’esempio del maestro**

Francesco De Sanctis non fu soddisfatto della sua esperienza a scuola.

Come si ricorda nel volume “*Positivismo pedagogico italiano*”, dedicato a De Sanctis, Villari e Gabelli, il giovane Francesco, negli anni in cui incontrò Basilio Puoti, era assai inquieto proprio a causa delle sue pregresse esperienze scolastiche che lo avevano lasciato deluso ed infastidito.<sup>324</sup>

Fu proprio l’incontro con il Puoti a convincere Francesco, tra il 1834 e il 1835, che la scuola, per poter attirare l’allievo e consentirgli una reale crescita educativa, debba essere una palestra in cui l’esempio del maestro richiami l’allievo all’esercizio e allo studio.

Ed in effetti, come ricorda nello scritto autobiografico “*La giovinezza*”, Francesco aveva spesso sperimentato quanto una relazione di concordia coi suoi discepoli ed una continua condivisione con essi di gesti e sentimenti favorissero il clima d’aula adatto all’apprendimento.

L’esempio che il maestro doveva dare al fanciullo, però, non era qualcosa di astratto e lontano, quasi una sorta di “dover essere” cui il giovinetto avrebbe dovuto idealmente ispirarsi: era, al contrario, un discendere al livello dello scolaro – attraverso azioni, sentimenti e pensieri – “per innalzarlo a sé”.

---

<sup>324</sup> Cfr. D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano...*, op. cit., p. 46.



Facendo leva sulle attività dello scolaro, attraverso una fitta corrispondenza gestuale e spirituale tra maestro e allievo, si raggiungeva l'obiettivo di tirare a sé il giovane e farlo proprio collaboratore.

*“Il maestro – dicevo io – non dee dogmatizzare, tenersi fuori dall’uditorio, sputar senno e mettere sempre innanzi il suo personcino. Egli dee entrare in comunione intellettuale con la gioventù, e farla sua collaboratrice.”*<sup>325</sup>

Il concetto di “comunione di spirito” tra giovani e maestro è motivo ricorrente nel pensiero pedagogico del De Sanctis, al punto che ammirato è colui che per entrare in questa relazione spirituale col fanciullo sa farsi “*piccino per meglio conquistare i suoi uditori*”.<sup>326</sup>

Il maestro che sa stabilire questa relazione con l'allievo può meglio ottemperare al progetto educativo che gli compete. E può utilizzare questa influenza in modo positivo, attirando il giovane verso solidi valori e principi di cui il maestro per primo sa dare l'esempio.

Costanzo Malacarne, nei suoi “*Sunti di pedagogia*” ad uso dei giovani che frequentavano la Scuola Normale di Cremona, dedica diverse pagine proprio alla necessità per il maestro di una condotta morale specifica che ispiri ed orienti il bambino. Quando si instaura una relazione tra allievo e maestro, quest'ultimo deve adottare una condotta esemplare capace di influire sul primo.

E' curioso notare come il breve paragrafo intitolato “*Doveri del maestro verso se stesso*” sia tutto incentrato sull'importanza per il maestro di dotarsi di buone virtù che fungano da esempio al fanciullo.

---

<sup>325</sup> F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., p. 245 (cap. XXV).

<sup>326</sup> F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., p. 159 (cap. XV). Il De Sanctis insegnò a partire dal 1839 nel collegio militare della Nunziatella. Il precedente insegnante era stato un prete ultrasessantenne divenuto ormai lo zimbello dei ragazzi. E' proprio in queste pagine che l'intellettuale riflette sul ruolo dell'insegnante; scaturisce dalle sue riflessioni la massima pedagogica ancora attuale del buon maestro: gli allievi sono indisciplinati perché un cattivo maestro non è in grado di interessarli e di fare del suo meglio per tenerli avvinti alla lezione. Occorre dunque prendere le distanze da questo tipo di insegnante e fare esattamente l'opposto.

L' "adornarsi di virtù che riflettano su i suoi allievi a fine di raggiungere lo scopo del suo ministero che è la buona educazione dei figli del popolo"<sup>327</sup> è più di un dovere dell'insegnante nei confronti degli scolari: è un preciso obbligo morale che il maestro deve onorare prima di tutto nei confronti di se stesso. Solo in quel caso l'esempio che fornisce all'allievo non è vuoto ed inconsistente ma reale e concreto. Un maestro moralmente integro non ha bisogno di recitare una condotta esemplare, ma trasmette precisamente quello che è.

E, dato che i fanciulli sono "per natura imitativi"<sup>328</sup>, un buon contegno, doti di probità, zelo e amor di patria costituiscono già di per sé un buon viatico per educare i fanciulli. O perlomeno per iniziare ad educare.

Difatti, "il Maestro deve pensare che ciascuna sua azione può essere feconda di bene e di male, che possiede un valido strumento di bene educare senza pure avvedersene, quindi deve avere buone costumanze, modi gentili, condotta irreprensibile, deve mostrarsi capace di padroneggiare se stesso, ché guai ove si scoprisse in lui il capriccio, la vanità, la impazienza, la collera ed altri difetti!".<sup>329</sup>

Tutto sommato non siamo molto lontani da quello che teorizzava, anni prima (il 2 febbraio del 1847), Francesco De Sanctis in seguito all'ispezione del Collegio Militare di Napoli (dove insegnò a partire dal 1839).

*"Il maestro della classe deve perciò: 1) far bene intendere le regole, e dopo lasciare che i ragazzi le esprimano a lor modo; 2) far trovare ad essi gli esempi, e proporre egli a loro..."*<sup>330</sup>

Come a dire: la condotta esemplare del maestro è necessaria, ma è altrettanto indispensabile che venga lasciata al fanciullo la possibilità di trovare gli esempi a lui più congeniali, affinché possa interpretare il gesto del maestro in modo libero e personale. Se il maestro è una figura positiva, tutti gli esempi che l'allievo troverà saranno comunque positivi.

---

<sup>327</sup> C. Malacarne, *Sunti di pedagogia: secondo il programma e le istruzioni 10 ottobre 1867 per i corsi inferiore e superiore delle scuole normali e magistrali del Regno d'Italia*, Paravia, Roma 1871 (IV edizione rivista ed ampliata), p. 82, par. 58.

<sup>328</sup> C. Malacarne, *Sunti di pedagogia...*, op. cit., p.115.

<sup>329</sup> C. Malacarne, *Sunti di pedagogia...*, op. cit., p.115.

<sup>330</sup> F. De Sanctis, *Ispezione sull'insegnamento al collegio militare (2 febbraio 1847)*, in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivism pedagogico italiano*, op. cit., p. 81.

Ecco perché – teorizzava il De Sanctis – “i migliori giudici del maestro sono i discepoli”<sup>331</sup>: solo essi difatti hanno l’occasione di cogliere in pieno la complessità caratteriale e spirituale del loro educatore e possono scegliere di aderire o meno al modello che hanno davanti, attraverso la gestualità esemplare che costui adotta per loro. Anche Pasquale Villari del resto era estremamente convinto dell’efficacia del carattere esemplare dell’insegnante ed anzi auspicava con una certa insistenza che le scuole si provvedessero di maestri adatti e ben preparati in tal senso.

*“Io vi dico, che c’è un mezzo solo e semplicissimo d’insegnare la morale, e questo sta nel fare una buona azione.”*<sup>332</sup>

Difatti, per istruire ed educare il popolo e “renderlo più morale”, l’unico dovere che era bene che i maestri compissero consisteva nell’agire sulle persone, a cominciare dai fanciulli, nella convinzione che “la morale si insegna coi fatti e non con le parole”.<sup>333</sup>

Le posizioni degli intellettuali di fine Ottocento, a ben vedere, sono le stesse che qualche decennio dopo animano gli scritti di Giuseppe Lombardo Radice.

Anche in questo caso infatti l’esempio del maestro è ritenuto fondamentale ed irrinunciabile nell’educazione del fanciullo.

L’atto educativo del maestro è assolutamente indispensabile: attraverso la dimensione esemplare del maestro, l’allievo realizza ciò che l’autore definisce “la compenetrazione spirituale” tra educatore e fanciullo.<sup>334</sup>

In sostanza, nel XX secolo, pur essendo mutati culturalmente i tempi, la convinzione che il ruolo del maestro sia quello di fornire ai suoi allievi concreti riferimenti, di cui essi possano essere prima giudici e poi fruitori, non è affatto mutata.

La severità e la dolcezza che deve usare l’educatore, infatti, non sono pure astrazioni ma vere e proprie realtà educative: se il maestro sa utilizzare al meglio le proprie doti e dare un significato ai suoi gesti e alle due sue disposizioni caratteriali, l’allievo è in grado di assumerle come “simbolo e quasi insegna del suo interiore giudizio”.<sup>335</sup>

---

<sup>331</sup> F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., p. 270 (cap. XXVII).

<sup>332</sup> P. Villari, *La scuola e la questione sociale ...*, op. cit., p. 324.

<sup>333</sup> P. Villari, *La scuola e la questione sociale .....*, op. cit., p. 345.

<sup>334</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 13.

<sup>335</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 13.

Del resto, è proprio a causa della dimensione esemplare di cui è portatore se la persona e la professione del maestro erano continuamente oggetto di controllo e censura da parte della collettività.

La certezza di tutti – famiglie, amministratori locali, educatori laici e non – era che la natura del fanciullo tendesse ad imitare ciò che vedeva, nel bene e nel male. E un cattivo maestro dalla cattiva condotta avrebbe lasciato tracce negative.

Ma buoni maestri, dai gesti misurati e dalla condotta virtuosa ed integra avrebbero prodotto buoni allievi.

In effetti, sia Emilio che la cugina maestra notano a più riprese come dare il buon esempio alle rispettive scolaresche e godere di una certa tranquillità in paese (senza essere accusati di corrompere i giovinetti, per intenderci) produca buoni esiti nelle classi e agevoli il lavoro didattico ed educativo.

Ecco perché Pietro Pasquali si interessò più di ogni altra cosa della necessità di una educazione morale dei fanciulli. Si trattava infatti di un aspetto rilevante nell'opera del maestro.

Il buon maestro è colui che agisce con moderazione e attenzione e che sa attuare, attraverso una serie di istruzioni e disposizioni un codice comportamentale che guidi ed educi l'allievo.

*“Gli scolari debbono ubbidire non solo alle parole ma anche ai segnali del maestro.”*<sup>336</sup>

Nel Codice del Pasquali è evidente come la condotta del maestro, la sua gestualità e i segni che egli utilizza per comunicare, rimproverare ed interagire con la sua scolaresca diventino uno dei requisiti fondamentali nel processo educativo.

Se si accetta l'idea che l'educazione morale sia *“la corona dell'insegnamento elementare”*<sup>337</sup>, si deve anche accettare l'idea che per educare un fanciullo dal punto di vista morale si debba anzitutto ricorrere non più solo alle parole ma anche ai gesti e all'esempio che il maestro adotta in classe.

E' importante che sia il maestro per primo al dare l'esempio ai fanciulli: per diventare punto di riferimento dei propri allievi egli sa che non può mai permettersi di farsi sfuggire di mano la situazione.

---

<sup>336</sup> P. Pasquali, *Il Regolamento e i Codici...*, op. cit., pp. 15-16, art. 22.

<sup>337</sup> P. Pasquali, *Il Regolamento e i Codici...*, op. cit., pp. 13-14.

Anche piccoli e semplici gesti nella conduzione della classe contribuiscono a raggiungere l'obiettivo di indurre l'allievo a seguire il maestro laddove egli vuole che si diriga.

Prima di tutto, però, è chiaro che il maestro deve essere in grado di dotare se stesso di quelle peculiarità che vuole mostrare al fanciullo e non può farlo né fingendo, né recitando una parte.

*“Procuri il maestro di far conoscere ch’ei sa sempre padroneggiare se stesso.”*<sup>338</sup>

In tal modo, l'allievo può cogliere la capacità dell'educatore di controllare le proprie azioni e a ciò può ispirarsi nel controllare se stesso. Senza questa capacità l'insegnante pretenderebbe di educare la scolaresca a quelle doti e a quei valori dei quali nemmeno lui possiede piena padronanza.

Per il Pasquali, la correzione del comportamento, infatti, prima ancora di passare attraverso l'ammonizione e il castigo, deve necessariamente basarsi sul controllo e la consapevolezza del proprio ruolo.

Se il maestro, cioè, è in grado di *“padroneggiare se stesso”*, anche il bambino ne coglie padronanza ed autorevolezza e li riflette su di sé.

Non a caso l'opera del Pasquali dedicata a tale argomento constava di un Codice Disciplinare, un Codice Penale e, soprattutto, un Codice di Emulazione.

L'idea era che premi e lodi, meglio ancora di castighi, obblighi e divieti, potessero spingere gli allievi a riconoscere le azioni positive ed esemplari, fino a condurli all'imitazione dei comportamenti più consoni.

La letteratura di scuola, in effetti, si basa essenzialmente su figure di questo tipo: basti menzionare Emilio Ratti, Attilio Zaramella e la collega Elisabetta Delisio, i maestri di *“Cuore”*, le storie di Anna Vertua Gentile dedicate ai maestri.

Il buon maestro dà l'esempio e spinge all'emulazione dei suoi gesti e della sua condotta i suoi allievi. E, se possibile, auspica che un giorno i suoi allievi portino tali precetti anche dentro le loro famiglie.

Come annotava Francesco De Sanctis in una relazione di un progetto di riforma per l'istruzione primaria, la cosiddetta educazione morale era necessaria ma non poteva

---

<sup>338</sup> P. Pasquali, *Il Regolamento e i Codici...*, op. cit., pp. 17-21.

essere “insegnata” come le lettere dell’alfabeto. L’educazione morale deve essere “più ispirata che insegnativa”<sup>339</sup>: ad essa si può giungere non tramite attività didattiche, ma soltanto attraverso l’esercizio e l’esempio che i maestri devono essere in grado di fornire ai fanciulli.

La convinzione di fondo non cambia nemmeno nel XX secolo; l’esemplarità della figura del maestro continuerà ad essere considerata una delle coordinate fondamentali nel processo educativo del bambino.

Ad essa dovevano tendere gli educatori, per educare, prima ancora che per istruire. Non era soltanto questione di preparazione o di esperienza didattica, ma di buonsenso.

Il Pasquali – conscio di questa necessità – auspica la nascita del maestro “Bonsenso” (o Buonsenso, come viene indicato in alcuni scritti), un educatore che “*senza pretesione né saccenteria, faceva suo campo d’azione non soltanto la scuola prescritta dalle leggi e dai regolamenti, ma tutte le occasioni che si offrivano per far del bene coll’efficacia della parola e dell’esempio.*”<sup>340</sup>

L’ispettore criticatutto di Garasco in fondo non fa altro che esprimere il medesimo concetto; né padre, né direttore spirituale: il maestro italiano aveva solo un modo per educare veramente, l’esempio. Al di fuori di questo “*non si facevan che chiacchiere su chiacchiere, che passavan per il ragazzo come l’acqua per le grondaie*”.<sup>341</sup>

## 2.7. Il maestro e il suo ruolo coi monelli della classe

Sia Giannettino che Minuzzolo, come si è visto, sperimentano continuamente la disubbidienza alle raccomandazioni dei grandi e la relativa cattiva sorte che ne deriva. Anche il pulcino della maestra Baccini, quando fa di testa sua, riceve brutte sorprese.

---

<sup>339</sup> F. De Sanctis, *Relazione sul progetto per la riforma della pubblica istruzione nel Regno di Napoli (2 settembre 1848)*, in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, op. cit., p. 101.

<sup>340</sup> P. Pasquali, *L’avvenire del maestro Bonsenso*, in “*il Risveglio educativo*”, anno I, 1884-85, n. 19, 28 gennaio 1885, p. 149. Si vedano anche gli altri articoli dedicati al maestro Bonsenso. Cfr. i seguenti articoli apparsi sulla rivista “*il Risveglio educativo*”: *Il maestro Bonsenso. Una delle sue*, anno I, 1884-85, n. 32, 26 aprile 1885, pp. 253-254; *Il maestro Bonsenso. Sempre lui*, anno I, 1884-85, n. 33, 3 maggio 1885, p. 259; *Una scuola ad occhio nudo (Appunti del maestro Bonsenso)*, anno I, 1884-85, n. 42, 5 luglio 1885, pp. 333-334; *Il piano del maestro Buonsenso* [sic!], anno II, 1885-86, n. 7, 15 novembre 1885, pp. 54-55; n. 31, 2 maggio 1886, pp. 231-232.

<sup>341</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 116.

Chi si allontana dalla strada indicata dall'adulto, torna quasi sempre con la coda fra la gambe e ne incontra lo sguardo vigile a chieder conto della scappatella e a rimarcare la retta via.

Il legame tra bambino (o figlio) e insegnante (o genitore) è molto forte: basta allontanarsi di pochissimo dal seminato che l'adulto richiama subito il malcapitato sulla strada maestra.

Pinocchio è diverso da tutti: certo - come notava già la Battistelli - c'è anche qui lo sguardo dell'adulto che domanda "Ebbene?!"<sup>342</sup>, ma, a dirla tutta, il povero burattino è più spesso solo che in compagnia e la lontananza dei suoi (il buon falegname, la fata Turchina, il grillo parlante) rende assai più difficile un vero e proprio percorso di confronto con l'adulto.

Ad ogni buon conto, il principio del raffronto con i grandi, nel romanzo di Collodi, si verifica in modo piuttosto simile a quello che capitava all'eroe tragico euripideo, che solo al termine del dramma può dire "Ora capisco!".

Invece nella maggior parte dei testi che raccontano di scuola, ad ogni azione (generalmente scorretta) dei fanciulli corrisponde quasi immediatamente una reazione uguale e contraria da parte dell'adulto.

Lo stesso vale per la pubblicistica dell'epoca: maestri e maestre si occupano spesso del problema della disciplina dei fanciulli e della condotta che i maestri debbono adottare al riguardo.

Il principio di fondo è ben riassunto in un articolo dei primi anni del XX secolo ne "il Risveglio educativo", all'interno del quale si affronta la questione della condotta più idonea per il maestro per intervenire e correggere l'atteggiamento indisciplinato del fanciullo.

In esso si rammenta come, in realtà, "i fanciulli vogliono essere amati, e da chi li ama accolgono di buon grado il rimprovero, accettano di buon animo perfino il castigo".<sup>343</sup>

In sostanza, si torna su di un concetto già esplorato: l'indisciplina e la ribalderia dei giovani si riteneva causata da cattivi educatori (genitori ma soprattutto maestri) che non avevano saputo infondere alcun principio positivo ed erano pertanto colpevoli di aver

---

<sup>342</sup> V. Battistelli, *Il libro del fanciullo. La letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1959 (I ed. 1947), p. 171.

<sup>343</sup> *Val meglio l'esempio del precetto* (di G. De Castro), in "il Risveglio educativo", anno XIII, 1896-97, p. 216.

contribuito all'incremento di monelli e monelle, pericolosi anche dal punto di vista sociale.

Vista la corrispondenza univoca e direttamente proporzionale (dal punto di vista disciplinare) tra cattivi alunni e cattivi, o presunti tali, maestri, possiamo dedurre che, anche in quei casi in cui i monelli fossero tali "per natura", la colpa non poteva che essere dell'educatore: cioè di colui che non era stato in grado, col suo esempio e il suo precetto, di conquistare l'animo del fanciullo e di riportarlo sulla retta via.

I famosi miracoli e prodigi che si aspettano i genitori di Garasco "*dalla tanto decantata istruzione ed educazione*"<sup>344</sup> rendono l'idea di quanta parte e quanto peso fossero attribuiti al maestro (e all'adulto educatore in genere) in tal senso.

L'adulto infatti - maestro o genitore che sia – aveva molte responsabilità da questo punto di vista: Enrico di "*Cuore*", ogniqualvolta pecchi in qualcosa, trova una lettera di ammonizione scritta da un familiare sul suo diario; allo stesso modo, tutti i piccoli personaggi collodiani e bacciniani sentono sempre su di sé lo sguardo attento e protettivo di un genitore, di un mentore o di un maestro che, appunto, tenti di riportare il monello sulla retta via.

Nel caso di Pinocchio invece il percorso è decisamente più lungo e accidentato: sino alla fine il burattino precipita nel baratro della disubbidienza e della trasgressione e a nulla valgono i tentativi della fatina di perdonare e ristabilire una relazione di fiducia. Pinocchio arriva al punto di farla morire di dolore.

Dove sono i maestri di Pinocchio?

A scuola, ovviamente. Il problema è che a scuola Pinocchio non ci va affatto e l'immagine che ricaviamo dell'esperienza scolastica del burattino è tutta di riflesso rispetto alle sue birichinate extrascolastiche.

Eppure, "*il maestro lo avvertiva tutti i giorni, e anche la buona Fata non mancava di dirgli e di ripetergli più volte: "Bada Pinocchio! Quei tuoi compagni di scuola finiranno prima o poi col farti perdere l'amore allo studio e, forse forse, col tirarti addosso qualche grossa disgrazia.*"<sup>345</sup>

---

<sup>344</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 38.

<sup>345</sup> C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino*, Rizzoli, Milano 1949 (I ed. Paggi, Firenze 1883; il romanzo venne inizialmente pubblicato a puntate sulla rivista di Ferdinando Martini, il "*Giornale per bambini*", a partire dal numero del 7 luglio 1881. La storia fu corretta e riveduta *in itinere*, poiché nella prima versione a puntate il burattino moriva in seguito ai suoi ripetuti errori. Solo in un



Il maestro è nel romanzo poco più di una presenza ammonitrice: si tratta di una figura anonima e dai contorni poco nitidi che non fa altro che ricalcare e ripetere i precetti dei personaggi principali.

Ma nessuno riesce nell'intento, al punto che, quando i cattivi compagni del burattino lo esortano a smettere di studiare, egli quasi riconosce come plausibili le loro ragioni.

*“Non ti vergogni a mostrarti tutti i giorni così preciso e così diligente alle lezioni? Non ti vergogni a studiar tanto, come fai?”*

*“E se io studio, che cosa ve ne importa?”*

*“A noi ce ne importa moltissimo perché ci costringi a fare una brutta figura col maestro...”*

*“Perché?”*

*“Perché gli scolari che studiano sempre fanno scomparire quelli, come noi, che non hanno voglia di studiare. E noi non vogliamo scomparire! Anche noi abbiamo il nostro amor proprio!..”*

*“E allora che cosa devo fare per contentarvi?”*

*“Devi prendere a noia, anche tu, la scuola, la lezione e il maestro, che sono i nostri tre grandi nemici.”<sup>346</sup>*

In nome dell'amor proprio dei ragazzi svogliati, che tengono oltremisura alla difesa del loro *status*, a Pinocchio è richiesto un triplice abbandono: della scuola, della lezione e del maestro.

Dal generale al particolare, in questa *climax* discendente, al burattino si raccomanda di imparare a prendere in uggia anzitutto il luogo (la scuola), quindi l'evento (la lezione) ed infine la persona (il maestro).

Si potrebbe leggere, nella scelta della collocazione delle parole, una precisa volontà dell'autore di collocare il maestro in posizione conclusiva, quindi determinante, a sottolineare il tratto di tradimento estremo e di abbandono nei confronti di colui che è ad un tempo artefice della lezione e colonna portante della scuola.

---

secondo momento la vicenda proseguì dal triste racconto dell'impiccagione sino al lieto fine che tutti conosciamo), cap. XXVI, p. 90.

<sup>346</sup> C. Collodi, *Le avventure.....*, op. cit., cap. XXVII, pp. 92-93.

Non siamo tanto lontani dalla convinzione che animava maestri ed esperti delle cose di scuola in quegli stessi anni, in base alla quale abbandonare la scuola per scegliere la via dell'indisciplina e della delinquenza non era tanto una scelta del fanciullo, quanto una precisa responsabilità dell'educatore, che, fuori e dentro la scuola, aveva il compito di impedire ogni devianza di questo tipo. D'altra parte il maestro di Pinocchio che cosa può fare? Se Pinocchio a scuola non ci va, a lui non è consentito di intervenire in alcun modo.

Eppure il maestro del burattino di legno appare una figura chiave e un punto di riferimento forte proprio al di fuori della scuola. Egli viene sempre menzionato poco prima di una marachella, come se in qualche modo potesse intervenire a sistemare magicamente le cose, se solo Pinocchio avesse modo di riconoscerne anche nei fatti la preziosa importanza.

Quando per esempio un compagno viene tramortito sulla spiaggia con un grosso volume di aritmetica e, mentre i monelli se la danno a gambe, Pinocchio rimane sulla spiaggia a rimproverarsi di aver seguito i “*compagnacci*” (dai quali era stato messo in guardia proprio dal suo maestro), non può che ricordare di come tante volte era già stato ammonito al riguardo.

*“Perché ho dato retta a questi compagni che sono la mia dannazione? E il maestro me l'aveva detto!...e la mia mamma me lo aveva ripetuto.”*<sup>347</sup>

Prima ancora della fatina-mamma o di Geppetto, Pinocchio si ricorda dell'ammonimento del maestro che da tempo lo aveva avvertito del pericolo. Il maestro conta molto per il burattino, evidentemente.

Anche nel paese dei balocchi, nel mondo dei giochi e della cuccagna, dove Pinocchio si diverte per cinque mesi “*senza mai vedere in faccia né un libro, né una scuola*”, discorrendo con Lucignolo, si ricorda dei consigli del maestro; questa volta però con aria di scherno.

*“E' vero Lucignolo! Se oggi io sono un ragazzo veramente contento, è tutto merito tuo. E il maestro, invece, sai che cosa mi diceva, parlando di te? Mi diceva sempre ‘Non*

---

<sup>347</sup> C. Collodi, *Le avventure...*, op. cit., cap. XXVII, p. 95.

*praticare quella birba di Lucignolo perché Lucignolo è un cattivo compagno e non può consigliarti altro che a far del male!’ .....”<sup>348</sup>*

D'altronde – come altri cattivi compagni avevano precedentemente ricordato – il maestro “è pagato apposta per brontolare tutto il giorno”<sup>349</sup>: il trucco è quello di lasciarlo dire ed infischiarne.

Ne “*Le avventure di Pinocchio*” la figura del maestro non assume mai dei contorni ben definiti: si avvertono la sua presenza, il suo sguardo, il suo ammonimento ma egli non ha mai un ruolo di spicco.

Allo stesso modo, la scuola resta un'entità vaga e lontana: se ne parla di continuo e, in diversi capitoli, si assiste persino alla preparazione di Pinocchio e ai suoi bei propositi di “andare alla scuola”, senza poter tuttavia mai osservare a lungo quello che si verifica in aula.

Ogni promessa ed ogni buona intenzione si infrangono inesorabilmente, quando Pinocchio subisce il fascino delle cattive compagnie, oppure quando debba operare una scelta: o la scuola o i pifferi, o la scuola o le marionette, o la scuola o il pesce-cane, o la scuola o il paese dei balocchi.

L'*aut-aut* del burattino si dipana lungo l'intero racconto: continuamente Pinocchio deve vedersela con personaggi tentatori e fare i conti con la sua maturità, giustificando, prima che ad altri a se stesso, il perché della scelta della scuola a scapito del mondo dorato e decisamente più attraente del monello perdigiorno.

Emblematico il nono capitolo, dove si assiste ad un incessante movimento tra buoni e cattivi propositi e dove, naturalmente, finiscono col prevalere proprio questi ultimi.

Il capitolo si apre con il monologo del burattino che, col suo nuovo abbecedario sotto il braccio, fantastica e costruisce castelli in aria su quello che imparerà a scuola (“*Oggi, alla scuola, voglio subito imparare a leggere: domani poi imparerò a scrivere e domani l'altro imparerò a fare i numeri.*”). Mentre discorre in tal modo tra sé e sé, sente in lontananza una musica di pifferi e di colpi di grancassa.

“*Peccato che io debba andare a scuola*” – è il suo primo pensiero. Inizialmente Pinocchio pare voler riflettere su ciò che sta per fare e ricorda a se stesso il suo primario dovere.

---

<sup>348</sup> C. Collodi, *Le avventure.....*, op. cit., cap. XXXI, p. 119.

<sup>349</sup> C. Collodi, *Le avventure.....*, op. cit., cap. XXVI, p. 90.

Ma subito dopo, prende il sopravvento la musica e così la risoluzione definitiva è quella di andare a sentire i pifferi, dato che “*per andare a scuola c’è sempre tempo*”.<sup>350</sup>

In un lampo vende il suo nuovo abbecedario, che il povero Geppetto aveva comprato vendendo persino il proprio soprabito, e così, incurante dei buoni propositi, si fionda nel teatro.

Si tratta di un esempio paradigmatico della disubbidienza del burattino: il monello di Collodi parte sempre con l’intenzione onesta, quindi arriva l’elemento disturbatore, vengono soppesate sulla bilancia le alternative ed infine si sceglie l’opzione migliore, quella che porta generalmente il più lontano possibile dalla scuola e dai maestri, in paesi sconosciuti o sul fondo del mare.

Eppure la disubbidienza di Pinocchio è qualcosa di più di avventatezza e scapestrataggine fanciullesche: il personaggio, pur avendo dei tratti in comune con altri monelli contemporanei, rappresenta un *unicum* nel suo genere.

In Pinocchio tutto è al contrario, tutto è diverso dagli antecedenti.

Se Giannettino e Minuzzolo erano di famiglie benestanti, tanto da potersi permettere, rispettivamente, un viaggio per l’Italia e una lunga vacanza con la famiglia nella casa di campagna, il buon burattino invece è “figlio” di un povero falegname che non ha nemmeno i soldi per comprare dei vestiti, per scaldarsi ad un caldo focolare o mangiare una minestra.

Se nel caso di Giannettino e Minuzzolo le tappe per diventare dei bravi giovinetti sono scandite e chiaramente spiegate dai grandi, passo dopo passo, a Pinocchio è richiesto, inspiegabilmente, uno sforzo sovrumano: essere un bravo studente e un buon figliuolo in vista del più prezioso (ma assai lontano!) dei premi, diventare un bambino vero.

E’ chiaro che la metafora del cambiamento e della metamorfosi, che nel caso di Pinocchio consiste letteralmente nel passaggio da burattino a bambino vero, riguardava, prima ancora che i fanciulli, i maestri e le maestre che li avevano in consegna.

Erano loro infatti gli adulti in quel momento artefici del possibile cambiamento negli scolari; a loro era richiesta la capacità di leggere negli allievi, anche nei più recalcitranti e scapestrati, quei bisogni e quelle necessità che la famiglia non era in grado né di decodificare né di attuare.

---

<sup>350</sup> C. Collodi, *Le avventure.....*, op. cit., cap. IX, p. 28.

Cosicché, la questione dei monelli – nei romanzi e nei racconti che parlano di scuola, come nelle riviste e negli articoli in cui gli educatori se ne lamentano – acquisisce un senso importante e, per così dire, paradigmatico dell’essere maestro.

Difatti, è proprio attraverso coloro che fanno della disobbedienza e della sregolatezza una condotta distintiva, che i maestri e le maestre hanno la possibilità di agire ed intervenire. Il loro compito di educatori diventa ancora più significativo in casi come questi. Pinocchio “sente” difatti la presenza del maestro in tutte quelle situazioni che lo portano lontano da scuola.

Osserviamo ora il punto di vista di colui o colei che si trova dall’altro lato della cattedra. La giovane Matilde Serao tirocinante, per esempio, deve affrontare la monella Aloe “*un demonio di malignità*”<sup>351</sup> ed è conscia, per quanto la bimba la faccia disperare, di aver la possibilità di influire positivamente su di lei con la sola indulgenza e benevolenza di cui può essere capace una maestra alle prime armi di fronte ad una classe di popolane.

Poco prima di morire infatti la bambina rivolge alla direttrice della scuola la preghiera di domandare perdono alle maestre per tutte le impertinenze e le birichinate commesse a scuola.

Così, come alla fine Aloe si ricorda della buona maestra tirocinante che l’ha sopportata, anche la Serao, dopo le tante tribolazioni (“*Frenarla non era possibile. In certi momenti mi veniva da schiaffeggiarla: in certi altri mi salivano le lacrime agli occhi. Ella era indomabile*”) e gli estenuanti ricatti (“*Se mi fate dare un bacio mi sto quieta*”)<sup>352</sup>, chiede notizie della bimba e pare sconvolta dalla sua tragica morte.

Dopotutto la monella, persino in punto di morte, si era ricordata delle sue maestre e delle marachelle combinate.

La vicenda del pentimento in punto di morte e della metamorfosi del monello grazie all’intervento della scuola e del maestro è un tema ricorrente. Il maestro o la maestra appaiono simbolicamente gli artefici del cambiamento e della maturazione dell’allievo: questo è quello che dopotutto racconta una parte della letteratura di scuola.

Ne “*La maestrina degli operai*” per esempio, la Varetta ha tra i suoi allievi adulti alla scuola serale un certo Saltafinestra. La giovane maestra fatica a gestire l’impertinente allievo, tanto più che in questo caso l’età dell’uomo è tale da non consentire rimproveri e castighi come alla scuola diurna.

---

<sup>351</sup> M. Serao, “*Alla scuola*”, in *Piccole anime*, op. cit., p. 72.

<sup>352</sup> M. Serao, “*Alla scuola*”, in *Piccole anime*, op. cit., p. 82.

Eppure, nonostante le grandi difficoltà e lo scoramento iniziale, qualche piccolo progresso (in parte dovuto alla cotta dell'allievo per la sua maestra) viene registrato sia dall'insegnante che dalla madre dell'uomo e dal resto della scolaresca.

L'atteggiamento della maestra nei confronti di Saltafinestra è distaccato e sospettoso ma anche benevolo e indulgente. Ella sa che insegnare ad una classe di adulti è difficile e spesso non porta ad alcun risultato, ma crede d'altra parte nell'importanza della sua missione.

Il sogno di un maestro è tale che, anche di fronte alla convinzione che il popolo sia costituito per intero da manigoldi e farabutti d'ogni sorta che vivono “*in uno stato di ribellione perpetua a tutte le leggi sociali*”<sup>353</sup>, la Varetta non molla e continua imperterrita ad esigere silenzio e rispetto (o perlomeno a tentare di farlo), ad assegnare compiti ed esercitazioni: in una parola, a fare il suo mestiere.

Come sottolinea in poche battute all'inizio del racconto la maestra Baroffi, la possibilità di entrare in contatto con questi “monelli adulti” non è cosa da poco per un maestro elementare; anzi, è l'occasione più adatta per studiare il popolo, per sviscerarne il mondo di valori e principi e soprattutto per fare del bene e condurre gli allievi al cambiamento e al dirozzamento, scopo fondamentale della scuola.

Dopotutto la metamorfosi di Saltafinestra, anche se in punto di morte come per la piccola Aloe, c'è e si vede.

Forse in questo caso è più che altro dettata dall'innamoramento per la maestra; ma è particolarmente significativo il fatto che, poco prima di esalare l'ultimo respiro il suo sguardo si rivolga prima che ad altri a lei, all'insegnante che ne aveva cambiato costumi e condotta.

La morte dell'attaccabrighe della classe richiama qui una simbologia assai interessante: dopo esser parso per mesi freddo e malvagio, alla fine della vicenda “*aveva sul viso un'espressione quieta e buona di riconoscenza*”.<sup>354</sup> Quell'uomo che un tempo era senza religione e senza morale muore tendendo le due mani una al prete (che gli porge il

---

<sup>353</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, op. cit., p. 17. Pur essendo cresciuta provando un vivo terrore per la plebe incolta, la Varetta si sente incuriosita dal popolo ignorante e violento e crede, per questo motivo, nella necessità di una missione civilizzatrice come la sua. Il suo desiderio più profondo è infatti quello di realizzare una vera e propria opera redentrice: tentare con il suo intervento di “*aprire e di ammolire i cuori*” anche dei più zotici e violenti (p. 18). La vicenda conclusiva del romanzo pare in effetti darle ragione.

<sup>354</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, op. cit., p. 137.

crocifisso) e una alla maestra, cioè, metaforicamente, a quella religione e quella morale che aveva sempre disprezzato.

A questo serviva dunque l'opera educativa della scuola, sembra voler dire il De Amicis proponendo questo finale di racconto. A questo serviva il maestro.

L'insegnante elementare ha infatti prima di tutto il compito di raddrizzare moralmente gli animi, impedendo che gli allievi (quelli buoni e soprattutto quelli meno buoni) possano prendere strade pericolose e sbagliate.

Non è sulla voglia di studiare o alfabetizzarsi che essi fanno leva. La tradizione letteraria infatti richiama poco di frequente immagini relative alla scrittura e alla lettura o agli insegnamenti didattici veri e propri.

A prevalere sono quasi sempre gli aspetti morali ed educativi della vicenda scolastica, dato che questo è il vero nodo strategico nell'idea di istruire il popolo italiano tra XIX e XX secolo.

Sono l'aspetto morale (secondo i laici), o il timor religioso (secondo gli educatori cattolici) a dominare in campo educativo e a meritare tutta l'attenzione dei maestri. Come racconta Alfredo Oriani infatti non è lo studio di lettere e numeri in sé e per sé a tenere avvinti i fanciulli ai valori di integrità morale. C'è bisogno di un'attenzione ad altri e più importanti aspetti nel rivolgersi all'allievo. Ed è questo probabilmente uno dei motivi per cui le figure clericali impegnate a scuola o alcuni educatori cattolici dovettero generalmente godere di stima ed apprezzamento.

*“Tina non aveva voglia di studiare, ma quelle due maestre non insistevano troppo per costringerla: invece le avevano insegnato la dottrina cristiana e l'avevano condotta alla cresima con un bel nastro annodato dietro la fronte.”*<sup>355</sup>

L'importante non era istruire (lo dicevano continuamente tutti) ma educare alla coscienza, al lavoro, al rispetto, all'integrità e alla probità di costumi.

---

<sup>355</sup> A. Oriani, *“La seconda giornata”*, in *Olocausto*, Laterza, Bari 1913 (I ed. 1902), p. 68. Si rammenti che la citazione è davvero fugace ma fornisce due particolari contemporaneamente: anzitutto si legge tra le righe l'idea di una scuola priva di quei connotati di obbligatorietà e rigore di cui erano zeppi i proclami dell'epoca (Tina infatti andava da *“due signore, che tenevano presso di sé altre fanciulle”*); inoltre, viene rimarcata la poca importanza attribuita ad alfabeto ed abaco: quella che, agli occhi di Tina, è stata l'epoca migliore della sua vita, è più che altro un indottrinamento di morale e religione. Non v'è nessuna pretesa in più. Cosa che, del resto, auspicavano in molti.

Il maestro sa che deve puntare prima di tutto a tali obiettivi se vuole centrare lo scopo della sua missione.

La questione è allora: come riuscirci nelle sole ore di scuola e spesso senza l'aiuto delle famiglie? Quale atteggiamento, quale condotta, quali gesti scegliere di adottare per riuscire nell'intento, specie con i più discoli? In quale misura tener conto del punto di vista dell'allievo (e della sua famiglia) e, contemporaneamente, dei doveri che lo Stato attribuiva al maestro?

La convinzione che si stava diffondendo era che lo spazio dell'aula non bastasse per realizzare pienamente tutti gli obiettivi: ai maestri era richiesto qualcosa di più del dispensare lezioncine frontali in classe.



### 3. I luoghi del maestro e della scuola

#### 3.1. Educare ed istruire a casa, a scuola, in città

Anna Vertua Gentile scrisse alla fine del XIX secolo il libretto *“Fanciulli d’Italia: letture per la gioventù”*. L’opera si potrebbe definire una sorta di opuscolo a carattere parenetico-esortativo, dato che consta di brevi e facili letture tutte improntate alla disciplina, all’igiene e alla buona educazione.

In una di queste, intitolata *“Che cos’è la scuola”*, viene spiegato ai fanciulli il vero significato della parola scuola.

*“La scuola non è un luogo, un’aula, quasi un reclusorio. [...] La scuola la fate voi insieme coi vostri insegnanti.”*<sup>356</sup>

La definizione è estremamente interessante perché ci consente di appurare una convinzione che prende corpo fin dagli anni post-risorgimentali: la scuola è qualcosa di più dell’aula arredata alla bell’e meglio in cui venivano ammassati decine di ragazzini di età diverse in una volta sola.

La scuola non è necessariamente un luogo preciso, né vanta connotazioni universali: la scuola è fatta di persone – maestri e allievi – e c’è scuola ogniqualvolta si verifici un evento che è più dell’alfabetizzare ed istruire.

Nella rivista *“Fede e Scuola”*, parte dell’articolo *“Opponete scuola a scuola”* viene dedicata proprio a definire il concetto di scuola, così come è inteso dai cattolici.

Dato che i genitori cattolici sono invitati a compiere qualsiasi sforzo per educare ed istruire i propri figli lontano dalla scuola pubblica (al fine di evitare pericolose deviazioni morali della prole, a causa di cattivi maestri), viene loro suggerito quali e quanti possono essere i luoghi della scuola, quella scuola che, ovviamente in questo caso, obbedisca alle parole del Papa.

---

<sup>356</sup> A. Vertua Gentile, *Fanciulli d’Italia: Letture per i giovinetti*, Hoepli, Milano 1926 (con illustrazioni di G. Sandri), p. 128 (I ed. *Fanciulli d’Italia. Letture per la gioventù*, Hoepli, Milano 1911).

*“Finalmente la scuola si fa anche fuori dalle abitazioni; si fa in piazza, in un cortile, in un prato, nei pubblici comizi, nelle adunanze, nei ritrovi frequenti.”*<sup>357</sup>

L’idea di fondo in entrambi i casi era che le occasioni per educare ed istruire i fanciulli potessero essere tante e molto diverse fra loro: purché vi fossero buoni educatori e allievi disposti ad imparare, le opportunità non mancavano.

Solo pochi anni dopo, il pedagogo Giuseppe Lombardo Radice – a proposito della necessità per il maestro di godere di una buona reputazione – suggeriva agli insegnanti di *“non elevarsi e chiudersi in sé ma mescolarsi alla vita del paese”*<sup>358</sup> e di *“partecipare alla vita spirituale di una Nazione”*.<sup>359</sup>

In questo modo, il progetto della scuola poteva acquisire un senso maggiormente appropriato al termine “educare”: se il maestro infatti entra in contatto con la comunità presso la quale svolge il suo incarico, diventa portatore di valori educativi anche al di fuori della sola realtà scolastica, trasformando il dialogo coi suoi scolari in un dialogo con le famiglie e la collettività.

Notava infatti il Lombardo Radice che - poiché *“l’azione extrascolastica integra e promuove quella scolastica, anzi la potenzia”* - era quantomeno auspicabile che i maestri del nuovo secolo smettessero di isolarsi dalla società ma accettassero l’idea che il termine educazione possedeva un’accezione più ampia: ogni educatore doveva prima di tutto riconoscere di essere *“organo di una comunità (anch’essa) educatrice”*.<sup>360</sup>

Ancora nel XIX secolo, all’indomani dell’Unità, un esponente del Positivismo pedagogico quale Aristide Gabelli (un intellettuale le cui concezioni filosofiche erano dunque l’esatta antitesi da quelle abbracciate successivamente dal neo-idealista Giuseppe Lombardo Radice) sosteneva l’urgenza di educare ed istruire, avendo cura di non interrompere il processo di apprendimento del bambino nell’ambiente della famiglia e nella collettività del suo paese.

---

<sup>357</sup> *Opponete scuola a scuola*, in *“Fede e scuola”*, op. cit., p. 188.

<sup>358</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 84.

<sup>359</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 87.

<sup>360</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 91.

*“La scuola, in generale, anche la più rimota e chiusa al mondo, sta sempre fra la famiglia e la vita pubblica, né malgrado ogni proposito contrario, può esimersi dall’influenza dell’una e dell’altra...”*<sup>361</sup>

La convinzione che il processo di educazione ed istruzione continuasse anche al di fuori dell’ambiente scolastico non è dunque una novità del XX secolo.<sup>362</sup>

Al contrario, si era sempre più rapidamente andata diffondendo l’idea che fosse necessario proporre ai fanciulli di scuola elementare, specie a quelli che – fomentati dalle famiglie - non vedevano utilità alcuna nell’istruirsi, *“le cose vedute in casa, per le strade, in campagna, che attraggano la loro curiosità, e insieme procaccino loro il piacere di far da sé qualche cosa.”*<sup>363</sup>

Come si può notare, un sottile filo conduttore si dipana lungo l’Ottocento e il primo Novecento ed accomuna in un certo qual modo anche posizioni piuttosto antitetiche tra loro.

In effetti, non solo gli intellettuali laici ma anche gli esponenti del clero, pur in modo differente, difendevano l’idea di una scuola che andasse oltre l’aula scolastica, dimostrando quanto la volontà di educare il popolo italiano fosse di gran lunga preminente rispetto a quella di istruirlo ed alfabetizzarlo in senso stretto.

Le paure dei cattolici rispetto ai rischi di un’istruzione sganciata dalla “buona educazione” e lontana dai precetti religiosi e dalla moralità non erano tutto sommato così diverse da quelle di quei laici che ritenevano necessario un lavoro per così dire integrato tra scuola e società nel raggiungimento dell’obiettivo di “fare gli italiani”.

Il dibattito nasce già negli anni in cui Francesco De Sanctis notava come la mancanza di armonia e “coordinamento” tra scuola e vita costituisse un ostacolo non da poco nell’educazione dei giovani.

---

<sup>361</sup> A. Gabelli, *L’educazione vecchia e nuova* (in “*Politecnico*”, ottobre 1868), in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, op. cit. p. 587.

<sup>362</sup> “*La vita è un libro [...]; ma l’importante è di avviare a leggervi, affinché ognuno, appresi i principi di quest’arte difficile, l’adoperi, continuando la lettura da sé, quando non avrà più maestri*”. Cfr. A. Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari*, Paravia, Torino 1880, in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano...*, op. cit., p. 626.

<sup>363</sup> A. Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari*, op. cit., p. 636.

*“Perché la gioventù appena entrata nella vita, rinnega la scuola? Non c’è nessuna armonia tra la scuola e la vita. Tutte quelle massime sublimi si dileguano come vapori innanzi alla realtà.”*<sup>364</sup>

Proprio nel periodo in cui aule e scuole iniziavano concretamente a “prendere forma”, si diffondeva l’idea che educare non potesse dirsi un processo concluso nello spazio spesso angusto, freddo e maleodorante in cui si faceva scuola.

L’educazione partiva da lì – questo è certo – ma l’idea che pedagogisti ed intellettuali andavano affinando era che per “educare più che si può” occorresse anche uno sguardo a ciò che avveniva a casa, in strada, nei momenti di relazione sociale, negli spazi associativi.

Ed in effetti, in tutti i testi e le riviste che parlano di scuola, la dimensione d’aula, sebbene dominante, non è mai l’unica: il contesto sociale ed il contatto con la realtà cittadina, per quanto spazi generalmente avversi all’ufficio di maestri e maestre, costituiscono ad ogni modo un irrinunciabile riferimento.

L’intero XIX secolo è percorso dal *leitmotiv* che l’educazione dei fanciulli (e quindi del popolo) allo sviluppo di una coscienza civica e morale potesse avvenire solo tramite educatori che fuori e dentro la scuola vantassero doti di comprovata integrità ed onesta reputazione.

Istruire ed alfabetizzare non erano affatto gli aspetti predominanti.

Fin dal Regolamento del 1822 la preparazione professionale ed intellettuale del maestro non interessava in alcun modo: l’aspetto morale era decisamente più importante, al punto che, per poter esercitare il mestiere di maestro elementare, era necessario farsi rilasciare dal Vescovo un apposito certificato “*comprovante [...] condotta buona, e lodevole*” per poter istruire ed educare i fanciulli “*nel modo che si conviene pel bene della religione, e dello stato*”.<sup>365</sup>

Poco prima dell’Unità d’Italia, il certificato di idoneità fisica e morale doveva essere richiesto al sindaco del comune e non più a vescovi o parroci.<sup>366</sup> Il risultato comunque non cambiava.

---

<sup>364</sup> F. De Sanctis, *L’educazione dell’ideale* (in “*Il Diritto*”, Torino, 4 gennaio 1878), in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, op. cit., p. 213.

<sup>365</sup> Istruzione 23 luglio 1829, n. 2250, art. 48.

<sup>366</sup> Cfr. L. 2878 (20 giugno 1858); R.D. 3042 (5 settembre 1858).

Difatti, anche quando la Legge Coppino diventava realtà e veniva abolito l'insegnamento religioso dalla scuola pubblica (abrogando l'art. 315 della Legge Casati che poneva la religione tra le discipline da insegnarsi), la necessità di fornire agli allievi un'educazione che ne sviluppasse pienamente la coscienza civica aveva spinto il legislatore a considerare quanto l'aspetto morale e la buona reputazione dell'insegnante elementare fossero ancora doti indispensabili.

Per fare il maestro era obbligatorio possedere qualità morali che i cattolici riconoscevano nel sentimento religioso e i laici nei probi costumi.

L'aver abolito l'insegnamento della religione cattolica (per quanto tale materia fosse stata sostituita con le nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino) preoccupava molto il clero e i cittadini praticanti: il timore era che dall'anarchia del sentimento religioso non potesse sorgere alcuna forma di educazione del popolo.<sup>367</sup>

I laici tuttavia, non erano da meno: la religione non era considerata necessaria ma certo essi riconoscevano nei buoni costumi e nel progressivo ingentilimento morale delle masse il viatico per la nascita di una vera coscienza civica.

E' chiaro quanto un lavoro così complesso spettasse sì al maestro, ma era d'altra parte impensabile che egli, tutto solo e nelle poche ore di scuola (due la mattina e due il pomeriggio, se andava bene), potesse riuscire nell'intento, subissato per giunta da richieste di laici e cattolici che, sebbene piuttosto concordi rispetto all'idea generale di "ingentilire le masse", spingevano in direzioni opposte, animati da opposti timori.

Ecco perché l'idea che andava progressivamente diffondendosi (e di cui il maestro divenne ben presto fiero portatore) era che scuola e società insieme avrebbero dovuto concorrere alla valorizzazione del cittadino.

Bisognava superare le posizioni ambigue che lo Stato e la legislazione italiana continuavano da decenni a diffondere.

I maestri elementari potevano diventare finalmente una sorta di cerniera tra l'aula scolastica e la realtà cittadina e permettere un lavoro coordinato e continuativo tra

---

<sup>367</sup> Negli anni successivi alla Legge Coppino, venne promulgato un Regolamento generale che faceva obbligo ai comuni di impartire l'istruzione religiosa per quelle famiglie che ne avessero fatto richiesta. (*Regolamento generale*, 9 ottobre 1895, art. 3). La preoccupazione che, senza la religione, il processo di educazione dei fanciulli ai buoni costumi si sarebbe rivelato fallimentare, era dunque molto diffusa, al punto da richiedere un intervento normativo *ad hoc*. Veniva pertanto lasciata ai genitori più recalcitranti ai concetti di scuola laica e di nuovi maestri che si andavano diffondendo la possibilità di avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica anche in un contesto normativo che di fatto aveva basato buona parte dei propri interventi proprio sull'abolizione di questa disciplina.

Scuola, Famiglia e Stato, nell'ottica di formare non solo bravi scolari, ma soprattutto buoni cittadini.

Se diamo uno sguardo ad alcuni testi di fine Ottocento, l'aggancio tra scuola e società è ritenuto fondamentale all'interno del processo educativo.

*“Una delle più belle scuole suburbane di Torino, che son tutte nuove e di bell'aspetto, è quella del piccolo sobborgo di Sant'Antonio, [...]. L'edifizio, piccolo e grazioso, ha cinque stanzoni al pian terreno, per le cinque classi elementari, e due camerette per il cantoniere e sua moglie che servono da bidelli, e al pian di sopra, i quartierini per le quattro maestre e un maestro, che hanno ciascuno due camerette e una cucina. Agli insegnanti appartengono cinque orti minuscoli, chiusi nel muro di cinta del cortile, e coltivati dal bidello, che tien per sé i legumi e dà al primo piano le fragole e i fiori. Questa piccola famiglia scolastica, non visitata che rare volte dall'ispettore di Torino, se ne vive là come in una villetta, tranquilla e libera...”<sup>368</sup>*

Ne *“La maestrina degli operai”*, Edmondo De Amicis colloca la *“famiglia scolastica”* (bidelli, maestri e maestre) in un'unica abitazione proprio al di sopra delle aule scolastiche.

La scelta non è affatto casuale: l'idea dello scrittore, convinto sostenitore dell'ufficio della scuola, era che l'associazione della figura del maestro con l'edificio scolastico potesse aiutare il popolo ad individuare una sorta di continuità tra le due cose.

In tal modo, il maestro diventava portatore dell'evento che avveniva quotidianamente nell'edificio della scuola (e con il quale si identificava) agli occhi dell'intera comunità.

Egli dalla scuola usciva ed alla scuola ritornava: perciò restava maestro continuamente per tutti, senza smettere mai i suoi panni, nemmeno dopo il suono della campanella.

Ma il caso deamicisiano è tutt'altro che raro nella letteratura di XIX e XX secolo ambientata a scuola: come non ricordare i tanti maestrini di Castelrotto che vivono e fanno scuola in uno stesso locale, arrivando persino a creare nell'immaginario dei fanciulli una continuità scuola-famiglia senza paragoni.

---

<sup>368</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, op. cit., pp. 15-16.

La vecchia maestra ormai prossima alla pensione abita nella casa che è anche scuola: così dalle otto del mattino alle undici di sera e oltre non fa che vivere per la scuola.<sup>369</sup>

Non è raro in effetti incontrare per le aule, anche durante la lezione, lei o le colleghe con in mano il pentolino per il brodo.<sup>370</sup> La vita domestica della maestra pare così fondersi totalmente con quella scolastica.

A Rubrio, il paesino vicino, il maestro Emanuelli ha creato una perfetta casa-famiglia, sposando persino un'allieva che diventa in tal modo custode della scuoletta rustica.

“*Vivendo qui – confida il maestro al giovane Attilio – proprio a me pare che la scuola sia come la continuazione della mia famiglia*”.<sup>371</sup>

Insomma, la vita di questo tipo di maestri che si dedicano al loro mestiere al punto da identificarsi con la scuola presso cui insegnano e vivono costituisce un importante tratto della continuità tra vita professionale e vita privata del maestro italiano.

Non mancano tuttavia casi ben diversi, anche nella stessa prosa deamicisiana, in cui vivere a scuola non assumeva una connotazione positiva di presidio e di tramite tra la realtà scolastica e quella cittadina.

Capita anzi di sovente che la descrizione di tali sistemazioni di fortuna di maestri e maestre presso la casa comunale o l'edificio che fungeva da scuola non sia altro che l'ennesima conferma delle condizioni di meschinità e di povertà dell'insegnante elementare.

L'ispettore di Garasco ad esempio fa notare ad Emilio fino a che punto poteva ridursi un “*missionario di civiltà*”, raccontandogli di un povero vecchietto che dormiva nella

---

<sup>369</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 31. Della Mazzucato si dice che persino con l'arrivo della guerra ella non aveva voluto abbandonare la sua casa-scuola: continuò invece a vivere “*nella cantina della scuola; da quarant'anni vi aveva insegnato e non si decideva ad abbandonarla*”, nemmeno quando fu ridotta ad un cumulo di macerie. (Cfr., *Ivi*, p. 291). A proposito dell'identificazione del maestro con l'edificio scolastico, è bene ricordare come, seppur più sgangherata e fatiscente, la sistemazione nel quartierino attiguo alla scuola costituisce per Italia Donati l'unico (anche se purtroppo tardivo) momento di tregua alle persecuzioni di cui era da sempre stata oggetto. L'aver accettato l'ospitalità presso l'abitazione del sindaco, infatti, aveva inasprito fin da subito gli animi dei porcianesi, che si sarebbero aspettati invece una sistemazione più consona ad una maestra (che appunto doveva vivere nei pressi della scuola e certamente per conto proprio), come aveva fatto l'insegnante precedente, la Lastrucci. Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., p. 187.

<sup>370</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 102.

<sup>371</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 54. Ai concetti di scuola e di famiglia si sono già dedicate alcune riflessioni nel precedente capitolo, soprattutto nelle pagine relative alla definizione della gestualità del maestro e della necessità di un carattere esemplare simile in tutto e per tutto a quello genitoriale. Il maestro Sereno (incarnato in questo caso dall'Emanuelli) è in effetti una figura dai tratti sovrapponibili a quelli paterni, affettuosa ma anche autorevole.

scuola e lì, nello stesso posto, faceva tutto: si preparava il caffè, fumava la pipa, rammendava i panni, si radeva la barba; il tutto spesso mentre faceva lezione.<sup>372</sup>

Altro che continuità scuola e casa o allegra famiglia di maestri: l'immagine dell'anziano maestro rimanda a quella della maestrina nel "*Romanzo della mia scuola*" che, con buona pace dell'Emanuelli e della sua poetica idea di "scuola-famiglia", abita e si riscalda nella scuola, sbocconcellando pochi avanzi e vivendo con parsimonia, per mancanza di altro e non certo per scelta.<sup>373</sup>

D'altra parte, voluta o meno, la vita del maestro all'interno dell'edificio scolastico era una realtà diffusa e soprattutto, agli occhi dei cittadini, facilitava l'identificazione del maestro con il messaggio educativo di cui il luogo era custode.

Il maestro diventava la scuola e la scuola il maestro.

Al maestro potevano perciò essere richiesti servizi da maestro anche al di fuori della lezione in aula, dato che egli rappresentava la scuola in ogni singolo momento della sua giornata.

Sappiamo infatti che ai maestri elementari venivano sottoposti anche gli scritti imprecisi e sgrammaticati dei concittadini semi-analfabeti. Venivano quindi sollecitati (o addirittura pretesi) servizi scolastici dall'esterno. E il maestro, visto il suo ruolo di tramite tra la scuola e la società, non poteva in alcun modo protestare.

Ad Emilio Ratti, ad esempio, si rivolgono i genitori di Garasco "*per farsi decifrare un foglio illeggibile*", "*per pregarlo di leggere un monte di carte*", per farsi dare "*un consiglio intorno a una lite*", "*per farsi scrivere una lettera al padrone*", "*per chiedere una diminuzione di fitto*".<sup>374</sup>

Vengono cioè a chiedergli di svolgere il suo ruolo di maestro anche al di fuori della classe. Anzi, il sospetto o, al contrario, il grande rispetto che la collettività nutre nei confronti della scuola hanno appunto a che vedere con l'impressione di maggiore o minore integrazione nella comunità ospitante dei maestri o delle maestre che vi risiedevano. E con l'accettazione da parte di questi ultimi di essere servitori non solo della scuola ma anche e soprattutto della comunità.

Tale era l'idea che di scuola aveva il popolo italiano: se davvero l'istruzione dei fanciulli era necessaria perché essi divenissero dei bravi cittadini, allora il maestro

---

<sup>372</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., pp. 101-102.

<sup>373</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 118.

<sup>374</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 39.



doveva curarsi anche di chi era già cittadino. Altrimenti a cosa serviva il lavoro fatto nelle classi?

Che la scuola non costituisse che una minima parte (per quanto incisiva) della vita del fanciullo era del resto cosa nota anche agli stessi maestri; dato che la vita domestica e quella sociale giocavano un ruolo dominante e prevalente era pertanto indispensabile trovare il modo di conciliare opportunamente tali dimensioni.

Probabilmente, agli occhi della comunità, l'idea che il maestro abitasse presso la scuola poteva facilitare l'identificazione di una linea di continuità tra la vita scolastica e quella extrascolastica. Egli restava infatti, per tutti, sempre maestro, e incontrarlo per strada significava quasi come incontrare un pezzo di scuola.

Si comprende allora quanta parte avessero i cosiddetti certificati di comprovata moralità di cui si è fatto cenno: se il maestro era giudicato in modo positivo nelle manifestazioni di vita sociale, il suo lavoro a scuola godeva maggiormente di rispetto e condivisione.

In tal modo, le famiglie potevano contribuire con maggiore interesse a supportare l'azione educativa dell'insegnante e il processo di educare ed istruire il fanciullo poteva investire contemporaneamente scuola, casa e città, alimentando il circolo virtuoso.

E' vero però che, spesso, il giudizio positivo della collettività nei confronti del maestro e della sua vita sociale era dettato da altre variabili rispetto a quelle consuete. I rischi di non piacere alla comunità e di non far piacere nemmeno la scuola dipendevano spesso dall'arbitrio della gente, e da quello delle autorità locali in special modo.

Per il segretario comunale di Castelrotto, ad esempio, era il fatto che ad Attilio non piacesse bere e giocare a carte una delle discriminanti.

Tanto che nella lettera minacciosa fatta recapitare al maestro, l'onorevole (aizzato dal segretario) si lagna della condotta pericolosa di Attilio manifestata a scuola, ma soprattutto fuori da scuola. Colui che nella dimensione sociale non godeva di buona reputazione, non poteva certamente condurre bene il suo incarico di insegnante, essendo i due ambiti tra loro collegati.

Si auspica quindi l'arrivo di un sostituto, il quale *“con la serietà del costume, con la dignità dell'esempio, con lo zelo di cui il maestro nella scuola e fuori deve in ogni*

*giorno dell'anno, dar prova*" farà dimenticare a cittadini, allievi e famiglie la condotta negativa di Attilio.<sup>375</sup>

Se al maestro mancavano serietà, zelo e probità di costumi fuori da scuola, era bene che si facesse di tutto perché costui non si avvicinasse alla scuola né trasmettesse la sua influenza negativa ai "*fanciulli d'ogni paese che frequentano la scuola per dirozzarsi, scozzonarsi e imparare*" e che avevano perciò bisogno di figure pulite e positive per dar luogo a quello che Anna Vertua Gentile definisce un "*immenso movimento, che è quello del progresso*".<sup>376</sup>

Come nel caso di Emilio Ratti e dei personaggi di Castelrotto, anche nelle pagine di Anna Vertua Gentile, si ammette cioè che l'ufficio principale della scuola consista principalmente nel consentire il progresso civile della Nazione.

La scuola, nella persona del maestro, aveva dunque il compito di produrre risultati concreti sulla società; e la società poteva d'altra parte sostenere il ruolo degli educatori in nome di una condivisione di valori ed ideali.

Difatti, anche se le ore di scuola erano poche, se il maestro era bravo, la vita fuori da scuola poteva divenire in qualche modo dipendente dalla scuola stessa: in una situazione di questo tipo poteva dunque verificarsi l'auspicio secondo cui "*lo scolaro si senta scolaro tutto il giorno*".<sup>377</sup>

Educare a scuola non bastava: occorreva che i maestri lasciassero delle tracce più forti nei loro allievi e nella comunità cui questi appartenevano.

Ecco spiegata l'importanza della natura onesta ed integra del maestro e la sostanziale convinzione che il ruolo dell'educatore fosse scolastico ma anche extrascolastico.

Era talmente rilevante questo aspetto che addirittura, per un periodo, Chiesa e Stato vollero uomini diversi come educatori ma furono sostanzialmente concordi sulla famosa necessità di doti di comprovata integrità morale per i buoni maestri.

Scuola, casa e società – ovvero l'educazione scolastica, quella domestica e quella sociale – dovevano necessariamente concorrere per produrre risultati duraturi. Per farlo era necessario che le tre realtà potessero interagire.

---

<sup>375</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 170. Poco più sotto si dice che l'onorevole confonde Attilio per il libertino maestro Capuzzo. Ma la sostanza non cambia: se il maestro si comporta male fuori da scuola, è bene che dalla scuola stia il più lontano possibile.

<sup>376</sup> A Vertua Gentile, *Fanciulli d'Italia...*, op. cit., "*Soldati*", p. 319.

<sup>377</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 55.

Ma era soprattutto indispensabile che il maestro potesse vantare le doti e le caratteristiche adatte a consentire tale interazione e la sua presenza venisse accettata a scuola e in tutti i luoghi al di fuori di essa.

Il problema della scuola e dei suoi luoghi, a ben guardare è tutto qui: i messaggi veicolati da chi si occupava “dall’alto” di scuola si riflettevano, passando attraverso la figura del maestro, sulla vita sociale e culturale dei piccoli e dei grandi.

Il maestro aveva in effetti il potere straordinario di incanalare in modo personale i valori che recepiva dall’alto e ritrasmetterli con assoluta autonomia nella comunità presso la quale andava ad insegnare; una forza, quest’ultima, ma anche un potenziale rischio.

Coloro che abitavano nella scuola stessa o, quantomeno, conducevano una vita in armonia con la vita del paese godevano generalmente di maggior considerazione e rispetto proprio per questo motivo: non parevano nemici pericolosi ma, al contrario, preziosi collaboratori della comunità.

Così, se vi erano concordia e collaborazione tra maestri e cittadini, c’era forse anche la possibilità di una certa concordanza di intenti in campo educativo tra insegnanti e famiglie. Concetti come la “famiglia di maestri” e la “casa-scuola” che ritroviamo in alcuni testi vogliono appunto trasmettere l’idea di una continuità degli scopi educativi dei maestri in tutte le manifestazioni della vita cittadina.

### **3.2. Scuole urbane e scuole rurali**

La Legge Casati divideva scuole e maestri in 24 categorie, in base al luogo e alla popolazione che affluiva ad un determinato edificio scolastico.

A queste si deve aggiungere anche la venticinquesima categoria, quella delle scuole cosiddette “fuori classe”, poste in località con meno di 500 abitanti.

Le scuole erano distinte in scuole urbane e scuole rurali (femminili, maschili e miste), le quali a loro volta erano ripartite in tre classi, in base alla popolazione e alle condizioni economiche del comune.

Per quanto riguarda le scuole urbane, appartenevano alla prima classe i comuni con più di 40000 abitanti, alla seconda quelli con una popolazione fra i 15000 e i 40000, e alla terza tutti gli altri comuni fino ad un minimo di 3000 abitanti.

Le scuole rurali invece apparivano così tripartite: rientravano nella prima classe quei comuni che, pur avendo più di 3000 abitanti, mancavano di alcuni requisiti fondamentali, quali il riconoscimento con il titolo di città, la presenza di classi superiori o istituti medi e un discreto bilancio economico locale per poter coprire adeguatamente tutte le spese.

Appartenevano alla seconda classe quelli con un numero di abitanti compreso tra le 2000 e le 3000 unità; ed infine, alla terza, tutti quei comuni che avevano più di 500 abitanti ma meno di 2000.

A questa gigantesca partizione si deve aggiungere anche la distinzione in classi superiori e inferiori.

Gli stipendi dei maestri variavano notevolmente: negli anni postunitari erano in tutti e 25 i casi piuttosto bassi, nonostante già la Legge Casati ne avesse sancito l'aumento di un decimo; furono alzati di poco anche nel 1876 e nel 1886. Ma è solo nel XX secolo che si assestarono su di un livello considerato perlomeno dignitoso (1320 lire annue).

Naturalmente, gli stipendi salirono in modo direttamente proporzionale all'appartenenza all'una o all'altra classe.

I *range* andavano, negli anni della costituzione dell'Unione Magistrale, da un massimo di 1320 lire annue nelle scuole maschili superiori urbane di prima classe ad un minimo di 560 lire nelle femminili inferiori rurali di terza classe.

Per le "fuori classe", poi, gli stipendi diventavano contrattuali e si abbassavano fino a toccare le venti lire annue.

La verità era che, nonostante il complesso sistema di attribuzione di classe e stipendi, il territorio italiano pareva per lo più una realtà topografica ben lontana dai canoni prefissati per le scuole urbane superiori di prima e seconda classe.

La realtà dominante era fatta invece di comuni rurali di seconda e terza classe, se non addirittura di "fuori classe".

Del resto sia la letteratura che i documenti e le riviste ci hanno abituato a leggere soprattutto di miserevoli maestri e maestre ridotti alla fame nei villaggi rurali e montani. Come riassume perfettamente Gherardo Ugolini nel "*Romanzo della mia scuola*", "*non è colpa di nessuno se l'Italia è tutta per lungo e per largo montuosa, se i paesini su per*

*i monti, a mano a mano si sale, diventano sempre più radi, e scomodi; e se, catapecchia fra le catapecchie, a ridosso del campanile, è la scuola*".<sup>378</sup>

Fu, in un certo senso, proprio la conformazione territoriale dell'Italia a far sì che la rappresentazione letteraria dominante della scuola ottocentesca e novecentesca fosse appunto di questo tipo.

E, conseguentemente, fu proprio a causa di tale configurazione paesaggistica, se le maestrine sole e spesso incapaci di cavarsela, costituirono il nucleo più rilevante del corpo insegnante elementare italiano; infatti *"più la vita diventa difficile e meno insegnanti coi calzoni si vedono in quelle scuole: le scolette più selvatiche hanno le signorine appena scodellate dalle Magistrali"*.<sup>379</sup>

Non stupisca dunque se nel racconto deamicisiano *"Un dramma nella scuola"*, la maestra Faustina Galli, trasferita finalmente nella scuola femminile del centro della città, resti piacevolmente colpita dalle sue nuove allieve, le quali sono quasi tutte di estrazione sociale medio-alta (fatta eccezione per poche).

Dopo varie esperienze in scuole rurali ed in una scuola maschile di un sobborgo popolare della città, ella si sente finalmente appagata da quel *"vago odore di pomate fini, di fiori nascosti e di stiratura fresca, che le metteva allegria, come la fragranza di un giardino"*.<sup>380</sup>

Abituata com'era alla vita nei comuni rurali o di montagna, l'incontro con la città rappresenta per la giovane quasi il raggiungimento di quella tranquillità agognata per lungo tempo.

Di lì a poco, tuttavia, la Galli si disillude: le alunne di città infatti le mostrano subito chiaramente quanto fossero meno sottomesse di quelle di campagna; infatti, le prime *"la consideravano come una signora, di condizione superiore a loro, mentre le cittadine [...], o la tenevano come un'eguale o si credevano di gran lunga da più di lei"*.<sup>381</sup>

La contrapposizione tra scuola rurale e scuola urbana è evidente ma nasconde anche un rovescio della medaglia. Ad ogni buon conto, per un maestro o una maestra insegnare in città o in campagna era molto diverso.

---

<sup>378</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 116.

<sup>379</sup> G. Ugolini, *Ibidem*.

<sup>380</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 22.

<sup>381</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 29.

Non soltanto per lo stipendio percepito. A far la differenza era soprattutto l'incontro con autorità locali, concittadini ed allievi molto diversi.

Nel caso delle scuole rurali, spesso, era difficile, se non addirittura impossibile, riuscire a rapportarsi con la popolazione locale, rispettandone i costumi ma tentando al tempo stesso di abituare la gente all'obbligatorietà della scuola e all'importanza dell'istruzione.

Si ricordino, a titolo esemplificativo, la fatica di Emilio Ratti per ottenere gli elenchi degli obbligati e le sue lunghe e continue battaglie nel tentativo di convincere le famiglie e le autorità locali della necessità di frequentare la scuola elementare. Oppure le difficoltà di Elvira, la protagonista della commedia di Morandi, di farsi accettare in una realtà di paese che non attribuisce alcun valore alla scuola, ma anzi vede maestri e maestre come un costo inutile ed un pericoloso strumento di sovvertimento sociale.

L'idea che, nei comuni di campagna o in quelli montani, la scuola non fosse necessaria, o non dovesse mirare a chissà quali obiettivi educativi, era assai diffusa: anche in un romanzo come quello di Ugolini (che certo non disdegna la realtà contadina di Castelrotto), la maestra del paese ammonisce Attilio di non volare troppo in alto: lei, per esempio, per le fanciulle del paese, reputa più che sufficiente l'insegnamento di un po' di *“religione, una bella scrittura, il rammendo.”*<sup>382</sup>

Le scuole rurali dovevano rimanere coi piedi per terra: la questione dell'istruzione pubblica in questi casi doveva vedersela con la convinzione di maestri e popolani dell'inutilità della maggior parte degli insegnamenti didattici impartiti in città.

Le scuole urbane d'altronde, specie quelle dei comuni più ricchi, avevano altri gravi problemi.

*“Oltreché trovò le cittadine più finte, più ingegnose ad inventare ogni specie di scuse alla negligenza e di arti per legger la lezione di nascosto, più cocciute a non confessare il torto, più impazienti dei rimproveri, più taglienti e ironiche nelle risposte. Ne scoperse delle profondamente astute, che l'adulavano con finezza ammirabile per farsi dare dei buoni punti, delle orgogliose che, piuttosto di subire il castigo del banco appartato, si facevano condurre a casa dalla bidella, delle nemiche rabbiose che si insudiciavano i quaderni, si levavano i ferri dalle calze, si rompevano penne e matite, si*

---

<sup>382</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 32.

*chinavano sotto i banchi e si mordevano le gambe. Ed eran più divagate di quelle dei villaggi, occupate in un minuto commercio continuo di mazzetti, di fettucce, di perline, di braccialetti e d'anellini da pochi soldi, in uno scambio clandestino di piccoli album, di letterine e di foglietti, sui quali scrivevano scherzi, pensieri, notizie, cose misteriose.*”<sup>383</sup>

Scomparsa l'ingenua faciloneria dei popolani, la maestrina di città se la deve vedere con nuove terribili alunne che si contendono non più pezzi di pane o briciole di cibo, ma quaderni, foglietti, perline, album.

Le condizioni più agiate delle scolare di città, nonché, probabilmente, la maggiore disponibilità di sussidi nelle scuole urbane (penne e quaderni erano generalmente procurati dalle scuole) facilitano l'instaurarsi di un clima di aperta “guerra di cose”, tanto che le fanciulle dispettose giocano a scambiarsi, rubare, danneggiare non solo la cancelleria e gli strumenti di scuola ma anche tutte quei piccoli oggetti di cui le bimbe di campagna certo non potevano disporre.

L'esperienza di Faustina alla scuola urbana si rivela più difficile persino nel rapporto con i genitori delle allieve.

La vita dell'insegnante di campagna non era certo delle più amene. Le lunghe peregrinazioni a casa di contadini e braccianti non sortivano quasi mai gli effetti sperati. I genitori spesso si disinteressavano dei fanciulli o non attribuivano il giusto peso ai rimproveri dei loro maestri.<sup>384</sup>

In città tuttavia la situazione pare anche peggiore, poiché “è vero che la maggior parte era gente educata, ma ce n'era fra i maleducati cinque o sei, che valevan per cento”.<sup>385</sup>

Insomma, la giovane maestrina che “fu contenta quando ottenne d'essere trasferita [...] alla sezione femminile della scuola Savoia”<sup>386</sup> ha modo di ricredersi piuttosto in fretta.

E pensare che aveva chiesto il trasferimento proprio in seguito all'ennesima birbonata giocatale dal figliolo di una lavandaia!

---

<sup>383</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., pp. 29-30.

<sup>384</sup> Si ricordi ad esempio il caso di quegli allievi di Garasco che, puniti con la sospensione dalle lezioni per la loro condotta, venivano lasciati dai genitori a correre liberi per i campi, trasformando il castigo del maestro in un premio di vacanza ed inficiandone così il valore educativo. Cfr. E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 39.

<sup>385</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 31.

<sup>386</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 21.

Eppure non disprezzava affatto il popolo<sup>387</sup>; anzi, in questo caso, la scuola rurale pare quasi un idealtipo che certo non può essere paragonato al mondo di città né a quello dei sobborghi periferici.

L'ubicazione delle scuole, quindi, e la loro appartenenza ad una categoria piuttosto che ad un'altra influivano non poco sulla vita del maestro, sia dal punto di vista giuridico-economico che da quello puramente sociale.

Inoltre, insegnare in città o in un comune rurale incideva sulla gestione dell'aula e sul rapporto allievi-maestro.

Spesso, in questo secondo caso, le dure condizioni di vita cui era sottoposto il maestro e il difficile inserimento nella vita della comunità rendevano ancora più complesso il lavoro dell'insegnante, vanificando ogni buon proposito didattico-educativo.

Difatti, nonostante si ribadisse a più riprese che tra scuole rurali e scuole urbane non ci sarebbe dovuta essere nessuna difformità, è noto che la situazione nelle campagne e nei piccoli paesini montani fosse decisamente più complicata che in città.

Si faceva presto a dire: *“la didattica è una e indivisibile e non ha privilegi di luogo; per insegnare a parlare, a leggere, a scrivere, a far i conti non c'è differenza alcuna tra i fanciulli cittadini e i campagnoli”*<sup>388</sup>; in realtà, la differenza la facevano i comuni, le loro finanze, gli edifici che venivano adibiti all'istruzione elementare, il trattamento diverso riservato ai maestri e di conseguenza a fanciulli e famiglie.

Scuole urbane e scuole rurali, perciò, erano spesso realtà quasi agli antipodi.

E del resto, il fatto che la maggior parte della letteratura dedicata al tema della scuola sia ambientata in comuni rurali indica evidentemente quanto l'attenzione fosse incentrata su quello che a ragione si riteneva il *focus* nel mestiere di maestro elementare. Educare ed istruire il popolo italiano significava infatti partire proprio dagli strati più bassi ed infimi della popolazione, dove peraltro il lavoro dell'insegnante non godeva di buona stima né di particolare apprezzamento e doveva scontrarsi, più che altrove, con la penuria di strutture e di strumenti atti a garantirne regolarità ed efficacia.

---

<sup>387</sup> La scuola Norberto Rosa, presso la quale Faustina insegnava prima, si trovava in un sobborgo popolare della città: non poteva definirsi rurale (vista la sede), ma nemmeno urbana (essendo frequentata per lo più da sudici e rozzi popolani, simili, se non peggiori, di quelli che abitavano i più poveri comuni rurali).

<sup>388</sup> *Per le scuole rurali*, in *“I Diritti della Scuola”* (La scuola in azione), anno X, n. 2, 21 ottobre 1908, p. 32.



Questo non significa che la vita in città fosse più facile: l'esempio di Faustina Galli pare in tal senso assai paradigmatico. Lo stesso può dirsi di "Cuore", dove, accanto a giovanotti benestanti come Enrico, ci sono fanciulli (come il figlio dell'erbivendola) che provengono da realtà povere e degradate almeno quanto quelle di alcuni paesini di campagna.

Tuttavia, è interessante notare come, al di là di casi specifici, siano la vita e la scuola rurali ad attirare l'attenzione di maestri, scrittori e pedagogisti.

L'immagine della campagna, che per buona parte della storia della letteratura italiana (e non solo) era stata vagheggiata come meta di pace e serenità dell'animo, si tinge nelle pagine di Fucini, Capuana, Chiara e De Amicis di aspra e concreta durezza.

La campagna del *locus amoenus* di reminiscenza classica cede il posto a quella nuda e cruda dei comuni dell'entroterra che, al nord come al sud, sono alle prese con le grandi questioni sociali.

La stampa locale e nazionale e l'interesse della classe politica difatti sono incentrate principalmente sulle scuole rurali, dove eccezion fatta per pochi casi, la situazione era nel complesso piuttosto preoccupante.

Del resto, di Emilio Ratti non sappiamo nemmeno se, quando finalmente ottiene il tanto sospirato trasferimento a Torino, incorrerà nelle stesse difficili problematiche affrontate negli anni precedenti.

Il fatto che l'intero romanzo sia tutto giocato sul difficile e precario equilibrio che egli tenta di raggiungere nei comuni dell'entroterra testimonia a tutti gli effetti quanto la vita del maestro rurale risultasse ben più dura di quella di città; l'arrivo a Torino viene quindi considerato quasi una sorta di risarcimento per i tanti patimenti subiti.

La scuola urbana doveva apparire, a chi come Emilio affronta i primi anni di esperienza magistrale nelle scuollette rurali, una vera e propria conquista: era la meta ideale, perlomeno all'inizio, di ogni maestro o maestra che avesse affrontato anni di gavetta in miseri paesini, magari peregrinando faticosamente su e giù per l'Italia.

Ed in effetti, Emilio si reca in città soltanto in due occasioni: una volta ottenuto il posto in una scuola urbana e, prima ancora, costretto a presentarsi dal provveditore per fare ammenda dello stato di sconforto morale e didattico in cui era piombato.

La città pare allora, ne “*Il romanzo di un maestro*”, ciò che può apportare un significativo cambiamento nella quotidianità polverosa e misera che scandisce la vita dell’insegnante elementare rurale.

Poco importa poi se, come nel racconto di Faustina, la vita in classe sia comunque dura e difficile, al pari di quella dei comuni di campagna, se non addirittura di più, perlomeno nel rapporto dell’insegnante con allievi ed allieve insuperbiti dalla loro condizione, o con genitori saccenti e criticoni.

Migliorano senz’altro le condizioni economiche: il che può comportare, a ben guardare, anche un rilevante mutamento dello *status* sociale del maestro, quantomeno nella percezione che egli ha di se stesso.

Di diverso parere invece è Attilio Zaramella che ha scelto di lasciare Padova per Castelrotto: ai colleghi che guardano con incredulità alla sua scelta, egli adduce la giustificazione che in fondo solo in campagna il maestro è più libero di educare ed istruire; in città invece le scuole appaiono quasi sempre come delle caserme.<sup>389</sup>

Il fatto che nelle scuole urbane e in quelle rurali si potessero insegnare cose diverse in realtà non aveva tanto a che fare con la maggiore o minore libertà del maestro, quanto piuttosto con il tipo di allievi che le due scuole potevano radunare al loro interno.

Il dibattito sulla differenza tra le due tipologia di scuole interessò anche le pagine delle riviste specializzate.

Su “*I Diritti della Scuola*”, ad esempio, un maestro urbano pubblica una lettera rivolta al suo amico maestro rurale, Gino, nella quale tenta di spiegare le differenze tra i due ruoli.

Costui si lamenta delle maggiori difficoltà che toccano all’insegnante urbano che deve vedersela con una scolaresca le cui famiglie paiono mediamente più esigenti della norma.

Alle esigenze di queste famiglie sa tuttavia di non poter dar retta fino in fondo, in quanto è perfettamente conscio di non poter vigilare al meglio i suoi allievi, specie quando questi sono fuori dall’aula e trascorrono la loro giornata a bighellonare cacciandosi nei guai.

---

<sup>389</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 36.

Il direttore di “*Cuore*”, della cui perizia si è detto (egli è in grado di osservare i fanciulli e tirarli fuori dai guai anche quando questi si trovano fuori dall’edificio scolastico), costituirebbe dunque una eccezione.

Il maestro di città infatti non ha la possibilità di star dietro ai ragazzini tutto il giorno.

Al contrario, il maestro rurale, se è bravo, riesce persino a ritagliarsi lo spazio per i colloqui con i genitori e a seguire i fanciulli anche fuori da scuola, nelle tante e diverse manifestazioni della vita di paese.<sup>390</sup>

La lettera appare in effetti paradossale: dopotutto gli stessi maestri urbani sapevano che finire ad insegnare nelle scuole rurali significava generalmente condurre un’esistenza più difficile e grama.

Tuttavia, la testimonianza è preziosa perché ci consente di appurare l’esistenza anche di altri punti di vista che in effetti nella letteratura sono piuttosto rari, essendo la narrativa di scuola prevalentemente dedicata (specie nel XIX secolo) alle scuole dei piccoli comuni di campagna o di montagna.

Alla questione delle scuole rurali, infatti, meglio si abbinava la tenace richiesta dell’avocazione delle scuole elementari allo Stato: essa infatti era una istanza che, pur essendo rivolta a tutti gli istituti della penisola, mirava a sostenere e preservare, più di tutte, quelle strutture scolastiche di comuni, paesini e piccoli centri rurali ridotti sul lastrico ed incapaci pertanto di assegnare un giusto riconoscimento sociale e culturale al progetto della Scuola e ai poveri maestri che lì finivano ad insegnare.

Presto infatti l’avocazione delle scuole allo Stato divenne l’avocazione delle scuole rurali allo Stato: la petizione si trasformò cioè in uno *slogan* di cui si fecero portavoce tutti coloro che desideravano assistenza e protezione in particolare per quei maestri in balia di prepotenti autorità locali o di comuni latitanti nel pagare lo stipendio pattuito.

Persino Aristide Gabelli, nel 1886, poco dopo cioè il suicidio di Italia Donati, in una lunga lettera pubblicata su “*il Risveglio educativo*” dichiarava apertamente come il nodo centrale della questione andasse ristretto alle sole scuole rurali.

“*E’ qui il marcio; - asseriva – è qui soprattutto che l’influenza dissolvitrice del Comune si fa sentire maggiormente, snaturando e corrompendo istituzioni e persone.*”<sup>391</sup>

---

<sup>390</sup> *Maestro urbano e maestro rurale*, in “*I Diritti della Scuola*”, anno III, n. 45-46, 15 settembre 1902 (parte professionale), p. 302.

<sup>391</sup> *Le scuole rurali allo Stato*, in “*il Risveglio educativo*”, anno II, num. 42, 30 luglio 1886, p. 317.

Nella piena convinzione che l'avocazione delle scuole allo Stato non si sarebbe rivelata “*la panacea per tutti i mali che rodono la scuola*”, il Gabelli si rendeva conto che, sottraendo ai comuni perlomeno quegli istituti nei quali imperversavano il malcostume e lo strapotere locale, si sarebbero potuti salvare, in un sol colpo, “*istituzioni e persone*”.

Le “*istituzioni*” altri non erano che lo Stato, *in primis*, e naturalmente la Scuola, alleati insieme nel progetto di educare, civilizzare ed istruire il popolo italiano.

Le “*persone*” erano i bambini e le loro famiglie, ma, soprattutto, i maestri e le maestre che, vittime perseguitate, non riuscivano a svolgere né con la dovuta cura, né con la necessaria dignità l'incarico cui erano preposti.

D'altra parte – precisava in un'altra lettera pubblica il deputato – trasferire nell'immediato tutte le scuole elementari, dalla prima all'ultima, allo Stato era cosa a dir poco impossibile.

Le ragioni di questo diniego erano piuttosto ovvie. Anzitutto mai più grandi comuni urbani (di prima classe, per intenderci) come Milano, Roma, Torino, Venezia o Genova avrebbero accettato di cedere al Governo quelle scuole sulle quali da anni lavoravano con rigore e scrupolo: i maestri abbondavano, venivano reclutati con facilità, le scuole funzionavano piuttosto bene, l'affluenza aumentava di anno in anno (anche per quanto riguarda gli alunni delle scuole serali e di quelle festive).

C'è da credere che, in casi come questi, la scuola di “*Cuore*” assomigliasse davvero alla realtà delle scuole urbane di prima classe.

L'altro motivo, non meno importante del primo, rivela tutta la problematicità insita nel processo di istruzione pubblica rivolto alle classi popolari.

*“Se il Ministero ha non poca difficoltà di far giustizia adesso, che tiene sotto di sé il solo personale delle università e delle scuole secondarie, la giustizia diverrebbe un sogno quando a questo venisse ad aggiungersi l'esercito dei maestri elementari. Immaginatoci: 42000 maestri, tra i quali bisognerebbe mantenere una graduatoria per anzianità e per merito, provvedendo (sic!) ai concorsi, ai licenziamenti, alle promozioni di classe, ecc. e tener dietro a quel moto incessante che pur troppo (sic!) per ora c'è nei maestri!”*<sup>392</sup>

---

<sup>392</sup> *Le scuole rurali allo Stato, Ivi*, p. 318.

Come a dire: lo Stato è a malapena in grado di badare a quel segmento dell'istruzione che educa e forma la cosiddetta classe dirigente. Non può in alcun modo sobbarcarsi anche "la scuola del popolo", di gran lunga più numerosa e bisognosa.

A riprova del fatto che il trasferimento delle competenze in materia di istruzione elementare allo Stato non avrebbe prodotto quel giovamento sperato dai fautori dell'adagio "avochiamo almeno le scuole rurali", il Gabelli asserisce che, anche nei comuni grandi e urbani, capitò sovente che le maestre venissero molestate e perseguitate al pari della povera Donati!

Dunque, essendo impossibile per lo Stato prendersi cura di tutte le scuole e dovendo fare una scelta di campo (proteggere quantomeno quelle realtà nelle quali si infieriva maggiormente ai danni del corpo docente), su quale delle due tipologie investire? Le scuole rurali, nelle quali ogni giorno si compivano illegalità e nefandezze d'ogni sorta, o quelle urbane, dove capitava comunque che maestre onestissime fossero "*assoggettate per anni a un'inquisizione da medio evo*"?<sup>393</sup>

I toni di questa lettera del Gabelli potrebbero parere ai più davvero sconcertanti: il deputato ammette pubblicamente che lo Stato, in poche parole, non ce la fa a prendersi cura di un processo che pure ritiene importante e necessario e così, non potendo tutelare al meglio ogni singolo segmento dell'istruzione elementare, sembra quasi preferire "lavarsene le mani".

Fioccano in effetti negli anni successivi decine di articoli contro l'avocazione delle scuole allo Stato. In uno di questi, pubblicato sempre sul monitore settimanale dell'educazione "*il Risveglio educativo*", si accusa comunque con vigore lo Stato di non "*curare i più sacrosanti doveri*".<sup>394</sup>

I comuni quindi erano totalmente incolpevoli nel trattare i maestri, e quelli rurali in special modo.

Lo Stato aveva invece precise responsabilità: stava alimentando da tempo un pericoloso perpetuamento dello *status quo*, per cui, anche l'occhio meno esperto non poteva non accorgersi che certe problematiche socio-economiche avevano finito con l'attecchire, diventando normale prassi.

---

<sup>393</sup> *Le scuole rurali allo Stato, Ibidem.*

<sup>394</sup> *Contro l'avocazione delle scuole allo Stato, in "il Risveglio educativo", anno IV, 1887-88, p. 88.*

Intendiamoci: una tale situazione, per quanto amara e spiacevole, non impedì tuttavia né alla classe dei maestri di proliferare nel tempo (magari sperando in un domani migliore!), né alle scuole di municipi e comuni dalle poche risorse e dai grandi sprechi di continuare ad accogliere, istruire ed educare centinaia di migliaia di fanciulli.

Se nel 1871-72 le scuole primarie ammontavano a 33556 unità, trent'anni dopo erano 53259; nel 1908 le scuole elementari avevano superato i 60000 edifici in tutta Italia (60323 per la precisione) e i maestri avevano raggiunto quota 63618: ancora troppo pochi per provvedere con la dovuta cura alle classi numerosissime che popolavano le scuole dei comuni cui affluivano bambini da più villaggi e sobborghi, ma comunque in numero sempre maggiore, con buona pace di chi gridava alla crisi magistrale.

Le strutture continuavano peraltro, anche nel nuovo secolo, ad essere di fortuna. Andava un po' meglio nei grandi comuni, ma in quelli piccoli e nel sud Italia spesso mancava persino lo spazio adeguato.

Si faceva scuola nella maggioranza dei casi in luoghi del tutto inadatti: la maestrina di Niccodemi insegnava in uno stanzone del Municipio per gentile concessione del sindaco innamorato (che così la teneva più facilmente sott'occhio), Grazia Deledda racconta di scuole nel nuorese ricavate direttamente “*in un convento circondato da orti melanconici*”<sup>395</sup>, Francesco De Sanctis dispensò le prime lezioni nella scuoletta privata ricavata direttamente in casa dello zio.

Nelle scarse ma importanti descrizioni delle scuole di fine Ottocento e primo Novecento, particolari come l'intonaco scrostato, gli utensili mancanti, gli spazi angusti, fatiscenti, umidi ed inadeguati costituiscono un *leitmotiv* assai frequente.

Vallauri, Fucini, De Amicis e Serao avevano senza dubbio una certa dimestichezza nel dipingere con poche ma efficaci pennellate la realtà di tali edifici: essi erano talmente carenti di qualsiasi supporto e di aspetto così misero che per un normale cittadino sarebbe stato davvero difficile additare una struttura e trovare il coraggio di chiamarla

---

<sup>395</sup> G. Deledda, *Cenere*, Oscar Mondadori, Verona 1973 (I ed. 1903), parte prima, capitolo V, p. 68. La descrizione della classe ricalca un *topos* consueto ed è ricca di tutti gli elementi più ricorrenti e caratteristici delle scuole di paese: “*Molta polvere copriva le pareti, la cattedra del maestro sembrava rosicchiata dai topi; macchie di inchiostro, incisioni e graffi, nomi che parevano geroglifici, decoravano i banchi.*” Pare anzi quasi naturale aspettarsi che un simile ed inospitale ambiente evochi solo una letale antipatia nei confronti dei maestri che vi insegnano. Al maestro con la voce rauca, Bustianeddu augura che “*il diavolo gli roda il calcagno*”; né riscuote maggior successo la maestrina pallida con i baffetti neri sul labbro superiore: alle undici sono già tutti stufi della scuola, nonostante questa si sforzi di usare modi gentili ed affettuosi e cerchi di farsi capire come meglio può, alternando il dialetto sardo all'italiano.

scuola. “*Catapecchia fra le catapecchie*” – la definisce Gherardo Ugolini.<sup>396</sup> E forse aveva ben ragione a parlare in questi termini.

Alle scuole elementari mancava tutto.

Per questo motivo, nel rappresentare le scuole più dignitose gli autori insistono non a caso sulla presenza di quegli apparati che le rendevano lontane anni luce dagli edifici ordinari.

Edmondo De Amicis ad esempio, in un racconto che per certi aspetti può essere considerato quasi un inno alla scolarizzazione, racconta di “*una Scuola Municipale di Torino, che è forse la più bella d’Italia, e una di Milano*” che sono, per il momento, “*le due scuole pubbliche dove si dà la doccia alla scolaresca*”.<sup>397</sup>

L’intento dello scrittore non è quello di fornire una descrizione minuziosa e particolareggiata dell’edificio scolastico. Qui basta un particolare: basta l’accento alla “*stanza dove piove*”<sup>398</sup>, perché il lettore possa ricavare da sé tutti i dettagli utili a ricostruire l’edificio scolastico e la grandiosa dignità della struttura che ospita i bambini e li educa all’igiene personale.

Ed è infatti in palazzi come questi che si realizza quella “Scuola Ideale” che dovrebbe essere il sogno di tutti: “*la scuola che insegna, educa, risana, fortifica; maestra austera e dolce, madre solerte e sapiente, che a tutto pensa e provvede*”.<sup>399</sup>

Egli vuole ricordare in questo passo come i maestri possano riuscire nel loro intento di ristrutturare l’infanzia abilitandola alla convivenza civile, solo quando possono godere di strumenti e supporti che ne innalzino e ne agevolino il compito.

Allora sì, quando la scuola è “*adeguata anche nella sua forma e nei suoi mezzi materiali alla dignità altissima del suo ufficio*”, essa diventa “*bella e ridente come un tempio della Speranza*”, ma quando invece “*la scuola popolare della fanciullezza – primo segno e fattore della civiltà d’un popolo – è immagine di miseria, inganno alla legge, ultimo pensiero dei municipii, strumento di cultura rozzo ed informe*”, essa non “*fa più breccia nella gran muraglia secolare dell’ignoranza e della barbarie che non ne farebbe nel fianco d’una montagna un’antica catapulta sdrucita*”.<sup>400</sup>

---

<sup>396</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 116.

<sup>397</sup> E. De Amicis, “*La prima elementare alla doccia*”, in P. Boero (a cura di), *Fra infanzia e scuola...*, op. cit., p. 105.

<sup>398</sup> E. De Amicis, “*La prima elementare alla doccia*”, op. cit., p. 106.

<sup>399</sup> E. De Amicis, “*La prima elementare alla doccia*”, op. cit., p. 110.

<sup>400</sup> E. De Amicis, *Ibidem*.

In effetti, se leggiamo le pagine dell'epoca, siamo ben lontani da edifici che potessero anche solo vagamente assomigliare ad un "tempio di Speranza".

Nelle parole di De Amicis tuttavia, già permeate di socialismo, si legge l'invito a superare la rigida classificazione di scuole, scuiolette e sottoscuole: bisognava concedere a tutte le scuole i giusti mezzi e gli adeguati sussidi perché potessero ergersi finalmente quali segni grandiosi della civiltà del popolo italiano, al pari di templi, chiese e cattedrali.

Bisognava cancellare cioè tutte quelle realtà di cui si narra nella prosa dedicata al mondo della scuola: sotterranei umidi e bui, edifici cadenti, caldi d'estate e gelidi d'inverno, situazioni scolastiche ai limiti della norma, più spesso nei comuni rurali che in quelli urbani.

Come la scuola di Camina, trasferita provvisoriamente prima in un teatro e poi a casa di un vecchio medico militare pensionato (il quale doveva per di più attraversar l'aula durante le lezioni per andare nel suo stanzino ad impagliare gli animali); e tutto perché lo stanzone che il comune aveva concesso al maestro doveva essere occupato dalla pretura.<sup>401</sup>

O come la scuola di Altarana, dove a Emilio, di fronte ai muri macchiati di umidità, alla ragnatele e ai cartelloni ammuffiti, vengono in mente "quelle parole del Tommaseo "Quando la scuola non è un tempio, è una tana". *Quella scuola era una tana.*"<sup>402</sup> Altro che "tempio di Speranza"!

Sarebbe bastato anche poco per migliorare la situazione: a volte bastava ricevere qualche cartellone e un po' di mobilio per rendere l'aula meno tetra; altre volte, poteva apparire sufficiente semplicemente illuminare le stanze, specie in quelle realtà rurali in cui l'illuminazione artificiale mancava del tutto e bisognava pertanto contare sul solo aiuto della natura.

Su "I Diritti della Scuola", ad esempio, venne pubblicato nel 1911 un articolo dedicato alla struttura degli edifici scolastici. In campagna o in città, non importava affatto che le aule fossero dotate di caloriferi (considerati pericolosi, in quanto tolgono ossigeno alle classi sovraffollate) né di stufette (sconsigliabili a causa del rischio di intossicazione da monossido): sarebbe stato sufficiente dotare gli edifici di porte e vetrate che si potessero

---

<sup>401</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 368; p. 372.

<sup>402</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 141.



chiudere ermeticamente e progettare la costruzione di scuole esponendole “*a mezzogiorno*”.

In questo modo, anche nei mesi invernali, a scuola allievi e maestri si sarebbero potuti riparare da freddo e spifferi.<sup>403</sup>

Purtroppo, nonostante le proposte di articoli come questo, la quotidianità di maestri e maestre era fatta di scuole che, nei sobborghi o in campagna, mancavano di tutto. Ci si doveva arrangiare come meglio si poteva, accettando la cronica mancanza di luoghi adatti a far scuola e la scarsità di tutti i dispositivi didattici.

Persino la cosiddetta crisi magistrale finì in effetti con l'essere addebitata alla mancanza di locali scolastici adeguati: difatti, fu proprio dai comuni rurali, dove le carenze strutturali erano estreme, che iniziò la fuga di maestri e maestre stanchi di insegnare male e vivere peggio!<sup>404</sup>

Le scuole rurali erano in fondo lo specchio di quei maestri che abbiamo conosciuto nel primo capitolo: guarda caso nei comuni più disastriati e malconci, all'interno degli edifici più inadeguati e sforniti, prestavano servizio proprio i più sfortunati ed affamati. Ne derivava spesso un susseguirsi penoso di disgrazie, dato che i maestri subivano le carenze strutturali delle scuole e le scuole ereditavano lo stato di miseria che i maestri inevitabilmente si portavano dietro.

Approfittarono di questo triste gioco di specchi differenti forme educative: scuole paterne e private, altre strutture dove altri maestri, spesso dotati degli stessi titoli, operavano parallelamente a quelli “ufficiali”, contribuendo a rendere disomogeneo ed in generale mal funzionante il panorama scolastico italiano.

### **3.3. Nord e Sud: cenni alla questione del meridionalismo**

Al Congresso che si tiene a Palazzo Carignano in “*Amore e ginnastica*” partecipano più di trecento congressisti, maestri e maestre provenienti da tutta la penisola.

---

<sup>403</sup> *Il freddo nella scuola*, in “*I Diritti della Scuola*” (Corriere Scientifico), anno XII, n. 21-24, 26 marzo 1911, pp. 39-40.

<sup>404</sup> *La crisi magistrale*, in “*I Diritti della Scuola*”, anno XII, n. 5, 13 novembre 1910, p. 35.

“Si riconosceva a primo aspetto, dalla varietà dei visi, che quello non era un congresso regionale, ma formato di maestri d’ogni provincia d’Italia; fra i quali predominavano le capigliature e le carnagioni brune delle terre meridionali.”<sup>405</sup>

L’autore offre in queste pagine un vero e proprio spaccato della realtà magistrale italiana.

Nell’aula dell’ex Parlamento subalpino compaiono, anche se in modo anonimo, un po’ tutti i personaggi dei romanzi di scuola deamicisiani: il vecchio maestro di campagna col gozzo, il giovanotto imberbe con un garofano all’occhiello, signorine variamente vestite, provviste di patente ma senza impiego, maestri-preti, maestrine con cappellini di varie foggie e la penna in mano.

Tra tutti prevalgono però i maestri e le maestre provenienti dal sud, di cui lo scrittore non si era mai occupato.

Essi costituivano in effetti un esercito di proporzioni davvero immani e destinato a sopravanzare nel tempo il numero dei patentati provenienti dal nord.

De Amicis non affronta nello specifico tale tematica e anzi tende ad evitare di concentrarsi unicamente sulle difficili condizioni del sud, ritenendo opportuno esplorare la situazione a livello più generale e rifuggendo da preconcetti e giudizi stereotipati su maestri e comuni meridionali.

Anche perché, eccezion fatta per la felice esperienza torinese dei maestri e degli allievi protagonisti di “*Cuore*”, nella maggior parte dei casi, a prescindere dalla provenienza del maestro e dal comune ospitante, la vita a scuola e fuori da scuola degli insegnanti elementari in Piemonte viene descritta quasi sempre in modo piuttosto amaro e non poi tanto diverso da quanto avvenisse in altre parti d’Italia.

Infatti, la realtà delle scuole rurali sembrava avere caratteristiche simili a nord come a sud: ciò che rendeva precaria la vita del maestro era la continua peregrinazione nella vana speranza di ottenere prima o poi un posto stabile o, semplicemente, di poter aspirare ad un concorso urbano.

Nel racconto “*Primo maggio*” l’esperienza della maestrina costretta a spostarsi per tutta l’Italia è traumatica a causa della dolorosa assenza di certezza: mai un riferimento stabile, solo un perpetuo vagabondaggio nelle terre più disagiate d’Italia.

---

<sup>405</sup> E. De Amicis, *Amore e ginnastica*, op. cit., p. 105 (capitolo XXX).

In Lombardia, in Calabria, in Friuli, in Veneto, in Piemonte, in Puglia, in Sicilia: la maestrina errabonda fa tappa in ogni terra; ed in ogni terra assiste a spettacoli sconcertanti e disumani.

*“Aveva visto, dai miseri contadini dell'agro lodigiano, mangiare quel pane che il Pallavicini diceva avrebbero rifiutato allo Spielberg, aveva visto nell'inferno delle zolfatare di Sicilia lavorare degli esseri ridotti in uno stato inferiore all'umanità, aveva visto i «chiusuranti» del Veneto, viventi in capanne in cui penetra l'acqua, e mangiare i pesci di rifiuto delle paludi — aveva visto nelle Calabrie le miserie inenarrabili delle emigrazioni, — in Sicilia la misera vita dei coltivatori dei latifondi...”<sup>406</sup>*

Il proposito di denuncia sociale è piuttosto evidente: esso travalica tra l'altro anche il fatto stesso che le condizioni di vita nel Mezzogiorno apparissero all'epoca ancora più dure che nel resto d'Italia.

E' solo poco dopo - quando, nell'intento di riassumere le vicende della maestrina, viene adottata l'espressione “*Medio Evo ancora vivente*” - che l'autore si fa scappare, quasi per caso, le parole “Italia meridionale” associate appunto all'atmosfera di puro feudalesimo ricreata nell'abominevole descrizione.

Dovendo cioè riassumere gli orrori dei villaggi visitati dalla poveretta, la corrispondenza più appropriata alla situazione di disagio sociale ed ignominia viene trovata nelle terre del Mezzogiorno.

E' anche vero che la frase completa è “*nell'Italia meridionale e un po' dovunque*”; ma resta il fatto che la precisa scelta di menzionare il sud Italia accanto a quel generico “dovunque” induca il lettore a concentrarsi proprio su di un'area in particolare della penisola e ad identificare in essa tutte le magagne di cui si racconta poco dopo: le scelleratezze dei potenti, le persecuzioni ai danni degli umili e le tribolazioni di chi per nascita, per lavoro o per scelta da quelle parti ci è finito.

---

<sup>406</sup> E. De Amicis, *Primo maggio*, (a cura di G. Bertone e P. Boero), Garzanti, Milano 1980, (parte settima, cap. III), pp. 378-379. La versione del romanzo cui si fa riferimento è quella ottenuta utilizzando i due manoscritti originali conservati presso la Biblioteca del Comune di Imperia. Il primo manoscritto contiene l'intera stesura dell'opera, mentre il secondo si ferma al sesto capitolo della parte quinta. Pertanto i curatori dell'edizione hanno scelto di utilizzare il secondo manoscritto sino a quel punto e poi di proseguire con il primo manoscritto, anche se spesso illeggibile e pieno di cancellature e revisioni. Infatti il romanzo deamicisiano, iniziato nel 1891, di fatto rimase incompiuto e fu pubblicato postumo solo alla fine del XX secolo.

Lo stereotipo in questo tipo di rappresentazione c'è e si vede. Non che la situazione al nord o in tanti comuni di campagna e montagna qua e là per la penisola sia differente: tuttavia, si insiste volutamente proprio su alcune zone in particolare, come ad esempio la Sicilia delle zolfatare e dei latifondi.

Anche nella rappresentazione degli allievi meridionali, autori come De Amicis e Ida Finzi ricorrono spesso e volentieri a ritratti fortemente tipizzati.

Nel caso dei maestri, poi, tale atteggiamento diventa particolarmente insistito, quasi a voler sottolineare la se possibile ancora maggiore durezza delle condizioni di vita e di scuola.

Questo tuttavia non deve far pensare che le condizioni dell'Italia e delle scuole del Mezzogiorno fossero le sole a preoccupare.

Anzi, il problema del meridionalismo va affiancato alla questione del settentrionalismo.

Se è vero che nei comuni del nord la situazione era, sin dagli anni postunitari, in netto miglioramento, era altrettanto vero che nei comuni montani del settentrione le cose non andavano affatto bene.

*“Ahimè! Quanto più s'andava in su, tanto peggio si trovava: era come un'ascensione verso la sommità delle miserie.”*<sup>407</sup>

Anche nei comuni montani del nord Italia, cioè, era possibile imbattersi in maestri e scolari costretti ad arrangiarsi per far scuola con mezzi di fortuna e in luoghi impervi ed inadatti.

Dei maestri nei comuni situati *“sotto alla regione delle nevi eterne”* si raccontano storie ai limiti dell'incredibile: chi faceva lezioni in una stalla nella speranza di ricavare calore dal fieno e dalle bestie ivi stipate e si rivolgeva a contadini pietosi perché temperassero col falchetto il *lapis* gentilmente concesso agli scolari; maestrine montanare costrette a peregrinare tra le varie borgate armate di racchette ai piedi e bastone d'alpinista, forzate a dispensare lezioni in cantine prive di banchi alle cui finestre spesso si accumulava una tale quantità di neve da spingere scolaresca e docenti alla fuga per evitare il soffocamento; e su, sempre più su, in un crescendo di miserie umane, culminanti nel

---

<sup>407</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., pp. 255-256.

ritratto del vecchio prete, fasciato di cenci e avvezzo a nutrirsi di carne di marmotta, che faceva scuola “*all’ultimo confine del mondo abitato*”.

E anche senza salire così “in alto”, le scuollette delle vallate piemontesi o di quelle lombarde e venete non parevano affatto migliori, né la vita dei maestri sembrava più appetibile: basti menzionare l’infelice battuta del prete di Camina che, nel mostrare il villaggio ai maestri, indica loro anche “*i caloriferi del corpo insegnante*”, tre vacche a pascolo nel cortile.<sup>408</sup>

Certo, se confrontate con le scuole urbane di Torino di cui lo stesso De Amicis racconta, questa sequenza avvilente e raccapricciante di educatori del nord non rappresenta affatto un primato rispetto alla situazione dei maestri e delle scuole del sud Italia.

Anzi, a suggello di questa *climax* ascendente di dolori che interessa in particolar modo gli educatori dell’arco alpino, lo scrittore pone una chiosa che non lascia dubbi: essi erano “*l’ultima espressione della miseria degli educatori del popolo, dopo la quale non c’era più che la morte*”.

Al contrario la cugina di Emilio, stanca delle angustie dei comuni dell’entroterra piemontese, racconta di un’esperienza al sud dopo la quale sembra essere completamente rinata: altro che Pilona e Piazzena, ella era andata in Sardegna (che del resto non si può paragonare del tutto al resto del sud Italia, essendo stata l’isola sotto la giurisdizione dei Savoia), trascorrendo due anni beati in un vero e proprio paradiso terrestre. L’incanto della natura e la scolaresca signorile l’avevano talmente colpita da farla giungere alla conclusione che “*non si poteva più patire nell’Italia Subalpina*”.<sup>409</sup>

Dopotutto la questione del meridionalismo non faceva altro che porre in evidenza un quadro che di per sé raccontava di un’Italia spaccata in due, ma non soltanto in senso longitudinale: la penisola infatti era caratterizzata un po’ dovunque da isole infelici, al nord come al sud.

E se lo stereotipo delle terribili condizioni scolastiche del Mezzogiorno finì col prevalere, fu soltanto perché le questioni sociali e culturali (la piaga del brigantaggio, l’altissimo tasso di analfabeti, la mancanza pressoché totale di quelle infrastrutture che

---

<sup>408</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 333.

<sup>409</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 237. Eppure, nonostante questa entusiastica presentazione, la cugina confida infine ad Emilio che non farà più ritorno in quella terra, per via del clima torrido d’estate e dell’acqua cattiva. Si trasferirà a Brilla, sulla riviera ligure, per una nuova avventura scolastica.

al nord iniziavano gradualmente a comparire) apparvero qui con maggiore urgenza e forza.

A pochi anni dall'Unità d'Italia, in un articolo apparso sulla Gazzetta di Milano si dibatteva sull'urgenza di dotare il Regno di strade adatte a favorire gli spostamenti: i tre quinti del territorio possedevano meno di 250 metri di vie battute per ogni chilometro di terra. La Calabria poteva vantare appena 37 di metri. In Sicilia, fuori dai centri urbani, non ve n'era neppure uno.<sup>410</sup>

La questione del Mezzogiorno perciò fu, sin da subito, sentita come una problematica di portata nazionale: il fatto che persino la stampa locale sentisse il peso di una situazione così disagiata nelle aree del sud Italia costituisce una spia preziosa del sentimento di preoccupazione per le sorti dell'Italia intera, adesso che era finalmente unita.

Se leggiamo l'articolo con attenzione, possiamo osservare infatti come l'interesse di chi scrive sia appuntato non tanto sulla questione delle strade in sé, quanto piuttosto su tutte le questioni strettamente connesse all'importanza di possedere collegamenti stradali decenti tra i diversi comuni.

Così ad esempio si legge tra le righe una certa preoccupazione relativa agli spostamenti all'interno dei territori meno dotati di infrastrutture; il che ovviamente rimanda alle oggettive difficoltà per molti fanciulli e maestri di raggiungere le scuole (quando c'erano) nei villaggi vicini.

Si spiega perciò come mai, di fronte all'urgenza di rendere obbligatoria la frequenza del corso elementare, fin dalla Legge Casati fossero state previste deroghe eccezionali per quelle aree sprovviste di collegamenti degni tra scuole e sobborghi.

Tale incresciosa situazione, verificabile un po' ovunque in tutta la penisola, era chiaramente più diffusa al centro-sud.

Ed ecco in parte spiegato il motivo della maggiore preoccupazione per la situazione scolastica del Mezzogiorno: qui infatti le difficoltà parevano triplicate rispetto ai comuni del nord.

In una regione totalmente sprovvista, all'indomani dell'Unità, di strade e collegamenti che permettessero gli spostamenti nell'entroterra, non era lecito attendersi neppure la benché minima flessione degli altissimi tassi di analfabetismo registrati.

---

<sup>410</sup> *Gazzetta di Milano*, 16 febbraio 1868, n. 47 (consultabile in *Serie Miscellanea*, Aldo Agazzi (BUSTA 1), materiale conservato presso l'Archivio per la storia dell'educazione in Italia (Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia).

La scuola in molte aree non era mai neppure arrivata ed era impossibile che il legislatore pretendesse una frequenza da parte di fanciulli per lo più impiegati nei campi. Le amministrazioni locali erano per lo più impotenti di fronte a tale situazione.

Si aggiunga il problema del brigantaggio: al centro sud era questa una piaga che finiva con l'ostacolare anche la regolarità degli studi.

Nei suoi ricordi autobiografici Fedele Romani narra di come avvenne il suo trasferimento dal paese nativo di Colledara a Teramo e di come egli fu costretto a cambiare scuola e maestro (da don Luigi Romani al Corallaro) proprio a causa delle continue incursioni dei briganti.<sup>411</sup>

Erano per lo più bande costituite da persone provenienti dalle province meridionali, cui si aggiungevano alcuni elementi indigeni. La città pareva decisamente più sicura del borgo montano di Colledara, infestato, come tutto il Gran Sasso, da questi delinquenti.

Degli anni dell'Unità d'Italia e della situazione dell'Italia centro-meridionale, quella di Fedele Romani è una testimonianza preziosa. Ma, anche nei decenni successivi, delinquenza, degrado e abbandono da parte delle istituzioni furono denunciati di continuo alle riviste specializzate dagli stessi maestri.

In un articolo apparso su "*I Diritti della Scuola*" e datato 31 marzo 1900 viene commentato da un maestro il libro dell'onorevole Colajanni recentemente dato alle stampe ed intitolato "*Nel regno della mafia*".<sup>412</sup>

In tale pubblicazione, il parlamentare denunciava le piaghe del corrotto sistema politico siciliano e proponeva due mezzi per abbattere tale vergognoso costume: una più severa ed equa amministrazione centrale al fine di vigilare su pericolose dinamiche clientelari ed una polizia in grado di imporre il messaggio di una legge ed una giustizia imparziali e al di sopra delle parti.

L'autore della recensione apparsa su "*I Diritti della Scuola*" utilizza tale pubblicazione piegandola ovviamente al motivo della scuola nella questione meridionale.

Nell'articolo si dice infatti che i due sistemi proposti da Colajanni di per sé non sono bastevoli: la mafia infatti è alimentata dall'ignoranza. Investire maggiormente e con più

---

<sup>411</sup> F. Romani, *Da Colledara a Firenze*, op. cit., p. 1116.

<sup>412</sup> *I Maestri nel Regno della Mafia*, in "*I Diritti della Scuola*", n. 24, 31 marzo 1900, pp. 188-189 (parte pedagogica – generale). Si ricordi inoltre, a tal proposito, la pubblicazione di Placido Cerri, *Le tribolazioni di un insegnante di Ginnasio*, apparsa per la prima volta nel 1872 ed edita insieme agli scritti di Alessandro D'Ancona che ne scrisse la lettera di presentazione.

convinzione nel campo dell'educazione e dell'istruzione potrebbe costituire una terza e decisiva soluzione, che però non viene neppure contemplata.

Basterebbe che lo Stato facesse di tutto per agevolare i maestri a compiere con serenità e dignità il loro lavoro e li ponesse in una posizione “*indipendente, cioè capace di resistere agli attacchi del mafioso, che signoreggia nella pubblica amministrazione*”.

Ha ragione l'onorevole Colajanni quando afferma che una più onesta gestione dei pubblici uffici produrrebbe l'effetto di cancellare d'un colpo le tante ingerenze che ammorzano il Meridione.

Tuttavia, nella lettura del libro proposta dalla rivista pedagogica, equità amministrativa dovrebbe essere sinonimo soprattutto di opposizione a quella tirannide municipale “*le cui vittime sono proprio i maestri più intelligenti e coscienziosi*”. Era infatti la pubblica istruzione a subire maggiormente le angherie degli amministratori locali: tra sud e nord in questo non v'era differenza alcuna.

Ciò che cambiava era semplicemente che nel primo caso, spesso e volentieri, povertà e miseria costringevano i malcapitati a fare debiti e a mettersi nelle mani di individui senza scrupoli.

Oltre alla schiavitù professionale (agli insegnanti non era garantito uno stipendio e non era riconosciuto neppure uno *status* giuridico degno), ai maestri meridionali toccava anche, secondo l'autore dell'articolo, vivere una “*schiavitù personale*”: ecco perché, con maggiore urgenza che altrove, era chiamato a gran voce l'intervento dello Stato.

Le difficoltà di essere maestro diventavano qui insostenibili, poiché si sommavano in forma ancora più acuta questioni che con il mondo della scuola avevano poco a che fare ma che finivano comunque per scaricare tutto il loro peso sulle fragili spalle degli insegnanti elementari.

Vista la complessità della questione, gli insegnanti meridionali, o quelli che al sud finivano a lavorare, apparivano spesso ancora più solidi e credibili portavoce di quei propositi di denuncia sociale che animavano il corpo insegnante italiano.

Rita Majerotti ad esempio, quando denunciò l'UMN nel 1919 per la passività e l'incapacità mostrate nel difendere i maestri dai soprusi, accusò l'associazione - in un articolo apparso su Puglia Rossa intitolato “*Alla classe magistrale*” - di permettere una



camorristica persecuzione contro le maestre vincitrici dell'ultimo concorso, alludendo ovviamente alla sua esperienza barese.<sup>413</sup>

Il sud Italia veniva chiamato in causa in termini assai negativi, per giunta da una maestra il cui romanzo autobiografico non aveva certo mai intessuto le lodi dei comuni veneti e lombardi dove aveva fino a quel momento insegnato. Tuttavia, quel senso di sopraffazione di cui parla Rita nel suo romanzo a proposito della condizione di maestra (Ella “è una schiava colle mani e i piedi legati”)<sup>414</sup> che sembra prescindere dal luogo e dal tipo di scuola, appare nella sua esperienza al sud Italia ancora più forte che altrove.

C'è poi da dire che la questione meridionale aveva – più che altrove – molto a che vedere con la questione degli stipendi: le tendenze al ribasso e le ritoccattine locali al salario del maestro italiano al sud erano la norma. A Napoli, secondo Vigo, negli anni immediatamente precedenti l'Unità, lo stipendio di un muratore, di un fabbro o di un falegname erano quasi il doppio di quello dei maestri.<sup>415</sup>

Con l'unificazione della penisola le cose non parvero affatto migliorare.

E' vero che al nord la situazione non era poi tanto diversa; al sud però erano quasi unicamente i morti di fame che finivano a fare i maestri elementari. Le condizioni abbiette e meschine che in tutta Italia caratterizzavano il maestro, nel Mezzogiorno si tingevano di tratti aberranti e quasi grotteschi.

La relazione del 1855 del consultore di Stato Capomazza racconta ad esempio di uno squallido mercato di cattedre nell'ultimo scorcio del governo borbonico: c'era chi otteneva la nomina di maestro unicamente per condividere il beneficio del soldo con qualcun altro e ricavare, da questi doppi lavori, uno stipendio decente per vivere.<sup>416</sup>

E' chiaro immaginare che una pratica del genere non potesse essere facilmente sradicata nel 1861. Anzi, anche nei decenni successivi, il caotico reclutamento degli insegnanti elementari finì di fatto per confermare tali oscuri giri di affari, grazie ai quali accedevano all'insegnamento gli individui meno adatti a ciò.

---

<sup>413</sup> La Tommaseo aveva chiesto di annullare il concorso a causa delle simpatie socialiste e rivoluzionarie della maestra (di cui l'autrice fa cenno anche ne “*Il romanzo di una maestra*”). Inizialmente il comune di Bari, presso il quale la maestra veneta si era stanziata aveva respinto il ricorso. Poi però, a causa delle continue pressioni, fu costretto a cedere e a deliberare nel 1921 l'esclusione della giovane dalla cattedra.

<sup>414</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 171.

<sup>415</sup> G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, in “*Nuova Rivista Storica*”, nn. 1-2, 1977, p. 53.

<sup>416</sup> I. Zambaldi, *Storia della scuola elementare in Italia*, LAS, Roma 1975, pp. 97-98.

L'arretratezza culturale e le condizioni economiche che il sud aveva patito maggiormente, con l'Unità esplosero di colpo e divennero insanabili; la classe dirigente non desiderava in alcun modo preoccuparsi di diventare un punto di riferimento né di prendere una qualche iniziativa rispetto alla situazione locale.

Il ritardo così accumulato non si tradusse in altro di diverso se non in ulteriore ritardo. A metà degli anni Ottanta del XIX secolo, la situazione era ancora di almeno due decenni indietro rispetto a quella del nord (in linea generale, ovviamente); e così via fino alla Riforma Gentile e oltre.

E anche se in un articolo apparso nel 1883 sulla rivista di Ferdinando Martini, "*La domenica letteraria*", si riconosceva quanto le province del centro nord dopotutto non vantassero percentuali di analfabetismo così inferiori a quelle dell'estremo sud<sup>417</sup>, veniva pur sempre ribadito come la legge del 1877 non avesse fatto altro che aggravare la situazione proprio dell'Italia centro-meridionale.

Qui infatti la mezzadria e il latifondo impedivano ai quattro quinti dei fanciulli interessati di adempiere al loro obbligo e la legge riconosceva loro la possibilità di esonero dalle lezioni.<sup>418</sup>

I maestri erano impotenti di fronte a tale situazione e i genitori, analfabeti loro per primi, non potevano d'altronde nemmeno ottemperare all'articolo terzo della suddetta legge che imponeva il preciso dovere di istruire privatamente i figli qualora fosse stato impossibile mandarli alla scuola pubblica.

Insomma, la questione del sud Italia era, in tutto e per tutto una questione di politica e di conformazione territoriale cui non era tanto facile mettere mano: come racconta Renato Fucini nelle sue lettere raccolte nella pubblicazione "*Napoli a occhio nudo*", la folla di poveracci lasciata in balia di se stessa nel più completo abbruttimento morale e degradamento fisico aveva ben altri problemi a cui pensare. Prima di parlare di pubblica istruzione, lì c'era bisogno anche di ripensare totalmente tutte quelle infrastrutture basilari che potessero condurre il fanciullo alla scuola.

---

<sup>417</sup> *Analfabeti*, in "*La Domenica Letteraria*", anno II, n. 1, Roma 7 gennaio 1883, copertina.

<sup>418</sup> *Perché ci sono gli analfabeti*, in "*La Domenica Letteraria*", anno II, n. 2, Roma 14 gennaio 1883, copertina.

### 3.4. Lingua e dialetti: educare all'italianità

Uno degli aspetti senz'altro più complessi, e che meriterebbe una trattazione apposita vista la straordinaria importanza ed ampiezza dell'argomento, è la questione della lingua italiana.

Non dobbiamo dimenticare che l'Italia, anche una volta che i suoi territori furono unificati, era in realtà lontanissima dall'unità linguistica e culturale.

Non solo bambini e modesti cittadini, ma anche maestri e maestre ben preparati faticavano a comprendersi da un capo all'altro della penisola.

In *“Allieve di quarta”*, quindi ancora nei primi anni del nuovo secolo, Ida Finzi dedica un intero capitolo ai dialetti e alla questione della lingua da insegnare (e imparare!) a scuola.

La compagna di classe di Gina Fantis, la Scandolo, parla un linguaggio incomprensibile ed è spesso oggetto di prese in giro e scherzi poco cortesi da parte delle compagne.

*“Toscane, voi avete la fortuna di parlar bene senza fatica, naturalmente, come si respira; di trovar subito, senza sforzo, la parola giusta, l'espressione appropriata, la frase che colorisce e scolpisce. E' un'eredità che vi vien col sangue, attraverso tante generazioni di persone che, sotto questo cielo soave, lungo il corso del nostro Arno così limpido hanno parlato, da Dante in poi, il più chiaro e più canoro linguaggio italiano.”*<sup>419</sup>

L'affettuoso rimprovero della madre potrebbe apparire un po' fuori luogo per la solennità e la retorica che lo percorrono.

Eppure, non deve stupire il tono: la questione linguistica infatti e la polemica tra puristi manzoniani e sostenitori del dialetto non era relegata ai soli letterati ed intellettuali; al contrario, fin da subito, apparve necessario regolamentare in modo appropriato l'uso della lingua a scuola, dato che il processo di alfabetizzazione non poteva in alcun modo attuarsi prescindendo dalla scelta di un comune idioma che permettesse di comunicare anzitutto e poi di educare ed istruire i fanciulli italiani a valori culturali comuni.

---

<sup>419</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta...*, op. cit., p. 174.

Il toscano, emendato dai suoi vernacolarismi, continuava ad essere considerato la lingua più adatta a costituire il sostrato comune.

In realtà, però, si stava studiando contemporaneamente una soluzione che giungesse ad un compromesso tra i sostenitori del toscanismo e i fautori della corrente linguistica lombardo-piemontese, terra a tal punto coinvolta nelle vicende di unificazione dell'Italia e nel sostegno alle politiche relative all'istruzione e all'educazione del popolo italiano, da non potersi in alcun modo escludere da tale delicatissimo processo.

Nel 1868 la Commissione Broglio, presieduta da Alessandro Manzoni con l'intento di affrontare la questione linguistica, iniziò a lavorare sull'idea di una "collaborazione tosco-lombarda".

Gli intellettuali che si riunirono per elaborare una proposta che non scontentasse nessuno e potesse realmente essere applicata nel mondo della scuola erano suddivisi in due sottocommissioni: quella fiorentina era guidata dal Lambruschini, con il quale collaboravano il Tommaseo e il Capponi; quella lombarda invece, era composta dal Manzoni, dal Carcano e dal Bonghi.

L'aspetto per noi senz'altro più interessante è legato al ruolo della scuola all'interno di questa *querelle*.

Il Carcano, in particolare, si occupò di curare la parte delle proposte operative rivolte a maestri e maestri che si sarebbero dovuti confrontare con l'urgenza di comunicare ma soprattutto di alfabetizzare attraverso un comun denominatore linguistico.

E non era certamente cosa da poco.

Le due sottocommissioni non riuscirono però a trovare mai un accordo soddisfacente: le proposte manzoniane di giungere alla creazione di un linguaggio urbano assunto a norma non soddisfacevano il Lambruschini che invece rivendicava la primordiale semplicità della lingua contadina.

I maestri che leggevano i suoi giornali pedagogici ("*La famiglia e la scuola*" e "*La gioventù*") o i suoi articoli su riviste quali "*La Nuova Antologia*"<sup>420</sup> sapevano della sua devozione verso il Trecento e della sua particolare avversione nei confronti dell'apertura del Manzoni all'introduzione di forestierismi e francesismi.

D'altra parte, al di là del problema squisitamente letterario, il dibattito sulla lingua da adottare era ormai necessario dopo le grandi mutazioni storiche avvenute in Italia.

---

<sup>420</sup> Si veda, ad esempio, R. Lambruschini, *Come si formano, si perfezionano e si corrompono le lingue*, in "*Nuova Antologia*", VI, novembre 1867, pp. 541-580.

Come ricordava Il Broglio, in una lettera a Pietro Fanfani relativamente alle istruzioni per la stesura del nuovo Vocabolario Italiano, “*il mescolarsi, e l’obbligato convivere d’Italiani d’ogni Provincia ha creato in tutti la necessità d’intendersi sopra molte più cose....*”.<sup>421</sup>

Questo discorso valeva ancor più per le scuole, ora più che mai “costrette” a strutturare un progetto universale che tenesse conto delle straordinarie differenze tra allievi e allievi e tra maestri e maestri. Si rendeva necessario appianare il più possibile le differenze per facilitarne la reciproca relazione.

De Amicis e, più tardi, Ida Finzi erano perfettamente consapevoli del problema: ed infatti posero accanto ai protagonisti delle loro opere tanti e diversi ragazzini provenienti da tutta Italia, ognuno dei quali portatore di una cultura linguistica particolare che avrebbe dovuto in ogni caso relazionarsi con quella, per così dire, “ufficiale”.

I racconti mensili di Edmondo De Amicis, ad esempio, sono tutti giocati su questa sottile corrispondenza tra culture ed idiomi diversi che, pur nel rispetto delle differenze e della loro varietà, si incontravano e si sarebbero incontrati sempre più spesso tra i banchi di scuola.

Luoghi diversi, dunque, ed idiomi diversi che si incrociavano nella realtà scolastica: ai maestri non restava che imparare a gestire questo imponente processo, favorendo l’incontro linguistico e culturale certo, ma con l’obiettivo di creare una identità nazionale che superasse la barriera della diversità e dell’appartenenza a contesti particolari.

Il bravo maestro sapeva altresì che non si trattava di una cosa semplice: Emilio per esempio, a differenza del maestro di “*Cuore*”, sapeva che per farsi capire dai più piccoli, perlomeno all’inizio, era necessario, parlar con loro in dialetto. D’altra parte,

---

<sup>421</sup> BNCF CV 157 11 – 30 ottobre 1868. Cit. in M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella terza Italia*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996. Il concetto espresso da Broglio è tutto sommato in linea con l’idea centrale di “*Cuore*” e del romanzo di Ida Finzi (che costituisce la versione femminile del racconto deamicisiano), ovvero con l’idea che molti maestri avevano dei concetti di scuola, istruzione ed educazione; in una stessa classe, specie nei contesti urbani, iniziavano a convivere e ad incontrarsi bambini dalle provenienze più disparate. L’esigenza di comunicare e di arrivare poco a poco a definire il concetto di italianità (dal punto di vista sociale e culturale) fu dunque prima di tutto un’esigenza linguistica.

questo significava che per buona parte della lezione “*i più grandi non imparavano un’acca di lingua*”.<sup>422</sup>

De Amicis non intende in questo passo polemizzare rispetto all’uso della lingua: l’attacco è come sempre alle modalità totalmente arbitrarie con cui nei piccoli comuni vengono realizzate le classi: a Garasco infatti vengono affidate ad Emilio contemporaneamente la prima e la seconda classe, per un totale di cinquanta allievi, dalle età più disparate e dalle competenze linguistiche diverse.

Ancora una volta si tratta di un problema strutturale prima ancora che linguistico: ma se davvero si voleva diffondere una coscienza nazionale bisognava fare di necessità virtù ed iniziare dal dialetto per arrivare poi alla conquista della lingua.

In quegli stessi anni, i lavori per la stesura di un Vocabolario che fosse strumento idoneo a garantire questo percorso stavano proseguendo.

Nel 1891 usciva il “*Novo Vocabolario*”: in esso veniva appunto dato largo spazio al ruolo del maestro, che, come si è detto, sarebbe dovuto diventare il reale portavoce del cammino linguistico e culturale del popolo italiano.

A prevalere tuttavia, questa volta, fu l’ala toscana: i maestri toscani avrebbero dovuto ridurre linguisticamente gli insegnanti delle altre regioni ed aiutarli a diffondere un italiano il più possibile corretto ed uniforme, anche in quei luoghi nei quali a stento si riusciva a comunicare in un idioma che non fosse un dialetto stretto ed incomprensibile ai forestieri.

Come giustamente nota Marino Raicich, però, mancavano *in primis* le strutture per consentire un lavoro del genere; in secondo luogo, il progetto sembrava celare mire di tipo più che altro culturali: il maestro piemontese (o comunque del nord Italia) era generalmente metodista e anticlericale; il maestro toscano, invece, era più spesso parroco e di ideologia moderata.<sup>423</sup>

La questione era in realtà ancora più delicata: la lingua italiana era scarsamente conosciuta persino da coloro che avrebbero dovuto insegnarla. Nelle Scuole Normali

---

<sup>422</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 29. Del resto, l’uso del dialetto aveva senz’altro il vantaggio di avvicinare gli allievi al maestro. L’alfabetizzazione era infatti vista dai più piccoli come un evento spesso negativo, specie se allontanava da quelle che erano le normali e quotidiane consuetudini. Il motivo si legge anche nelle pagine relativamente moderne di Luigi Meneghello. Come sostiene l’autore, infatti, c’era una sorta di ostilità tra adulti e bambini nei primi anni Trenta rispetto all’uso o meno del dialetto in classe: “*Si sentiva che il dialetto dà accesso immediato a una sfera della realtà che per qualche motivo gli adulti volevano mettere in parentesi*”. Cfr. L. Meneghello, *Libera nos a Malo*, op. cit., p. 31.

<sup>423</sup> M. Raicich, *Di grammatica in retorica...*, op. cit., pp. 113-114.

italiane certo non si formavano abbastanza i futuri maestri. Se consideriamo che alle conferenze pedagogiche torinesi al Ratti capita persino di conoscere maestri rurali che addirittura non capiscono gli argomenti che vengono trattati (“*Non capisco; parlano un italiano troppo stretto*”)<sup>424</sup> o che non sono rari quei maestri di cui racconta l’ispettore di Garasco che facevano lezioni in “*pretto vernacolo*” perché tanto gli allievi l’italiano non lo avrebbero capito<sup>425</sup>, possiamo farci un’idea di quanto un progetto come quello su cui si stava discutendo in quegli anni non aveva nessuna possibilità di funzionare, al momento.

La proposta di Lambruschini infatti, come già quella del Manzoni, non sortì alcun effetto, anche se i lavori per il Regio Vocabolario continuarono nei decenni successivi, interrompendosi soltanto nel 1923 con l’avvento del Fascismo.

Dunque, la preoccupazione della lingua (e della lingua da insegnarsi a scuola, in special modo), di fatto, aveva attraversato tutto il sessantennio liberale, procedendo di pari passo con la progressiva ridefinizione del ruolo del maestro nella scuola e nella società. Eppure, pur nella (sostanzialmente universale) convinzione che l’uomo italiano, a partire dal fanciullo, avesse la necessità di usufruire “*di uno strumento mediano di comunicazione, accettato da tutti*”<sup>426</sup>, non mancavano le proteste di chi riteneva che una grammatica troppo pedante e “cesellata” avrebbe finito col distruggere il vero intento del processo di educazione ed istruzione che si prefiggeva la scuola elementare italiana, sopprimendo la spontaneità e il “dialogo con la realtà esterna” che già dalla fine dell’Ottocento animava i maestri e gli educatori più lungimiranti.

Come sosteneva il Carlino di Collodi in “*Occhi e nasi*”, “*l’uomo è nato libero e non si può costringere ad imparare la grammatica. La grammatica ripugna ai grandi principii dell’89!*”<sup>427</sup>.

Arrivava anche in Italia quell’ondata di polemiche che già da un sessantennio si stava verificando in Prussia e Germania.

---

<sup>424</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit. p. 457.

<sup>425</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 102. All’obiezione dell’ispettore (“*In che modo se la sarebbero poi cavata gli alunni, non imparando l’italiano?*”), il maestro risponde candidamente di aver dettato alla scolaresca un prontuario epistolare su argomenti e tematiche molto diverse: gli allievi, conservando i quaderni, avrebbero avuto materiale da utilizzare “*per qualunque bisogno si fosse loro presentato nella vita*”. Il concetto di istruzione ed educazione viene in questo caso soppiantato da quello di “addestramento”. A molte famiglie, a molti maestri (e a molti politici), evidentemente, andava bene così.

<sup>426</sup> M. Raicich, *Di grammatica in retorica...*, op. cit., p. 108, nota 26.

<sup>427</sup> C. Collodi, *Occhi e nasi: ricordi dal vero*, Giunti Reprint, Firenze 1981 – ripresa dell’edizione Bemporad, Firenze 1925, (I ed. Paggi, Firenze 1880), p. 178.

La scuola, nella persona del maestro, aveva un compito difficilissimo, oltre a quello di provvedere all'educazione del fanciullo (con tutte le contraddizioni in seno a questo processo): occorreva cioè che egli istruisse superando le barriere linguistiche e consentendo a tutti di comunicare in modo limpido ed efficace.

Ma decidere quali modalità linguistiche dovessero essere preferite e quali invece fossero le cosiddette "barriere da superare" era questione assai complessa.

Il maestro (e quello rurale ancor di più) aveva dunque un compito piuttosto gravoso, poiché in esso si giocava tutto quel sottile filo di relazioni tra la vita scolastica e quella extrascolastica, tra l'urgenza di insegnare e la necessità di preservare le radici di appartenenza: occorreva cioè insegnare la lingua italiana, pur senza impedire che la lingua della scuola appiattisse e cancellasse quella della casa, con cui i piccoli dovevano per forza di cose restare in contatto.

In caso contrario infatti si sarebbe creato uno iato pericoloso che avrebbe spezzato l'unità di quel sottile e difficoltoso processo di dialogo tra Scuola Famiglia e Stato che era poi l'obiettivo principale dell'istruzione elementare italiana.

*“Certo che nelle altre provincie d’Italia si parla meno bene che in Toscana; se tu ne chiedessi alla tua maestra, essa ti potrebbe dire di più d’una delle sue compagne che, mandata a istruire in qualche villaggio genovese, o bolognese, o sardo, ebbe un bel da fare in principio per farsi capire dalle nuove scolare, parlanti in un dialetto difficilissimo, impenetrabile, quasi come una lingua straniera. Quasi, però; perché in poche settimane di pazienza la maestra e le scolare si comprendevano benissimo; attraverso le scorie del dialetto, attraverso le differenze di pronuncia, la lingua comune sgorgava dal profondo, come una ricca sorgente pura.”*<sup>428</sup>

Come ricorda Ida Finzi, il problema non era da poco: alle maestre toscane toccava spesso confrontarsi con idiomi impenetrabili ed incomprensibili, pur avendo ormai l'Italia raggiunto lo *status* di territorio unificato.

Per la scrittrice tuttavia, ogni difficoltà iniziale poteva essere facilmente superata, proprio in virtù di quelle comuni radici che tutto sommato facevano sì che “*la maestra*

---

<sup>428</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta...*, op. cit., p. 175.



*toscana e l'allieva ligure o meridionale potevano capirsi ed amarsi, perché eran tutte italiane*”.<sup>429</sup>

L'idea, non priva di una certa retorica, era quella di realizzare la tanto sospirata unità linguistica a partire da una supposta identità valoriale già preesistente, tale da consentire di superare ogni difficoltà.

Tutto sommato, tale concezione era in tutto e per tutto assai simile a quella espressa da Edmondo De Amicis qualche anno prima.

I compagni di classe di Enrico, esattamente come i piccoli protagonisti dei racconti mensili che incorniciano la vicenda principale, erano spesso fanciulli di varia provenienza che, al di là di dialetti e costumi più o meno differenti, parevano tutti animati dagli stessi propositi e dal medesimo universo valoriale.

Il passato comune degli avi e il presente scandito dalle nuove urgenze comuni e nazionali paiono nel romanzo le coordinate entro le quali si riconoscono non soltanto gli adulti, ma persino i ragazzini.

In “*Cuore*”, come in “*Allieve di quarta*”, difatti, non mancano continui riferimenti alla realtà storica presente o appena passata proprio con il proposito di sottolineare la condivisione di quei trascorsi comuni che non potevano essere ignorati.

Il problema della lingua in questi casi pareva quasi sparire e certo l'intento degli autori doveva essere proprio questo.

La necessità di comunicare in un idioma comune, se in “*Cuore*” e in “*Allieve di quarta*” avviene in modo quasi spontaneo e naturale, ne “*Il romanzo di un maestro*” appare un evento molto più complicato, tanto che si rende indispensabile il ricorso ad accorgimenti diversi.

Pur senza avvalersi di regolamenti o norme e disposizioni obbligatorie, Emilio, nel suo piccolo, si accorge che solo attraverso un uso esemplare e corretto della lingua italiana può pensare di riuscire nell'intento.

D'altra parte, forse, di regolamenti e disposizioni non si poteva più fare a meno.

Pietro Pasquali nel Regolamento di Fratta Polesine indica ad esempio, tra i vari articoli del “*Codice Disciplinare*”, l'obbligo di parlare in italiano (art. 25: “*In iscuola si parla sempre la lingua italiana*”), ritenendo necessario ribadire quanto l'uso corretto della lingua fosse irrinunciabile in una scuola elementare.

---

<sup>429</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta...*, *Ibidem*.

Anzi, nel “*Codice Penale*”, egli dedica un altro articolo all’uso della lingua italiana, ricordando che “*Chi per negligenza non parla l’italiano, non è ascoltato*”.<sup>430</sup>

Ancora nel XX secolo, Giuseppe Lombardo Radice riteneva tale aspetto piuttosto rilevante, tanto da riservargli un apposito paragrafo in “*Lezioni di didattica..*”: l’uso della lingua e il concetto di italianità veicolato dalla scuola hanno reso possibile il miracolo dell’istruzione ed essa, passando attraverso la coscienza degli alunni, ha potuto “vincere” le famiglie e le loro coscienze, lasciando un segno tangibile ed evidente del suo passaggio.

I bambini nati e andati a scuola dopo il 1870 – ci tiene a precisare il Lombardo Radice – si sentivano già italiani: erano gli adulti a continuare a chiamarli piemontesi, siciliani, napoletani, rimarcandone le differenze linguistiche e, soprattutto, quelle culturali, ed impedendo di fatto ad essi e alle loro famiglie di riconoscersi nel progetto fortemente unitario proposto dalla scuola.<sup>431</sup>

L’intento della scuola era dunque sempre stato il medesimo, solo che una più attenta attuazione delle disposizioni e dei regolamenti che sancivano la necessità di usare in modo appropriato la lingua avevano reso finalmente possibile il riconoscimento di un patrimonio linguistico e culturale comune e il carattere indispensabile di comunicare ricorrendo ad un idioma nazionale.

Ciò non significa appiattare e livellare, bensì esaltare e valorizzare verso un orizzonte variegato ma comune, nell’ottica di quello che Lombardo Radice definirà lo “*spirito educativo nazionale*” di cui è portatrice la scuola pubblica.<sup>432</sup>

Il problema della lingua a scuola, anche se non è affrontato di frequente nei testi e nei romanzi, risulta in effetti di straordinaria importanza se letto in tal senso.

Il concetto di fondo infatti consisteva nel tentativo di maestri e maestre di costruire radici comuni sulle quali poter lavorare e grazie alle quali poter costruire una rete comunicativa.

Dobbiamo però immaginare una scuola che, anche nel solo intento di educare all’igiene e alla convivenza civile decine e decine di ragazzini, certo faticava a trovare le forme e le modalità comunicative più adatte per raggiungere lo scopo.

---

<sup>430</sup> P. Pasquali, *Il Regolamento e i Codici...*, op. cit., pp. 17-21, art. 16.

<sup>431</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 53.

<sup>432</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 91.

Se a tutto ciò aggiungiamo il fatto che la lingua nazionale era, come si è detto, anche per gli stessi maestri una lingua straniera, possiamo concludere che il rapporto tra allievi ed insegnanti era davvero complesso dal punto di vista linguistico.

In un passo de *“Il romanzo di un maestro”*, ad esempio, si racconta della difficoltà crescente di Emilio di utilizzare la lingua nazionale, avendo perso la dimestichezza nel parlar in modo curato a causa del perenne stato di ubriachezza nel quale s’era abbandonato.

Del giovane e sfortunato maestro si dice che, come tanti, anch’egli aveva imparato la lingua *“più nei libri che nelle conversazioni”* e che la mente non più lucida e la trascuratezza dei metodi didattici da lui appresi lo avevano a poco a poco condotto in una *“scorrettezza volgare”* dalla quale pareva non essere più in grado di uscire.<sup>433</sup>

L’accenno alla questione linguistica è breve e fugace: qui il De Amicis infatti concentra il suo racconto sullo stato di abbruttimento morale e fisico del povero maestro che non crede più nella sua missione educativa ed è per questo costretto a subire il richiamo di soprintendente e provveditore.

Eppure, tra le coordinate che l’autore fornisce per rendere appieno l’idea del povero maestro solo e depresso, la questione della lingua e della trascuratezza dell’italiano nazionale compaiono quali elementi determinanti nella descrizione della crisi.

Ciò significa che la perdita di fiducia nell’importanza della missione civilizzatrice ed educatrice del maestro procede di pari passo con l’abbandono della lingua ufficiale e del decoro linguistico e valoriale cui il giovane si è sempre ispirato.

Pare avvalorata pertanto l’ipotesi che l’ottica nazionale e comune costituisca il principale, se non l’unico, riferimento che deve guidare l’operato del maestro.

Le parole di rimprovero e poi di sprono del provveditore di Torino sono infatti per Emilio il monito che egli desidera più di ogni altra cosa sentire: ritrovare fiducia ed ispirazione nell’adempimento del proprio ufficio, ricominciare ad amare dal profondo le difficili scolaresche e le loro famiglie e, soprattutto, riprendere gli studi interrotti, continuando ad esercitare la lingua italiana e ad occuparsi di didattica e pedagogia, come aveva sempre fatto.

Lingua e amore per l’insegnamento sono appunto i due riferimenti più importanti per il giovane maestro.

---

<sup>433</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 226.

Se costui ha perso l'entusiasmo per la professione è solo a causa dell'esperienza nelle scuole rurali, dove “s'è presi in odio, [...] metton su i ragazzi contro il maestro; ci avvelenan la vita.”

E, per di più, “non c'è distrazioni, non libri, niente. Allora uno si lascia andare”, e dimentica tutto: gli studi compiuti, l'attenzione alla propria persona, la cura della lingua e del metodo di insegnamento.<sup>434</sup>

Non appena egli ricomincerà a trovare la gioia nella pratica didattica, tornerà ai suoi studi e allora non solo la sua persona ne trarrà giovamento, ma l'intera scolaresca.

Ecco, secondo Emilio, il vero maestro: colui che sa fare, nella scelta di un mestiere pubblico, anche una scelta privata, aderendo a costumi, valori, tradizioni ed usi linguistici di carattere ed importanza nazionali.

L'esempio della scelta linguistica rappresenta, in questo senso, vero e proprio *trait d'union* tra le due dimensioni (pubblica e privata), tanto che lo sconforto per il ruolo pubblico comporta, nella vicenda personale di Emilio, una rovinosa caduta anche nell'ambito privato di cui il primo e più evidente tratto è proprio l'abbandono di quella lingua adoperata in classe e attraverso la quale si era sforzato di trasmettere agli allievi i suoi primi insegnamenti.

Attraverso la lingua italiana i maestri insegnavano la lingua italiana ad un popolo che non sapeva nemmeno di quanto si decideva a proposito di lingua nazionale.

Era così intimamente legato a questo processo il mestiere dell'insegnante che spesso, quando se ne racconta, ci si sofferma volutamente sull'aspetto linguistico quale principale occupazione del maestro.

Agli occhi del profano Cesare Prinetti, marito della maestra Elisabetta Pasquali, gli studenti elementari di Livorno non avrebbero nemmeno bisogno di recarsi a scuola: se è proprio vero che tutti in quella terra parlano così bene, che bisogno c'è di scuole e maestri per coloro che la natura ha già fornito ampiamente di tutti i mezzi per acculturarsi per conto proprio?<sup>435</sup>

Bettina non risponde alla provocazione del compagno, forse perché in parte d'accordo, perlomeno riguardo al fatto che a scuola si insegnava davvero prima di ogni altra cosa a familiarizzare con una lingua che, in quasi tutta la penisola, era effettivamente una lingua straniera.

---

<sup>434</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 231.

<sup>435</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 185.

Anche nel romanzo di Gherardo Ugolini, insegnare ed educare sono due processi che hanno molto a che vedere con la questione della lingua.

Anzi, per il maestro padovano, l'urgenza di insegnare e trasmettere una lingua nazionale è fondamentale nel garantire l'incivilimento del popolo italiano.

“*Pulitezza del linguaggio*” e “*proprietà della persona*” sono cioè due facce della stessa medaglia: non si può pensare di ritenere raggiunto il duplice obiettivo di istruire ed educare se manca anche una sola delle due variabili. Il desiderio del buon maestro è appunto quello di veder realizzato l'igiene ortografica e quello fisico, cancellando sia le contaminazioni barbariche dal linguaggio nazionale, che le cattive abitudini domestiche nella cura di sé.<sup>436</sup>

L'idea qui espressa contribuisce ancora una volta a sottolineare la funzione principale esercitata da scuola e maestri: educare ed istruire contemporaneamente al fine di estirpare dai fanciulli (e dalle loro famiglie) tutte quelle cattive abitudini frutto dell'ignoranza e del vizio.

E' un concetto che Emilio conosce bene: come dice il sindaco di Piazzena, infatti, il buon maestro si deve curare di trasmettere istruzione ed educazione insieme (“*Lingua e pulizia: son le due cose che raccomando in modo precipuo*”).<sup>437</sup>

### 3.5. Le “altre” scuole

Nel 1908 le scuole private erano cresciute considerevolmente rispetto ai decenni precedenti: il loro numero ammontava a 3504 unità; vi insegnavano 8000 maestri ed erano frequentate da 148000 allievi.

La coeva inchiesta Corradini aveva criticato fortemente questa diffusione, esprimendo la convinzione che tale tipo di scuola corrodessa l'efficacia della scuola pubblica, contribuendo a propagare l'idea di un'istruzione-educazione parallela a quella dello Stato ed alimentando perciò la già diffusa opinione di quanti ritenevano che le scuole potessero essere scelte, create, aperte e chiuse a piacimento.

---

<sup>436</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 98.

<sup>437</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 84.

Negli stessi anni, Giuseppe Lombardo Radice confermava il carattere pubblico dell'educazione nazionale quale simbolo del processo di scolarizzazione che aveva interessato il XIX secolo e che andava perpetuato nel XX.

L'iniziativa dei privati non era considerata totalmente negativa, purché non contrastasse con lo “*spirito educativo nazionale*”.<sup>438</sup>

Egli infatti riteneva pubblica anche la scuola privata, a patto che il maestro agisse in qualità di organo di una comunità educatrice, indipendentemente dal luogo o dal tipo di scuola.

D'altra parte, la pubblica istruzione (ed educazione) era sì stata sostenuta sin dall'inizio da leggi e decreti che ne decretassero il primato su ogni altro modello o tipo di scuola, ma gli ostacoli che si frapposero tra tali norme e la loro limpida applicazione furono tanti e tali per cui venne considerato normale e anzi auspicabile che all'inizio le prime scuole o i primi servizi ad esse connessi (asili, mense, etc..) fossero gestiti da associazioni private, in seguito divenute pubbliche.

Il concetto di privato o di “altra scuola” non era facilmente identificabile, così come, tranne in casi specifici, i maestri della scuola pubblica spesso non differivano da quelli della scuola privata, essendo generalmente dotati dei medesimi titoli. Anzi, come visto nella letteratura di scuola, spesso gli educatori pubblici passano indifferentemente dalla scuola municipale a quella privata, alla caccia di una nomina provvisoria anno dopo anno.

Il vero problema dell'istruzione pubblica tra Ottocento e Novecento non era dunque rappresentato dalle scuole private, quanto più che altro dalle cosiddette scuole paterne, totalmente prosciolte da ogni sorveglianza governativa e nate qua e là per l'Italia in aperta opposizione con la scuola ufficiale, di cui si dichiarava apertamente di non condividere maestri, valori e metodi.

Emblematico, come già accennato, il caso di “*Fede e Scuola*” che nel 1893 dedicò alcuni numeri della rivista proprio alle scuole paterne, suggerendo ai suoi lettori persino le modalità di apertura di una scuola paterna.

La Legge Casati permetteva di scegliere di non avvalersi dell'istruzione pubblica, preferendole scuole paterne o private. E il libero cittadino poteva tranquillamente

---

<sup>438</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 91.

decidere, in ottemperanza alla normativa, di aprire scuole apposite per i propri figli, in evidente polemica con la scuola impartita dallo Stato.

Per le scuole paterne bastava trovare un locale adeguato e un maestro (o qualcuno che perlomeno si definisse tale); per quelle private invece era necessario che il docente fosse fornito di regolare patente ed era soprattutto indispensabile ricevere preventivamente un'apposita autorizzazione dalle autorità competenti.

All'atto di apertura di una scuola paterna, invece, veniva semplicemente informato un ispettore che, entro otto giorni, avrebbe potuto opporre un eventuale veto all'istanza. Se, come spesso accadeva, non fosse avvenuto nulla, la scuola poteva tranquillamente aprire i battenti.

Dobbiamo ritenere credibile che, nella maggior parte dei casi, nessuna delle autorità preposte al vaglio di tali iniziative si sia mai più di tanto interessata a tali realtà.

Questo spiegherebbe sia il fiorire di numerose scuole e scuiolette che, accanto a quelle regolari, dispensavano educazione ed istruzione ai fanciulli dei comuni più piccoli e meno forniti di educatori, sia la sostanziale impossibilità di esprimere un giudizio univoco al riguardo, dato che maestri e maestre più o meno titolati e competenti si alternavano con una certa frequenza sia nelle scuole pubbliche che in quelle d'altro tipo. *“Misi su una scuola privata”* – dice la cugina ad Emilio ne *“Il romanzo di un maestro”*. L'evento era evidentemente considerato prassi usuale, se nessuno dei due percepisce un che di clandestino nella situazione.

Non si pensi dunque che nelle scuole pubbliche insegnassero maestri dotati ed abili, mentre in tutte le altre realtà si incontrassero solo incompetenti ed ignoranti.

Come si è detto, in effetti, non esiste un metro di giudizio omogeneo in tal senso.

Occorre quindi analizzare caso per caso, ricordando che, nelle riviste come nella letteratura, il giudizio rispetto alle “altre” forme di scuola dipende in massima parte dal punto di vista di chi scrive.

Se leggiamo per esempio le riviste di matrice cattolica, ci troviamo di fronte ad una lunga serie di lagnanze nei confronti delle scuole pubbliche, popolate da maestre lascive e maestri scriteriati e privi di morale.

La richiesta dei religiosi fu, in primo luogo, quella di *“opporre scuola a scuola”*, ripudiando ogni tentativo di intromissione laica in quella che invece doveva restare una

prerogativa cattolica; le scuole paterne e quelle private davano in tal senso maggiori garanzie.

In esse infatti era più facile che si verificassero le condizioni ottimali per un'educazione simile a quella del “*santuario domestico*”.<sup>439</sup>

Non sempre però andava tutto per il meglio. La storiella di Onorato Fava rimanda ad esempio ad una realtà in cui la pericolosità di un intervento educativo esterno di dubbia moralità si rivela in tutta la sua tragicità.

Le scuole municipali di Napoli sono per “i pezzenti”; quelle private d'altronde sono costose e non tutti se le possono permettere.

Alla piccola Mariuccia non resta che rimanere a casa, aspettando che il padre finisca di lavorare.

Del santuario domestico auspicato dalla rivista “*Fede e Scuola*” qui non c'è alcuna traccia: c'è soltanto una bambina sola, il cui genitore non può far altro che lavorare tutto il giorno pur di racimolare le tre lire per la scuoletta onesta e bella di donna Prassede (di che tipo di scuola si tratti non è chiaro).

Costui infatti non può accettare che l'unica figlia frequenti una scuola qualunque.

La terribile fine di Mariuccia, sfigurata orrendamente dalle fiamme dei giornali usati per riscaldarsi, pare quasi un monito per coloro che non si accontentano di quanto offerto gratuitamente dallo Stato.

Ma vuole anche significare che l'istruzione pubblica non era stata accettata dal popolo come unica soluzione possibile.

La diffidenza verso la scuola dello Stato, cioè, non era tipica delle sole famiglie cattoliche: in tanti temevano l'istruzione elementare statale, e in tanti scelsero di sfuggirne, convinti com'erano che scuola pubblica facesse spesso rima con scuoletta di serie b.

In ogni caso, non è facile ricostruire le tipologie di scuole e scuoline parallele a quelle pubbliche che si potevano frequentare.

Le testimonianze letterarie (e non solo) che possediamo ci danno modo di osservare una realtà davvero variegata, al punto che non è possibile, nemmeno negli anni del Fascismo, comprendere pienamente a quale titolo insegnassero certuni nei piccoli paesini di provincia.

---

<sup>439</sup> *Opponete scuola a scuola*, in “*Fede e Scuola*”, op. cit., pp. 185-188.



La mamma di Luigi Meneghello, già nei primi decenni del Novecento, faceva la maestra.

Di lei però non si dice granché: non viene riferito né se fosse patentata, né se insegnasse in una scuola privata. Si dice solo, in un breve passo, che alcuni bambini “*andavano da lei*”<sup>440</sup>, ma non sappiamo se con tale espressione si alludesse semplicemente alla frequenza della scuola (già si è detto a proposito dell’identificazione della figura del maestro con l’edificio presso il quale egli esercitava la sua professione), oppure – cosa più probabile – se dispensasse lezioni a casa o in una qualsiasi altra struttura simile, in forma privata o meno.

Scuole di questo tipo erano piuttosto frequenti: l’infanzia di Luigi infatti è tutta legata all’affettuoso ricordo della maestrina Moretti che insegnava in una scuola privata definita non a caso “*curioso residuo di un altro mondo*”. Essa “*serviva alle famiglie più benestanti per mandare a scuola i bambini prima dei sei anni. Poi dopo la terza si faceva un esame [...] per entrare alle comunali*”.<sup>441</sup>

In altri testi ritroviamo informazioni più frammentarie ma degne di riflessione.

Nel romanzo di Bernardo Chiara, ad esempio, la giovane Bettina Pasquali, era diventata maestra attraverso un percorso un po’ particolare.

A proposito della sua esperienza scolastica si dice che era stata educata dal padre, pure lui maestro, fino ai 15 anni d’età; poi per due anni era stata affidata alle mani di maestri di “*provata onestà*”.<sup>442</sup>

Non vengono fornite ulteriori spiegazioni, tuttavia possiamo avanzare alcune ipotesi al riguardo.

Potrebbe darsi infatti che Elisabetta abbia frequentato la scuola elementare nelle stesse sezioni in cui insegnava il padre. Era infatti piuttosto frequente che i genitori maestri fossero insegnanti anche dei loro figliuoli.

D’altra parte è anche vero che nel racconto si dice “fino ai 15 anni”: il che ovviamente obbliga a ritenere l’educazione del papà qualcosa di più completo e con tutta probabilità anche esterno alla sola frequenza delle classi elementari, a meno di non voler credere che la giovinetta avesse scelto di continuare a fare le elementari sino al traguardo del

---

<sup>440</sup> L. Meneghello, *Libera nos a Malo*, op. cit., p. 41.

<sup>441</sup> L. Meneghello, *Libera nos a Malo*, op. cit., p. 15.

<sup>442</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 34.

quindicesimo anno d'età per poter poi accedere alla Scuola Normale, cosa peraltro assolutamente plausibile e tutt'altro che rara.

Tuttavia, altrettanto verosimile è l'ipotesi che il maestro Pasquali abbia voluto provvedere alla formazione della fanciulla personalmente, magari direttamente a casa.

Anche per quanto riguarda i maestri di "*provata onestà*" che l'avrebbero seguita per i successivi due anni si possono formulare diverse ipotesi: ella ha frequentato una scuola di abilitazione per dotarsi di patente (inferiore con ogni probabilità, dato che al termine del romanzo si accenna al suo concorso per la patente superiore), oppure è stata ancora una volta educata in forma privata, secondo modalità di cui non si dice nulla ma che mettevano la giovane Bettina in una condizione del tutto simile alle tante giovani maestrine d'Italia, spesso provenienti da un percorso scolastico difforme da quello previsto dalla normativa.

Si tratta di un passo che, nel suo carattere volutamente ambiguo e poco chiaro, fornisce una preziosa testimonianza di come altre forme di scuola ed istruzione, in un panorama così caotico e poco soggetto a controlli da parte delle autorità competenti, costituissero non l'eccezione, bensì la regola.

Le scuole private e paterne, comunque, non erano le sole realtà per così dire esterne alla scuola elementare pubblica e diurna così come era designata dalle Leggi Casati e Coppino.

Nei testi considerati si parla con una certa frequenza anche di scuole festive o domenicali, di scuole estive e scuole serali, spesso luoghi presso i quali lavoravano gli stessi maestri elementari, con un considerevole sovraccarico dei loro già gravosi impegni quotidiani.

La maestrina degli operai insegna in una scuola serale e Bettina Pasquali, pur di racimolare qualche soldo, oltre alle lezioni nella scuoletta del villaggio, impartisce anche ore di scuola, da novembre a marzo, alla scuola domenicale per adulte. Lo Stato, in virtù di questo doppio carico di lavoro, le mandava l'anno dopo 30 o 40 Lire "di premio". Il che significa che, con ogni probabilità, l'impegno della fanciulla, esulava dall'incarico ufficiale che ella invece esercitava presso la scuola elementare e conferisce pertanto alla cosiddetta "scuola domenicale" un carattere del tutto particolare.

Ma questo *surplus* di lavoro, a metà tra gli incarichi ufficiali e quelli ufficiosi, non pesa alla novella maestra: anzi, costei della sua condizione è assai felice, anche se inconsapevole.<sup>443</sup>

Infatti, se tutti i maestri hanno notoriamente due giorni di libertà, il giovedì e la domenica, ciò non accade a Bettina, che la domenica sbriga ulteriori incarichi didattici e, per di più, adempie uno degli altri doveri che toccavano alle maestre: impartire lezioni di catechismo ai bambini della scuola elementare prima della Messa.

### **3.6. L'aula come spazio educativo: il ruolo del maestro**

La vita del fanciullo a scuola era completamente influenzata dalla struttura dell'aula e dagli spazi che il maestro assegnava ad ogni singolo bambino.

Sappiamo che fin dai primi dell'Ottocento l'aula era occupata pressoché interamente da lunghi banchi di legno.

Essi erano molto ingombranti ma di forma semplice e funzionale e riuscivano ad assolvere contemporaneamente una duplice funzione. In primo luogo costavano poco e potevano essere costruiti anche in modo improvvisato da artigiani e falegnami inesperti: bastavano un piano inclinato come scrittoio, una cassetta per carte, libri e quaderni, una panca per sedersi, e il gioco era fatto.

In secondo luogo, essi facilitavano il lavoro del maestro nel mantenere la disciplina in classe.

Difatti, per quasi tutto il XIX secolo, nella maggior parte delle scuole, erano diffusi banchi ricavati in un unico pezzo di legno (piano di lavoro e panca erano dunque uniti e la distanza tra i due era uguale per tutti), molto lunghi (per sei e, perfino, per otto alunni contemporaneamente) e spesso inchiodati al suolo per impedire che l'aula fosse destrutturata in qualche modo.

Non che lo spazio fosse tale da permettere di smuovere e spostare il pesante mobilio. Anche in pieno Novecento il maestro Ugolini ricorda infatti quanto l'affollamento

---

<sup>443</sup> L'autore tuttavia ammonisce la giovinetta, ricordando anche al lettore che *“forse non erasi mai fermata a considerare che in Italia una maestra potesse star meglio di lei: la felicità è nell'inconsapevolezza”*. Cfr. B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 59.

eccessivo delle classi inducesse gli insegnanti a pensare scherzosamente persino di appendere gli scolari al soffitto o di farli sedere sul davanzale della finestra, visto che occupavano anche cattedra e predella.<sup>444</sup>

In condizioni del genere, era assai difficile per i fanciulli, anche per i più agitati, potersi muovere o semplicemente sfuggire al cospetto del maestro.

Banchi siffatti e aule così gonfie di ragazzini e ragazzine imponevano una condizione di costrizione fisica che poteva essere sfruttata pienamente dal maestro per imporre la sua autorevole figura e catturare l'attenzione di chi era assolutamente impossibilitato a distrarsi.

Persino in *“Cuore”*, dove certamente il banco non aveva tale scopo, Enrico si lascia sfuggire ad un certo punto una lamentela che ci fornisce un'idea piuttosto chiara della struttura dell'aula.

*“Ah! che forza bisogna farsi ora per istudiare! Io guardo dalle finestre di casa quei begli alberi che fanno un'ombra così scura, dove andrei a correre tanto volentieri, e mi vien tristezza e rabbia di dovermi andar a chiudere tra i banchi.”*<sup>445</sup>

L'espressione *“chiudere tra i banchi”*, se da un lato può dirsi metonimica, alludendo con la parola banco al concetto più ampio che è poi quello della scuola, dall'altro pare di tipo metaforico.

Perché utilizzare proprio il verbo *“chiudere”*, e non altre forme verbali, magari maggiormente esemplificative? Perché accostare proprio l'immagine degli alberi e degli spazi aperti a quelli interni dell'aula? E ancora, perché la scelta di due sostantivi dal sapore così forte come *“tristezza e rabbia”*, in un contesto, quale è quello deamicisiano, dove la scuola certo non appariva foriera di tali sentimenti?

Si tratta evidentemente di una delle rare occasioni, nelle quali De Amicis mette in bocca ad Enrico le congetture ed i pensieri di un reale bambino di terza elementare (l'altra occasione importante è subito all'inizio, quando un *“Enrico-Pinocchio”* di ritorno dalle vacanze estive afferma di non avere alcuna voglia di recarsi a scuola).

---

<sup>444</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 15.

<sup>445</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 290 (16 giugno).

E allora, quale migliore occasione per alludere agli spazi che, per quanto nella bella scuola di Torino fossero sicuramente più ampi ed adeguati che altrove, di fatto davano l'impressione all'allievo di chiuderlo ed imprigionarlo, e non solo metaforicamente!

La chiusura era infatti duplice: in parte il bambino era, per così dire, "bloccato" dal massiccio blocco di legno che quasi avvolgeva l'intera persona; in parte erano i compagni seduti vicini a chiuderne l'uscita.

Enrico allude ovviamente al primo tipo di imprigionamento.

Carlo Nobis, invece, che "*vorrebbe avere un banco per sé solo*" e "*ha paura che tutti lo insudicino*"<sup>446</sup>, rifiuta completamente l'idea della condivisione e del contatto con altri compagni e rappresenta perciò l'allievo che non accetta lo schema spaziale imposto dal maestro alla classe, temendo il secondo tipo di chiusura.

Una simile struttura dell'aula – come si è detto – doveva infatti facilitare il compito del maestro nell'avere la meglio sulla scolaresca: la "chiusura" degli spazi era dunque indispensabile per avere un controllo ottimale della situazione.

Emilio Ratti, per esempio, quando si reca dal sindaco di Garasco per chiedergli alcune cose indispensabili che mancavano del tutto nell'aula, indica nell'elenco anche "*un banco in più*": quel mese infatti si erano aggiunti all'elenco degli allievi altri cinque ragazzi ed egli fino a quel momento aveva dovuto farli restare in piedi nell'aula o addirittura permettere loro di appoggiarsi alla cattedra per scrivere.<sup>447</sup>

Una situazione del genere non era certo tollerabile: come imporsi ad una scolaresca che aveva alcuni dei suoi componenti fuori dai ranghi?

Il banco era in tal caso assolutamente indispensabile.

Eppure tale strutturazione dell'aula presentava non pochi elementi critici.

Anzitutto, chiudere fisicamente gli allievi nei banchi poteva essere un modo per catturarne l'attenzione, ma a maestri di una certa sensibilità ed esperienza non sfuggiva il fatto che non mancassero certo diversivi e distrazioni. Il maestro infatti sente benissimo quando in primavera alcuni ragazzi "*gli sono sfuggiti, pur restando tra i banchi: altri sono fuggiti davvero*".<sup>448</sup>

---

<sup>446</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 120 (11 febbraio).

<sup>447</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 40.

<sup>448</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 102.

Inoltre, quel mobilio pesante raramente permetteva il pieno rispetto delle più elementari norme igieniche, specie se i banchi erano inchiodati al pavimento, impedendo anche il più piccolo spostamento.

Nella maggior parte dei casi la mancanza di schienale causava nei bambini cifosi e scoliosi, o, semplicemente li abituava a posizioni scorrette.

Inoltre, nonostante fin dal 1863 lo svizzero Fahrner avesse indicato l'utilità di introdurre, accanto a schienale e pedana, anche una distanza ottimale tra scrittoio e sedile, non dobbiamo dimenticare che frequentavano le classi elementari bambini molto piccoli accanto a ragazzini e ragazzine che, spesso, superavano i dodici anni: ciò ovviamente rendeva difficile trovare la "distanza ottimale" nel forgiare banchi ricavati in un unico pezzo, poiché quanto poteva essere ideale per un bambino di sei/sette anni, certo non lo era più per un preadolescente.

Tutto l'Ottocento fu dunque dedicato al tentativo di creare il banco perfetto: il banco scientifico quale strumento ortopedico.

Inoltre, con l'introduzione della ginnastica alle elementari e con il progressivo affermarsi del froebelismo nelle scuole per l'infanzia, si andava gradualmente diffondendo l'idea che occorresse pensare a dei supporti mobili un po' più aerei ed igienici al posto dei primi massicci scrittoi.

In *"Amore e ginnastica"* dobbiamo supporre che i banchi fossero un poco più agevoli delle primissime strutture inamovibili, dato che, quando la Pedani suggerisce ad una donna alcuni esercizi ginnici per curare i geloni, può ricordarle di come anche tra i banchi fossero possibili questi movimenti (*"il Baumann era stato il primo a trovare che la ginnastica fra i banchi poteva prevenire questo malanno"*).<sup>449</sup>

Ai primi del Novecento, tuttavia, non potevano dirsi raggiunti notevoli progressi, se Maria Montessori denunciava come il banco ottocentesco, per quanto "perfezionato" dalla scienza positivista, continuava in realtà ad essere uno strumento di schiavitù nella scuola.

A prevalere non fu tuttavia il tavolinetto montessoriano. In quegli stessi anni si stava infatti diffondendo il banco biposto dotato di apposita scannellatura per riporre le penne, modello che perdurò almeno sino agli anni Cinquanta, quando nacque il primo banco monoposto con sedia staccata.

---

<sup>449</sup> E. De Amicis, *Amore e ginnastica*, op. cit., p. 55 (capitolo XIV).

Sfogliando le pagine della letteratura ottocentesca e novecentesca non è raro trovare piccoli ma importanti riferimenti alla struttura dei banchi e dell'aula scolastica, a volte anche indirettamente.

Le pagine dedicate alla descrizione dell'aula sono spesso molto importanti, in quanto nell'allusione al luogo fisico della scuola si ritrovano tratti del sistema educativo e del ruolo del maestro all'interno della classe.

Nella novella "*Il signor cappellano*", Renato Fucini racconta di come fosse rimasto orrendamente colpito dai metodi educativi a dir poco terrificanti adottati dal cappellano subentrato in qualità di supplente al maestro titolare che aveva abbandonato la classe dopo aver vinto un posto migliore.

Oltre al cosiddetto "*metodo di mutua disciplina*" che prevedeva che fossero gli stessi allievi a picchiare coloro che lo avessero meritato, il prete si era dotato di tre lunghi vergoni di castagno, ognuno dei quali aveva una lunghezza diversa.

Con questi bastoni improvvisati, egli poteva raggiungere facilmente tutte le file dei banchi, anche quelle più lontane, e picchiare direttamente sulla testa o sulle mani i malcapitati.

La scena appare grottesca ed irrealistica, pur nella sua drammaticità: i fanciulli certo non potevano sfuggire alle percosse, in quanto immobilizzati in strutture inamovibili ed ingombranti, e il maestro, mentre castigava, non perdeva d'occhio il resto della classe continuando a restare perfettamente frontale dinanzi alla scolaresca, fungendo da monito per tutti gli altri che assistevano impietriti al pestaggio da lontano.<sup>450</sup>

Anche il Lerica, amico di Emilio, sostiene in una lettera il carattere indispensabile di ricorrere a lunghe verghe per percuotere i monellacci delle ultime file: da quando dalla scuola era uscita la frusta, era l'uso delle pertiche ad aver salvato la disciplina nell'aula; esse arrivavano dappertutto "*come la giustizia di Dio*" e con quelle si governava la classe.<sup>451</sup>

Il banco era dunque uno strumento di controllo e di disciplina a tutti gli effetti: lì imprigionati i fanciulli non potevano far altro che subire.

Ma il banco era anche, paradossalmente, un ingombro "dietro" cui potersi nascondere e sfuggire all'occhio del maestro.

---

<sup>450</sup> R. Fucini, *All'aria aperta*, op. cit., p. 232 ("*Il signor cappellano*").

<sup>451</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 289.

In “*Pimpì Oseli*”, ad esempio, la piccola Cecilia, proprio grazie alle mastodontiche dimensioni di panche e scrittoi, riesce a sfuggire all’insegnante in più di una occasione, porgendo i piedi infreddoliti al compagno che può metterli in tasca e riscaldarli.

In un’aula moderna certo non sarebbe stato possibile assumere una posizione del genere senza essere immediatamente scorto (e rimproverato) dal maestro. A Cecilia, invece, per diverso tempo, l’inganno riesce piuttosto bene, per due ragioni: la prima, come abbiamo detto, essenzialmente a causa della massiccia struttura in cui erano “intrappolati” i bambini; la seconda, a causa della “distanza” tra maestro e allievi.

La posizione del maestro era infatti, nella maggior parte dei casi, rigidamente frontale rispetto alla classe. Ciò permetteva al maestro di essere visibile a tutta la scolaresca (o almeno, così egli credeva!) e di abbracciare, con un solo colpo d’occhio, tutta l’aula.

D’altra parte, però, la frontalità costituiva di per sé un grande difetto: non permetteva una reale interazione tra allievi e maestro, tanto più che le classi erano spesso talmente numerose che coloro che erano seduti nelle ultime file facevano quasi fatica a seguire la lezione.

Per lo stesso motivo, per buona parte dell’Ottocento i banchi furono inchiodati al suolo; l’intento era chiaro: non era possibile effettuare alcuno spostamento, né tantomeno cambiare la disposizione dell’aula, rimuovendo in modo arbitrario arredi e suppellettili.

In tal senso, costituiscono sempre occasione di stupore quei rari casi in cui il mobilio dell’aula non sia fissato in modo stabile al suolo.

Della scuola di Treviso presso la quale trova un posto provvisorio Rita Majerotti si forniscono ad esempio poche e rapide coordinate: l’aula è umida e mal rischiarata e per di più piena di scarafaggi. Ma ciò che desta senza dubbio l’attenzione della giovane maestra è il fatto che la cattedra sia poco stabile e ballerina, quasi come se la si potesse spostare e far dondolare a piacimento.<sup>452</sup>

Stupisce ancor di più le colleghe di Attilio Zaramella la scelta del giovane neomaestrino di eliminare la cattedra dall’aula e di collocare nelle file di banchi i suoi allievi a seconda del profitto (i vivi, i dormienti e i morti) e delle caratteristiche antropometriche (dolicocefali, macrocefali etc..) che si diletta a studiare e definire.<sup>453</sup>

La scelta di destrutturare l’aula così come tutti la conoscevano e di attribuire un posto preciso ad ogni alunno fa di Attilio un maestro decisamente *sui generis*. Egli infatti

---

<sup>452</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 164.

<sup>453</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 67.



vorrebbe davvero rinnovare la scuola e il fatto che decida di partire appunto dalla classe e dai mobili che la caratterizzano rivela una preziosa informazione: la rigidità della struttura dell'aula rimanda evidentemente ad una precisa scelta didattico-educativa che egli non si sente di appoggiare e sulla quale vuole intervenire.

L'idea di Attilio è quella di superare la concezione corrente secondo la quale per trasmettere contenuti e disciplina allo stesso tempo, i maestri elementari avessero bisogno di veri e propri "contenitori" che imprigionassero i fanciulli, obbligandoli alla cura delle proprie reazioni fisiche ed abituandoli all'esercizio di concentrazione.

Tanto che, in effetti, il banco di scuola non si allontanava poi così tanto dalla definizione che ne diede nel Novecento Maria Montessori. L'intento era quello di utilizzare l'arredamento scolastico per "catturare" – in senso letterale – l'attenzione dello scolaro.

Ed ecco perché lo Zaramella, vivace sostenitore assieme alla collega Delisio della "Scuola Serena", non può che partire dalla destrutturazione dello spazio chiuso e angusto dell'aula per rivendicare un'idea di scuola che trascenda gli spazi (e dunque anche il modello educativo impositivo che una classe con mobilio pesante ed inchiodato al suolo veicolava).

I banchi erano a tutti gli effetti parte integrante del processo didattico ed educativo.

Il maestro poteva utilizzarli proprio a tali scopi. Pietro Pasquali nel suo Regolamento del 1877, dava non a caso un certo risalto alla struttura dell'aula al fine di controllare la disciplina della scolaresca.

Egli riteneva fondamentale un certo autocontrollo in classe, tanto da dedicare due articoli del "*Codice Penale*"<sup>454</sup> alla disciplina fisica degli allievi.

*"La scompostezza delle mani, delle gambe, della testa è punita col restare in piedi per alcune ore al proprio posto." (art. 4)*

*"Chi, con qualsiasi oggetto, giuoca sopra o sotto il banco, dovrà vuotare le sue tasche sul tavolo del maestro, perdendo tutto ciò che non è necessario alla scuola od alla vita." (art. 10)*

---

<sup>454</sup> P. Pasquali, *Il Regolamento e i Codici...*, op. cit., pp. 17-21.

Come si può notare, in base a questi articoli, si evince quanto il compito del maestro sembri essere quello di osservare ed eventualmente castigare la mancanza di autocontrollo. Il banco insegnava la compostezza e il corretto contegno all'allievo.

La scompostezza delle gambe non era sempre facile da individuare<sup>455</sup>; quella di testa e mani, invece, poteva essere immediatamente riconosciuta.

Allo stesso modo, tutti gli oggetti coi quali il fanciullo si fosse trastullato, distraendosi e disturbando anche i vicini di banco, sarebbero stati prelevati dal maestro.

Il banco quindi assolve una funzione di tramite tra maestro e allievo nel decretare la disciplina o l'insubordinazione del bambino e, di conseguenza, il castigo o il premio.

E difatti, molto spesso a banco disordinato corrispondeva allievo indisciplinato, quasi come se il banco acquisisse una coscienza e divenisse la personificazione dell'indocilità del fanciullo.

Quelli delle ultime file poi diventavano quasi per magia i luoghi che, più lontani dallo sguardo del maestro, si prestavano ad accogliere i caratteri più irrequieti.

In qualche caso tuttavia, il banco in fondo accoglieva semplicemente i più grandicelli. Nelle scuole serali, ad esempio, i più "anziani" andavano a sedersi nelle ultime file, quasi come se fosse naturale per loro accomodarsi in fondo all'aula.

*“Gli uomini maturi, un po' vergognosi di venir a scuola, s'andavano a metter quasi tutti negli ultimi banchi, con le schiene contro la parete, sulla quale si vedevan delle enormi chiazze d'inchiostro, fin quasi alla vòlta.”*<sup>456</sup>

D'altra parte, il tutto avveniva anche col tacito consenso di maestri o maestre, i quali, anche quando giovani e inesperti, conoscevano molto bene la struttura dell'aula, le posizioni scelte dagli allievi e il rischio di muoversi tra le panche e gli scrittoi.

La giovane maestrina degli operai, ad esempio, sa alla perfezione che non le conviene volgere le spalle alla scolaresca serale, né tantomeno aggirarsi tra le file degli allievi, tanto che il suo atto di affrontare gli allievi, scendendo tra le file dei banchi ed

---

<sup>455</sup> Non mancano comunque casi eclatanti, come nel racconto deamicisiano *“Un dramma nella scuola”*, dove le allieve arrivano persino a mordersi le gambe sotto i banchi, sfuggendo completamente al controllo della maestra che si trova di fronte fanciulle che quasi non riescono neppure a stare sedute composte.

<sup>456</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, op. cit., pp. 44-45.

avvicinandosi cortesemente per impedire un maleducato proposito intuito, è definito non a caso “coraggioso”.

*“...ebbe l'idea di prevenire quel che doveva succedere, scendendo coraggiosamente tra i banchi e avvicinandosi in aria benevola al ragazzo, per guardare il suo quaderno. Pensava che quell'atto cortese l'avrebbe forse distolto dal suo proposito. Riuscì infatti a impedire quello che era stato disegnato, ch'era di gettare un oggetto indecente sul suo tavolino; ma avvenne di peggio. Mentre essa stava china sul banco, toccando quasi col capo il capo di lui, questi le passò un braccio intorno alla vita.”<sup>457</sup>*

Nonostante l'accortezza e il garbo della giovane, tuttavia, la situazione finisce col precipitare: dunque, verrebbe da convincersi che la distanza imposta tra maestro e allievo a causa dell'ingombrante ed “intrappolante” struttura che è il banco del XIX secolo fosse tutto sommato cosa positiva, se poteva salvare il maestro da veri e propri attentati alla sua integrità (morale e fisica).

Il banco difatti, nonostante l'intento di chi lo aveva costruito quale strumento di controllo e di governo della scolaresca, diventa in realtà il regno dell'allievo, piccolo o grande che sia, che personalizza quello spazio a guisa di schermo ed autodifesa.

Sotto al banco si nascondono oggetti, si passano carte e compiti, si agita insomma quella frenetica voglia di autonomia ed indipendenza che, anche lo scolaro più onesto, prima o poi decideva di rivendicare, sottraendosi di fatto all' “incursione” del maestro.

*“Allora Derossi risolvette il problema e lo passò sotto il banco a Crossi; gli diede un foglio di carta; gli levò di mano L'Infermiere di Tata, il racconto mensile, che il maestro gli aveva dato a ricopiare, per ricopiarlo lui in sua vece; gli regalò dei pennini, gli accarezzò la spalla...”*

Probabilmente, nel caso specifico, il maestro sa perfettamente quanto ha fatto Derossi (con il solo scopo di portare aiuto allo sfortunato compagno), ma decide di non intervenire, lasciando credere agli allievi che atti simili sfuggano completamente all'attenzione dell'insegnante, se attuati a fin di bene.

---

<sup>457</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, op. cit., p. 129.

Stessa cosa nel caso della maestra di *“Un dramma nella scuola”*, che *“fingeva di non vedere quando (una fanciulla) metteva qualche regaluccio in mano all'amica, di sotto al banco, o le suggeriva la lezione, o le faceva i capelli dietro l'orecchio, di sfuggita, con un atto carezzevole, per consolarla d'uno dei soliti spaventi della notte”*.<sup>458</sup>

E' chiaro che la politica del “non interventismo” attuata dai maestri deamicisiani ha un valore altamente educativo: le azioni dei fanciulli, per quanto clandestine e non autorizzate, vantavano infatti un nobile scopo che certo non poteva tradursi in castigo.

Normalmente, però, il banco non rappresenta il luogo dell'incontro tra i propositi educativi del maestro e i gesti virtuosi del fanciullo, ma anzi appare più come una sorta di ostacolo tra due mondi contrapposti, dove si scontrano (più che incontrarsi) le pretese del maestro con le scappatoie inventate dall'allievo.

Maestro e fanciullo, separati eppure così vicini, paiono nel contesto dell'aula quasi inviciniabili, ognuno dei due convinto di possedere una zona franca entro la quale potersi liberamente esprimere, pur essendo continuamente tenuto ad osservare una condotta ed una compostezza che entrambi sapevano essere vicendevolmente scrutata dall'altro.

I bambini più furbi, o gli adulti più scaltri e maliziosi<sup>459</sup>, erano dunque perfettamente in grado di ritagliarsi un ruolo all'interno degli spazi della classe, nei confronti dei compagni e del maestro.

Emblematico il caso di un ragazzino impertinente e pretenzioso che minaccia il libraio di uno dei racconti deamicisiani di togliergli altri giovani clienti, se costui non gli regalerà dei pennini usati.

Il bambino apostrofa il cartolaio con queste parole: *“Io a scuola comando a tre banchi; io le porto via tre banchi, sa lei?”*.<sup>460</sup>

L'aggressione verbale, che ha il sapore di una velata minaccia, la dice lunga sul potere che certi fanciulli riuscivano ad ottenere anche all'interno dell'aula, tra coetanei.

---

<sup>458</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., pp. 36-37.

<sup>459</sup> Ricordiamo che il maestro elementare insegnava molto spesso (per arrotondare lo stipendio) sia alla scuola diurna che a quella serale. Pertanto, nell'analizzare la struttura dell'aula e la figura del maestro rispetto agli spazi della scuola, non possiamo non citare quello che accadeva nelle scuole serali, giacché sempre di istruzione elementare si trattava.

<sup>460</sup> E. De Amicis, *Fra Scuola e casa, Il libraio dei ragazzi*, in P. Boero, *Fra infanzia e scuola...*, op. cit., p. 24.

Il banco qui indica, a livello metaforico, lo scolaro. “*Comandare a tre banchi*” significava perciò avere il potere di influenzare in modo decisivo almeno sette o otto bambini, forse molti di più.

Quasi come se si trattasse di un vero e proprio microcosmo con le sue regole e il suo ordine politico e giuridico, il bambino sente di poter rivendicare non solo la sua egemonia sui compagni, ma persino una certa indipendenza dal maestro che parrebbe, in questo caso, non avere più il pieno governo della classe, o perlomeno di quei tre banchi passati sotto la giurisdizione del fanciullo.

Il banco è in questo caso per il ragazzino quello che la cattedra rappresenta per il maestro: il luogo della personale autonomia.

Poco importa se, in realtà, anche banchi e panche erano sottoposti al controllo dell’educatore, in quanto strutture dell’aula e dunque strumenti anch’essi di educazione. L’allievo trova il suo spazio anche quando questo gli viene negato o appare particolarmente ristretto e inadatto a lui.

Si adatta cioè alla classe e ai banchi che la compongono.

E’ interessante il fatto che anche gli adulti, o gli scolari più grandicelli e maturi, riescano a crearsi i loro spazi, esattamente come i piccoli.

In “*Cuore*” ad esempio, nelle stesse aule che Enrico frequenta al mattino, la sera si svolge la scuola serale.

Lì, nella “sua scuola”, si sentono solo allora “*gli odori di tutti i mestieri*”. Enrico inoltre resta piacevolmente sorpreso dal modo in cui gli operai e i lavoratori trovano posto negli stessi banchetti e nei medesimi angusti spazi riservati ai bambini.

*“S’infilavano tutti lesti nei banchi, levavan l’assicella di sotto, dove noi mettiamo i piedi, e subito chinavan la testa sul lavoro”.*<sup>461</sup>

I banchi, evidentemente troppo piccoli per ospitare degli uomini adulti, non vengono spostati, né l’aula viene in alcun modo destrutturata: i grandi si siedono agli stessi posti dei piccini, con l’unica accortezza di spostare l’assicella poggiapiedi per guadagnare qualche centimetro in più di comodità.

---

<sup>461</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., pp. 157-159 (2 marzo).

Certo Enrico resta colpito nel veder tra i suoi banchi, nei suoi spazi, insieme ai suoi insegnanti, “*tutti quei barboni*”.

Ma la cosa che lo affascina ancora di più è scoprire, con grande gioia, che il padre del muratorino siede nello stesso banco del figlio (“*Ma quel che mi piacque di più fu di vedere al posto del muratorino, proprio nello stesso banco e nello stesso cantuccio, suo padre, quel muratore grande come un gigante, che se ne stava là stretto...*”), quasi come se potesse leggere, nella scelta del posto, non un caso fortuito, ma una precisa volontà del padre di riconoscere la continuità dell’opera educativa attuata sul figlio al mattino.

Anche la struttura dell’aula e la disposizione degli allievi sono, nel caso di “*Cuore*”, utili pretesti per ricordare la piena fiducia della famiglia nell’operato della scuola.

L’edificio scolastico, in effetti, prima di tutto doveva trasmettere il concetto di possesso di quei beni metaforici che sono l’istruzione, l’educazione, la cultura. Per farlo però aveva a disposizione beni materiali simili in tutto e per tutto a quelli familiari.

“*La scuola come casa*” è un concetto di matrice idealista<sup>462</sup>, ma che in realtà prende gradualmente forma lungo l’intero arco del XIX secolo.

E’ un concetto che passa anzitutto attraverso la persona del maestro: egli infatti deve trasmettere all’allievo il senso di un possesso a partire dagli oggetti della quotidianità educativa, affinché quest’ultimo percepisca l’istruzione e l’educazione anche come una fruizione materiale di “cose” e di “spazi”.

### **3.7. La vita extrascolastica e la “Scuola Serena”**

La vita a scuola costituiva solo una piccola porzione della giornata dei fanciulli.

A scuola infatti si andava poche ore la mattina e, se andava bene, si frequentava anche nel pomeriggio.

In realtà però, a decretare la frequenza e l’affluenza degli allievi nelle scuole (e in quelle rurali in special modo) erano le stagioni e il carico di lavoro campestre che interessava i braccianti, i contadini e, naturalmente, anche i loro figli.

---

<sup>462</sup> Cfr. ad esempio, G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., pp. 423-430.

In Italia, poi, c'era anche un'altra annosa questione: le vacanze.

L'anno scolastico infatti aveva una durata piuttosto indefinita, in quanto doveva tener conto, oltre che delle festività sacrosante (quelle civili e quelle religiose), anche dei giorni destinati alle iscrizioni ad inizio anno e di quelli per gli scrutini e gli esami.

Secondo *“La Voce”*, fatti i debiti calcoli, le scuole elementari dispensavano lezioni per appena 174 giorni, da ottobre e luglio.

I mesi di apertura e chiusura, in particolare, erano noti per i pochissimi giorni riservati alla scuola: ad ottobre si andava in classe per appena 12 giorni e a luglio, per 10 a malapena.

L'articolo è dell'anno 1912 ed è scritto nei toni preoccupati e nervosi di chi, come tanti all'epoca, temeva che una frequenza scarsa e discontinua della scuola elementare avrebbe prodotto più vizi che virtù.

Se infatti la scuola mirava contemporaneamente ad istruire ed educare, il fine principale non poteva che essere quello di far acquistare al fanciullo *“l'abito e la gioia della scuola”*.<sup>463</sup>

Invece, la discontinuità derivante dalla falsa e stupida preoccupazione del *“sovraccarico intellettuale per gli allievi delle elementari”* non faceva che produrre esattamente l'effetto opposto: rendendo impossibile l'affezione dell'alunno alla scuola.

Dalle pagine de *“La Voce”* si caldeggiava pertanto la necessità di un aumento delle lezioni, perlomeno nelle scuole elementari, protestando duramente contro la riduzione dell'orario scolastico decretata dal Regolamento del 1908.

La convinzione era che si potesse ottenere il massimo effetto utile proporzionando l'esercizio con la resistenza al lavoro: in tal modo, aumentando progressivamente l'orario nelle classi superiori, si sarebbero potuti osservare benefici notevoli negli allievi sempre più avvezzi al *“mondo della scuola”*.

Lo scopo ovviamente non era tanto quello di incrementare le ore di frequenza per il solo gusto di osservare i miglioramenti dei fanciulli nella scuola e nella vita all'interno della classe.

L'idea dominante era quella di aiutare i bambini a *“sentire”* maggiormente su di sé l'operato di scuola e maestri e a *“viverlo”* anche al di fuori della classe.

---

<sup>463</sup> *Le lezioni e le vacanze nelle scuole elementari*, in *“La Voce”*, anno IV, n. 11, Firenze 14 marzo 1912, p. 777.

Esattamente come la Chiesa, che “*non ha vacanze, e in tutte le ore trova modo di ricordarsi ai suoi proseliti*”<sup>464</sup>, così sarebbe dovuto essere per la scuola: solo in questo modo cioè si sarebbe realizzato l’auspicio di chi riteneva fondamentale che la scuola dovesse uscire dall’aula per irradiarsi anche nella vita quotidiana, apportandovi precetti di educazione morale e civile.

Il concetto dell’intrinseca reciprocità di scuola e vita – come già abbiamo avuto modo di notare – non era una novità: fin dagli anni dell’Unità l’auspicio dell’istruzione educativa (parafrasando il Gabelli) aveva costituito uno dei più saldi fondamenti del processo di alfabetizzazione.

Ma è senz’altro nel Novecento che questa diventa ben più di un’esigenza. L’attenzione prestata al mondo esterno e alle influenze che su di esso aveva l’educazione scolastica diventava, ora più che mai, una delle coordinate determinanti.

Nei programmi didattici del 1905, ad esempio, rivolti alle sei classi elementari, una porzione sempre più consistente del cosiddetto “insegnamento morale” ha a che vedere con luoghi e realtà esterni alla scuola, ma pur sempre ad essa intimamente legati.

Così, per quanto riguarda le classi prime, ogni bimestre veniva dedicato ad una precisa tematica: il primo alla scuola, il secondo alla famiglia, il terzo ai luoghi pubblici e il quarto, infine, al mondo del lavoro.

Eccezion fatta per i primi due mesi, dunque, necessariamente dedicati all’educazione morale e all’insegnamento di buone norme all’interno della classe, gli altri mesi erano tutti spesi nel tentativo di trasmettere al bambino quelle condotte ritenute indispensabili ai fini della formazione di un buon allievo, di un buon padre e di un buon cittadino.

I mesi destinati all’accoglienza del fanciullo non potevano che essere riservati all’insegnamento di quei primi rudimenti che consentissero al bambino di accettare il distacco dalla famiglia e l’ingresso nel mondo della scuola e, parallelamente, al maestro di iniziare il suo lavoro di istruzione ed alfabetizzazione, perlomeno partendo da un linguaggio comportamentale comune e condiviso coi suoi allievi.

Il resto dell’anno però, in una sorta di passaggio dal “familiare” al “sociale”, era completamente votato all’approfondimento dell’educazione extrascolastica, a cominciare dalla famiglia, per arrivare, attraverso all’insegnamento di norme di buon

---

<sup>464</sup> *Le lezioni e le vacanze nelle scuole elementari, Ibidem.*



comportamento nella vita di tutti i giorni, alla solidarietà e alla gratitudine da esprimere ai lavoratori e ai normali cittadini.<sup>465</sup>

Nel XX secolo, cioè, diventava sempre più urgente una questione che per buona parte dell'Ottocento non era stata oggetto di grande approfondimento. Si trattava della questione del rapporto tra scuola e vita e della reciprocità di scuola ed extrascuola nel processo di educazione del fanciullo.

Non che nel XIX secolo tale problematica fosse stata totalmente accantonata: al contrario, l'urgenza di alfabetizzazione promossa da coloro che si occuparono del Ministero dell'Istruzione all'indomani dell'Unità aveva molto a che fare con l'educazione morale fuori e dentro la scuola.

Tuttavia, in quegli anni difficili di strutturazione della scuola elementare per il popolo, per quanto fosse già chiaro ai più che i due aspetti (vita e scuola) costituissero le due facce di un'identica medaglia, il carattere preponderante del motto "istruire quanto basta ed educare più che si può" fece sì che venisse dato spazio ai due aspetti in maniera poco integrata ed armoniosa.

Da un lato si tentava cioè di fornire nozioni di lettura, scrittura ed aritmetica a coloro che, solo fino a pochi anni prima, non erano affatto tenuti a frequentare una scuola. Dall'altro, si faceva quel che si poteva per trasmettere a bambini e genitori l'urgenza di apprendere e fare proprie una serie di piccole norme e buone regole che si sarebbero rivelate utili a scuola e, soprattutto, fuori.

I due aspetti (alfabetizzare ed educare moralmente), tuttavia, non erano bilanciati in modo perfettamente equilibrato: ora prevalse l'uno e ora l'altro. Ed anche se a tratti, ripercorrendo la letteratura di fine Ottocento e l'importanza attribuita al concetto di educazione morale, sembra che il motivo dominante fosse di gran lunga quello dell'educare alla vita, non dobbiamo dimenticare che i problemi erano allora decisamente più gravi di quelli di qualche decennio dopo.

La straordinaria opera di educazione ed istruzione che fu fatta nel XIX secolo, difatti, va letta non tanto nella scelta o meno di abbracciare una o tutte e due le prerogative in gioco, quanto nello sforzo sovrumano di creare praticamente dal niente un sistema scolastico che finalmente prendesse in carico tutte le centinaia di migliaia di bambini che vivevano nel più totale degrado morale e sociale.

---

<sup>465</sup> Cfr. *Programmi didattici per le sei classi elementari*, in "I Diritti della Scuola" (La scuola in azione), anno VII, n. 1, Roma 12 ottobre 1905, p. 2.

I maestri – si disse allora – dovevano essere prima di tutto dei buoni educatori e fornire loro per primi dei buoni e sani esempi agli allievi che istruivano a scuola (e, con il loro esempio, anche fuori).

Nel primo Novecento le istanze non erano affatto cambiate: istruzione ed educazione continuavano ad essere i due poli tenuti saldamente insieme dalla figura del maestro che racchiudeva in sé entrambe le prerogative.

Ciò che questa volta è cambiato, però, è il desiderio di sperimentare nuovi modelli educativi che, per la prima volta, tengano realmente conto della possibile commistione delle due variabili in gioco: concetti come Scuola Attiva, Scuola Serena, Autodidattica ed Autoeducazione sono le vere novità fondative del nuovo secolo in campo educativo.

In essi è definitivamente scomparsa ogni incertezza rispetto al delicato equilibrio tra educazione/istruzione e scuola/vita: la nuova scuola elementare non può che fondarsi sull'idea strenuamente difesa da Giuseppe Lombardo Radice, secondo cui il maestro non educa il fanciullo, ma l'uomo, poiché *“attraverso l'alunno mira alla famiglia, alla città, alla nazione”*.<sup>466</sup>

Ed è sufficiente dare una rapida lettura alle riviste di quegli anni per accorgersi come effettivamente il problema venga affrontato in modo nuovo e con nuove e più forti convinzioni.

La vera scuola è la scuola per la vita, se è vero che - come notava l'Angiulli nel 1909 – l'uomo deve uscire dalla scuola primaria *“istruito nei fatti e nelle leggi capitali della natura, della vita e della società”*.<sup>467</sup>

Solo in questo modo, il fanciullo potrà considerarsi realmente istruito ed educato ad un tempo, senza più bisogno per maestri ed educatori di scegliere quale delle due prerogative debba prevalere sull'altra.

Il reale equilibrio delle due variabili si gioca cioè completamente nella vita del fanciullo che, per la prima volta, il maestro deve assecondare se vuole davvero raggiungere il fine prefissato.

*“Escano dunque i nostri scolari dall'aula e, sentendo il bisogno di mettersi ogni giorno, ogni ora, ogni minuto in contatto diretto colla natura e colla vita di cui sono una parte indissolubile, riscontrino subito in esse le verità che vanno apprendendo nella scuola,*

---

<sup>466</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 49.

<sup>467</sup> A. Angiulli, *Tra una scuola e l'altra*, in *“I Diritti della Scuola”*, anno X, n. 36, 20 giugno 1909, p. 523.

*continuino, sotto la spinta che loro ne ha dato il maestro, l'esercizio che vi hanno incominciato...»<sup>468</sup>*

Probabilmente fu proprio questo nuovo interesse per il fanciullo a spostare l'attenzione dal maestro che educa ed istruisce agli interessi del bambino che apprende.

La strada apertasi nel XX secolo con queste nuove istanze, difatti, condurrà direttamente alla Riforma Gentile e il clima puerocentrico favorirà proprio la presa di coscienza da parte di tutti (addetti ai lavori e non) dell'importanza di trasmettere a scuola un'educazione alla vita.

Se è vero che questo proposito animava già le pagine di Edmondo De Amicis qualche decennio prima, è altrettanto vero che fu il concetto di Scuola Serena di Lombardo Radice a fare di tale motto una vera e propria bandiera dell'educazione del fanciullo.

Il concetto di fondo è che la scuola deve poter essere utile anche "fuori"; un lavoro educativo che ponga la realtà esterna a distanza rispetto a quanto si verifica tra le mura dell'aula diventa assolutamente inefficace, se non dannoso.

La Scuola Serena per eccellenza, guarda caso, era una scuola rurale: in campagna, più ancora che in città, era possibile realizzare pienamente quella commistione tra scuola e vita che era alla base di una vera istituzione educante.

La Montesca di Alice Franchetti costituì per Lombardo Radice l'idealtipo della vera Scuola Serena, un edificio dove per la prima volta si incontravano davvero la sensibilità dell'allievo e quella del maestro, in un intreccio di vissuti che poteva favorire la giusta miscela di ingredienti: vita, scuola, spontaneità, educazione, istruzione insieme!

Anche la letteratura di scuola di tardo Ottocento ed inizio Novecento aveva comunque già identificato alcune caratteristiche irrinunciabili che una scuola davvero educante avrebbe dovuto possedere.

Si pensi, ad esempio, al sogno di educatrice di Bettina Pasquali nel romanzo "*Maestra di scuola*", che desiderava più di ogni altra cosa una scuola che non restasse imprigionata nelle buie quattro mura dell'aula ma che uscisse nelle strade e in mezzo alla gente. L'idea della giovane partiva dal principio che fosse necessario educare i bambini puntando in realtà agli adulti, fornendo ai primi non solo l'alfabeto ma anche quanto ne avrebbe ingentilito gli animi.

---

<sup>468</sup> *Noterelle in margine*, in "*I Diritti della Scuola*", anno X, n. 28, 25 aprile 1909, p. 386.

Era necessario, cioè, “*estendere l’azione della scuola nelle famiglie e rendere i figli strumento di perfezionamento degli incolti padri*”, “*poiché ogni buon scolaro è un missionario di civiltà nell’ambito della famiglia*”.<sup>469</sup>

E’ interessante notare come, nel momento stesso in cui si diffonde l’idea di una scuola che miri realmente ad educare ed istruire alla vita, l’apporto per così dire “*extrascolastico*” diventi veramente importante ed irrinunciabile.

Mentre però nell’Ottocento la scuola era considerata istituzione così importante e rilevante da “*informare*” di sé tutta la realtà circostante (pensiamo a questo passo di Bernardo Chiara, ma anche a De Amicis, Serao, Baccini, Vertua Gentile, in parte anche al primo Collodi, nei quali ogni occasione è buona per “*portare*” la scuola dentro la vita quotidiana e trarne preziosi insegnamenti), nel primo Novecento, invece, sono la vita e la parte che sta al di fuori della scuola a consentire qualche significativa riflessione rispetto a ciò che si fa dentro.

Gli autori del Novecento infatti ci hanno abituato a personaggi che “*vivono*” anche fuori da scuola, molto più di quanto non avessero fatto quelli del XIX secolo: le marachelle peggiori di Giannino Stoppani, per esempio, non avvengono a scuola, bensì al di fuori di essa. E se è la famiglia prima di tutto a fare le spese dei guai combinati da Gian Burrasca, non significa affatto che a scuola il monello sia da meno, anzi l’eco di quanto combinato fuori rimbomba anche dentro e viceversa.

Per non parlare di Attilio Zaramella, il protagonista di “*Castelrotto e i suoi maestri*” che trascorre più tempo fuori dall’aula che al suo interno, sperando di trasmettere così ai suoi allievi l’idea di una scuola completamente agli antipodi di quella delle signorine Zancan, sempre dietro a urlar sillabe e tabelline.

E’ il moderno e sempre gentile ispettore Francesco Davini a spiegare ad una delle due arcigne maestrine il vantaggio di una scuola di questo tipo.

*“Il maestro Zaramella fa bene a condurli a spasso. Non è quello che si impara, che conta, è quello che si diventa. La scuola deve essere, soprattutto (sic!) educazione.”*<sup>470</sup>

---

<sup>469</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 52.

<sup>470</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 99.

E anche se inizialmente i colleghi di Attilio restano increduli di fronte al suo modo di insegnare e "uscire" dall'aula e dagli spazi abitualmente concessi loro, gli eventi danno poi ragione al giovane e moderno insegnante.

Egli a Lavarda riuscirà infine a mettere in piedi, insieme alla collega Elisabetta, la scuoletta in cui tanto aveva creduto. Mentre a Castelrotto le scuole venivano ricostruite, dopo l'orrore e la distruzione della guerra, uguali in tutto e per tutto agli edifici del 1913, a Lavarda non si edificano più "*aule dall'odor di stantio, male illuminate da finestre verticali*".

Al contrario, vengono per la prima volta costruite scuole formate da veri e propri padiglioni con finestre ampie quanto un'intera parete, completamente immerse nel verde: scuole destinate a fondersi con l'ambiente esterno, sino a divenire "*una cosa sola con la natura circostante*".<sup>471</sup>

Il modello di Lavarda è appunto quello della Scuola Serena; ed è questo il motivo dell'importanza che Attilio, suo fiero rappresentante, attribuisce al mondo esterno alla scuola, ovvero al carattere cosiddetto extrascolastico.

Scuola ed extrascuola, dunque, sono nell'idealtipo scolastico dello Zaramella due variabili indispensabili.

L'aspetto esterno alla realtà scolastica diventa, negli scritti novecenteschi, sempre più rilevante. Anche nella letteratura infatti scompaiono quei racconti che raccontano della scuola solo attraverso la menzione di quanto si fa dentro.

Si pensi ad esempio alle opere biografiche di Ada Negri, Marino Moretti, Elena Gianini Belotti: non si narrano più soltanto vicende di scuola – anche se i protagonisti sono principalmente maestri – ma soprattutto vicende che escono dallo spazio dell'aula.

Il maestro che nell'Ottocento vive solo nella classe e per la classe (e, come si è avuto modo di vedere, si identifica addirittura con essa, vivendo al suo interno), ora è spesso anche fuori.

L'idea "maestrocentrica" che Luigi Fasolo condensava nel rimprovero "*Noi siamo, in generale, troppo maestri*"<sup>472</sup> iniziava ad essere abbandonata: prevale in questa seconda

---

<sup>471</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 346.

<sup>472</sup> L. Fasolo, *Verso l'autodidattica e l'autoeducazione*, in "*I Diritti della Scuola*", XII anno, n. 3, 30 ottobre 1910, p. 23. Egli alludeva in particolare all'eccessiva "sopraffazione" sugli allievi da parte degli insegnanti che, con la loro testarda mania di permeare tutta la realtà – scolastica e non – commettevano invece il più colossale degli errori, contraddicendo in pieno tutte le finalità emancipatrici della scuola.

fase della letteratura di scuola e della riflessione pedagogica una concezione più ampia del concetto di maestro e di opera educativa.

E' l'adagio del "*lasciamoli un po' vivere questi bambini*"<sup>473</sup>, sfruttando anche l'educazione extrascolastica e trasformando la scuola in un luogo che ricomprende, dialogandovi, tutti gli altri luoghi.

Il Maestro Sereno nasce appunto in tale ambito.

Così accade che la sincerità educativa diventi davvero tutto: la maestrina di Ionolusai (termine ironico per raccontare le vicende di un paesino del Friuli che evidentemente non si vuole nominare) è infatti definita "*cattiva*" per il semplice fatto che i quadernetti dei suoi alunni sono tutti precisi e corretti, quindi assolutamente insinceri perché guidati completamente dalla mano della maestra, esattamente come quelli delle allieve ben pettinate delle sorelle Zancan in "*Castelrotto e i suoi maestri*".<sup>474</sup>

Il giudizio affibbiato ad insegnanti di questo tipo non ha nulla in comune con quelli, altrettanto forti e dispregiativi usati negli anni precedenti per definire maestri e maestre, considerati incapaci perché mal preparati e poco avvezzi a "fare scuola", se non addirittura inadatti, per questioni morali, al ruolo rivestito.

Qui l'essere "cattivi maestri" significa invece il mancar completamente d'ogni riguardo nei confronti del fanciullo e del mondo educativo e spontaneo – cioè esterno alla scuola – di cui egli è portatore.

I nuovi luoghi della scuola dunque sono anche quelli che non hanno niente da spartire con l'edificio scolastico *tout court*; ma che pure, paradossalmente, rivoluzionano d'un colpo il concetto di educazione, lo stare a scuola e fuori del fanciullo e, soprattutto, la figura del maestro.

Il maestro cioè, mentre resta simile in tutto e per tutto all'educatore ottocentesco nei tratti sociali, giuridici ed economici, e continua le sue lunghe battaglie culturali e sindacali, diventa piano piano portavoce di un nuovo modo di fare scuola che tenga conto, per la prima volta davvero, di quanto succede fuori dall'aula.

Il *trait d'union* tra Scuola, Stato e Famiglia acquista ora una precisa fisionomia che l'aggettivo "sereno" rende alla perfezione.

---

<sup>473</sup> G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla (Scienza e poesia della Scuola Serena)*, Marzocco, Firenze 1953 (I ed. Firenze 1925), p. 76.

<sup>474</sup> G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla...*, op. cit., p. 223.

Pare quasi che la fronte corrugata del maestro di fine Ottocento di colpo si distenda e si appiani, proprio nel momento in cui non è più soltanto l'extrascuola del maestro a contare (sbirciata da sguardi indiscreti e severi) ma, per la prima volta, anche quella del fanciullo diventa rilevante e necessaria al lavoro educativo della scuola.

Da lì infatti si può partire (o lì si può tornare) persino nell'impostare tutti il lavoro disciplinare e correttivo che la scuola da decenni si proponeva, ottenendo talvolta scarsi risultati.

In realtà, sin dalla fine dell'Ottocento, l'aspetto per così dire "esterno" alla scuola aveva avuto una certa rilevanza: il Codice Disciplinare redatto da Pietro Pasquali, ad esempio, insisteva moltissimo sui compiti di sorveglianza del maestro "*anche fuori di scuola*", perché ne tenesse conto "*nel classificare la condotta*".<sup>475</sup>

E' chiaro che, con tale allusione, si intende riferirsi ad un maestro che, al pari del direttore di "*Cuore*" è chiamato ad osservare i suoi ragazzi negli attimi immediatamente precedenti l'entrata a scuola o in quelli successivi all'uscita. O forse persino a qualcosa di più, purché non si tratti di intrusione o spionaggio da parte dei maestri ai danni degli allievi.

Il fatto che si precisi quanto conti l'atteggiamento dei fanciulli anche al di fuori della scuola per i maestri, rende l'idea della portata di una simile prescrizione all'interno di un codice che si occupava di regolamentare la vita in classe.

Il maestro dunque era tenuto ad osservare anche quei momenti "di limbo" nei quali il fanciullo non era più sotto la giurisdizione della famiglia ma nemmeno ancora completamente sotto l'egida del personale della scuola. La convinzione dell'importanza di un compito così delicato è sancita a chiare lettere dal Pasquali all'interno del cosiddetto Codice Penale.

Ciò che avviene fuori può influenzare (e molto) anche ciò che si fa dentro. Pasquali ammonisce dunque l'allievo, ricordandogli che "*chi farà chiasso fuori di scuola prima o dopo la lezione perderà la mezz'ora di ricreazione restando in iscuola*".<sup>476</sup>

La strada è, tutto sommato, piuttosto simile a quella che conduce al maestro Sereno, in grado di "dialogare" anche con l'esperienza di vita esterna alla scuola del fanciullo ed utilizzarla in modo opportuno per incidere profondamente sul percorso educativo dell'allievo.

---

<sup>475</sup> P. Pasquali, *Il Regolamento e i Codici...*, op. cit., pp. 15-16 (Codice Disciplinare, artt. 17-18).

<sup>476</sup> P. Pasquali, *Il Regolamento e i Codici...*, op. cit., pp. 17-21 (Codice Penale, art. 1).

Gli educatori e i maestri del nuovo secolo, cioè, si stavano iniziando ad interessare anche del carattere extrascolastico del mondo dei giovinetti; il nuovo maestro poteva delinearli proprio a partire dalla sagoma del nuovo bambino di scuola elementare che stava gradualmente prendendo corpo.

Proprio volendo alludere alle migliaia di manifestazioni della vita che possono costituire occasione educativa, Rosa Agazzi chiosava in una delle conversazioni con una tirocinante come “*La questione educativa*” fosse “*infinita*”.

Ed in effetti, il XX secolo si apre con una serie di riflessioni in campo pedagogico e didattico in cui si dice quanto il saper osservare bene sia la pratica fondante di un degno lavoro educativo.

Maria Montessori come Rosa Agazzi e come diversi rappresentanti dell’Attivismo difendevano l’idea secondo cui occorresse diventare buoni osservatori per potersi dire buoni educatori.

Osservando il bambino in ogni occasione della vita, in ogni singola situazione quotidiana era possibile ricondurre il singolo comportamento al progetto educativo da mettere in atto. Attilio Zaramella osserva infatti i suoi bambini nella natura e ne annota comportamenti, predisposizioni e indole.

L’osservatore-educatore infatti “*non può assolutamente sottrarsi ad allacciare qualche lato di ogni singolo caso al problema che gli sta sempre fiso (sic!) nella mente*”.<sup>477</sup>

Per la prima volta infatti, non solo l’insegnante può permettersi di dialogare con le famiglie e la realtà esterna senza doversi sentire in difficoltà, ma è anzi auspicabile che questo avvenga, al fine di creare una sorta di continuità tra le due linee educative. Mai prima di allora una posizione del genere era stata realmente presa in considerazione, se non nelle parole di qualche ministro e di pochi educatori.

La continuità scuola-casa si esplicitava ai primi del Novecento nell’idea di Giuseppe Lombardo Radice, secondo il quale all’allievo occorreva “*sentirsi scolaro tutto il giorno*”.<sup>478</sup>

Come racconta Haidée nel suo “*Allieve di quarta*”, infatti, Gina Fantis e le altre bimbe della scuola elementare, persino durante le vacanze natalizie provano nostalgia

---

<sup>477</sup> R. Agazzi, *L’educatrice ideale. Dieci conversazioni con una tirocinante*, op. cit., Spirito d’osservazione nell’Educatrice (IV conversazione), p. 10.

<sup>478</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica...*, op. cit., p. 55.



e malinconia perché lontane dalla maestra e dalle lezioni. Esse, anche se fuori da scuola, continuano appunto a sentirsi allieve e ringraziano per questo le maestre.

*“Le nostre famiglie son buone e ci vogliono bene, è naturale; [...]; ma è inutile, la scuola è come se fosse proprio il nostro mondo. Durante questi giorni avevo un tal desiderio di rivedere le mie compagne, [... ]! Tutto mi mancava, tutto quello a cui mi son abituata in questi mesi; [... ]! Quanto bene può fare una maestra!”<sup>479</sup>*

Nel romanzo di Ida Finzi si ha l'impressione che la vita a scuola e la vita domestica corrispondano perfettamente: tanto la scuola poteva riuscire a fare se c'era l'appoggio dei genitori all'operato dei maestri!

Istruire soltanto e dimenticare il resto poteva infatti essere un rischio.

Lo dice bene il Mantegazza: la pretesa di fornire solo istruzione ai bambini poteva sganciare completamente la scuola dalla vita e dare luogo ad effetti controproducenti ed imprevedibili.

In bocca allo zio di un Enrico un po' più grandicello del protagonista di “Cuore”, il Mantegazza pone parole degne di riflessione.

*“Ti dico questo, non perché tu abbi (sic!) a prendere in uggia la tua scuola e i tuoi libri e i tuoi maestri; ma perché abbi a sapere che anche all'infuori di queste belle cose vi è un mondo aperto a tutti e dove dobbiamo attingere la parte più sicura, più utile, più pratica delle nostre cognizioni. I maestri (anche i migliori) ci mostrano la strada che dobbiamo percorrere, ma su quella strada dobbiamo camminare colle nostre gambe e dobbiamo fermarci a nostra voglia per osservare i viandanti, che camminano con noi o contro di noi...”<sup>480</sup>*

La polemica con i sostenitori di un'istruzione e di una scuola obbligatorie a tutti i costi è piuttosto evidente.

Se tuttavia il messaggio di Mantegazza rientra in parte nella discussione già affrontata relativamente alle opinioni contraddittorie che lo Stato diffuse tra maestri e famiglie a

---

<sup>479</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta...*, op. cit., pp. 92-93.

<sup>480</sup> P. Mantegazza, *Testa*, op. cit., p. 12.

proposito di istruzione ed educazione elementare, occorre a questo punto precisare che in realtà il problema era decisamente più ampio.

Ciò che preoccupava Mantegazza e molti suoi contemporanei era non tanto il rapporto tra scuola e vita negli anni della fanciullezza, quanto, più che altro, quello che ne sarebbe derivato, una volta che l'esperienza scolastica si fosse conclusa.

La scuola e i maestri cioè avevano un compito strategico e di fondamentale importanza, e questo non lo si poteva certo ignorare.

Che i maestri indicassero la strada da percorrere, del resto, non era assolutamente messo in dubbio. Ma quella strada si sarebbe dovuta prima o poi percorrere in solitudine, senza più alcun supporto o sostegno.

Dunque era necessario imparare a familiarizzare quanto prima con le proprie capacità, se davvero si voleva trarre una qualche utilità dalla scuola.

E considerando che la maggior parte dei "figli del popolo" che frequentavano la scuola elementare certo non avrebbe proseguito gli studi oltre gli anni minimi prescritti, il problema si faceva ovviamente più serio e profondo.

E' vero che Mantegazza applica un principio di tipo scientifico ad una realtà, quale quella educativa, che non poteva spiegarsi servendosi di modelli matematici; ma è altrettanto vero che non si poteva più rimandare un ragionamento sulla corrispondenza di scuola e vita, se si voleva davvero educare e non fare altro.

In altre parole, se il discorso di attingere "*al libro della natura*" poteva valere per futuri medici, avvocati, professionisti e tutti coloro che avrebbero certamente proseguito gli studi oltre la licenza elementare, esso era ancora più urgente ed indispensabile per quei fanciulli che, una volta usciti dalla scuola primaria, avrebbero dovuto camminare con le proprie gambe.

Una scuola che non avesse abituato al dialogo con la vita esterna, una scuola che non si fosse anche aperta realmente al mondo extrascolastico, avrebbe prodotto effetti devastanti.

Perché quel fanciullo abituato a risolvere problemi con righello e matita ma lontano da tutto quello che fosse la sua realtà quotidiana (presente e futura), avrebbe prima o poi

rivendicato altro per sé, finendo con il convincersi di poter (e anzi dover) cambiare la propria condizione, divenendo in tal modo uno “*spostato*”.<sup>481</sup>

L’aggettivo, che è in realtà un participio sostantivato, rende alla perfezione l’idea su cui Mantegazza basa la sua opera, in polemica con il “*Cuore*” di De Amicis, e aprendo nel contempo un interrogativo interessante che gli educatori del Novecento non potranno in alcun modo ignorare.

Senza una corrispondenza reale tra scuola e vita, senza cioè un progetto che, attraverso la persona del maestro, ambisse a mostrare la correlazione e l’interdipendenza tra le due facce, il lavoro educativo della scuola avrebbe “allontanato” dalla vita il discente, anziché prepararlo a viverla accettandone di buon’animo limiti e vincoli.

Gli spostati erano dunque tutti coloro che, non contenti della loro vita, non paghi del ruolo o della posizione rivestita nella società, si dannavano per tentare di cambiare le cose, finendo col procurare danno a se stessi, *in primis*, ma soprattutto al sistema di cui erano parte.

E’ evidente come una tale idea in parte collimi col proposito dello Stato di “non istruire troppo” per non correre il rischio di favorire pericolose sovversioni sociali, come si è già detto nelle pagine precedenti.

Ma è altrettanto evidente quanto una preoccupazione di questo tipo chiami in causa a pieno titolo il maestro e la sua competenza o incompetenza nell’abbinare in modo opportuno l’insegnamento impartito a scuola con la vita esterna.

E, poiché per Mantegazza questo compito era davvero arduo e rischioso e spesso i maestri di fine Ottocento non ne avevano le competenze, si spiega l’avversione dello zio Baciccia per libri e lavagne: piuttosto che rischiare di commettere qualche errore a scuola che poi avrebbe prodotto i suoi frutti nella vita fuori da scuola, meglio vivere l’educazione e l’istruzione direttamente fuori dall’edificio scolastico, come egli si propone di fare col nipote.

Anzi, se inizialmente lo zio accetta di buon grado che Enrico continui a fare i compiti e ad inviarli al suo maestro, successivamente ha un moto di stizza nei confronti degli obblighi del nipote, ribellandosi con forza al “*travaglio dei componimenti*”<sup>482</sup>, che

---

<sup>481</sup> P. Mantegazza, *Testa*, op. cit., p. 133. Il termine è frequente anche nelle riviste specializzate. La preoccupazione che qui riflette lo scrittore era la stessa di tanti (ministri, maestri, o semplici paesani...). La scuola non avrebbe mai dovuto contribuire alla creazione di individui destinati a creare fratture nella società.

<sup>482</sup> P. Mantegazza, *Testa*, op. cit., p. 64.

potavano invece essere sostituiti da attività meno fittizie ed artefatte ma forse un poco più utili e fruttuose.

Nonostante l'opera del Mantegazza appaia un po' *sui generis* rispetto ad altri scritti presi in considerazione nel corso di questo lavoro e si occupi di un preadolescente già fuori dal sistema scolastico elementare, non possiamo non notare quanto la questione del rapporto tra scuola e vita e tutte le sottili implicazioni che tale rapporto chiamava in causa fossero davvero rilevanti per il maestro.

Nel Novecento poi il problema diventava ancora più urgente: era chiaro che occorreva mettere le mani una volta per tutte ai concetti di istruzione ed educazione in modo nuovo ed innovativo, se si voleva far sì che le dimensioni in gioco cooperassero davvero.

Quanto messo in piedi negli anni del dopo Unità certamente non bastava più e, in modo sempre più frequente ed insistente, ci si chiedeva cosa fare e come agire sui fanciulli anche al termine delle lezioni scolastiche, all'entrata e all'uscita da scuola, considerando appunto le prime refezioni, la pratica del dopo-scuola, il ricreatorio laico o il bagno veri e propri strumenti di assistenza morale, fisica ed intellettuale.<sup>483</sup>

Ma soprattutto ci si chiedeva quale ruolo nuovo doveva ricoprire il maestro di fronte a queste domande che diventavano ora sempre più urgenti.

---

<sup>483</sup> *E dopo la scuola?*, in *"I Diritti della Scuola"*, anno IV, n. 1, 4 ottobre 1902 (parte professionale), p. 2.

## 4. Le differenze di genere

### 4.1. Le maestre e l'importanza della reputazione

*“Mio caro fratello, perdonami [...] ...io sono innocentissima di tutte le accuse fattemi e la prova l'avrai, come l'avranno tutti, dopo la morte. A te, unico fratello, a te mi raccomando con tutto il cuore, e a mani giunte, di far quello che occorrerà per far risorgere l'onore mio.”*<sup>484</sup>

Nel maggio del 1886 Italia Donati lasciava una lettera straziante ai congiunti per chiedere perdono del suo suicidio.

Nella lettera la giovane chiedeva ai parenti di autorizzare i medici a procedere all'esame autoptico che avrebbe accertato la sua purezza ed innocenza.

La cronaca non era nuova ad episodi di questo tipo; al contrario, accadeva così di frequente che una giovane maestrina fosse oggetto di attenzioni non proprio gradite che anche la letteratura di scuola se ne occupò di frequente.

Le commedie di Luigi Morandi e Dario Niccodemi, per esempio, danno un'idea piuttosto precisa della situazione; lo stesso può dirsi sfogliando molti degli scritti deamicisiani e le pagine di Renato Fucini.

“*L'esclusa*” di Pirandello, poi, fa della calunnia e della diffamazione ai danni di una giovane e bella maestra la cifra distintiva dell'intera vicenda.

---

<sup>484</sup> La stampa locale e nazionale dedicò moltissimo spazio al tragico evento e la lettera fu oggetto di numerose riflessioni. Il numero di giugno de “*il Risveglio educativo*”, ad esempio, si aprì proprio con la lettera di Italia Donati riportata per intero, cui seguiva un durissimo atto d'accusa del Marcati, che colse l'occasione per invitare ancora una volta all'avocazione delle scuole allo Stato. Cfr. “*il Risveglio educativo*”, num. 38, anno II, 20 giugno 1886, pp. 285-286. Anche il romanzo della Belotti riporta fedelmente gli scritti che Italia Donati lasciò nel suo appartamento prima di suicidarsi. In particolare viene dato molto rilievo proprio alla richiesta della giovane di effettuare sul suo cadavere l'esame autoptico per accertare che nessuna violazione della sua verginità fosse mai avvenuta e che quindi infondate fossero le accuse di essersi procurata ben due aborti in seguito alle sue avventure notturne a Porciano e dintorni. L'aspetto più raccapricciante è proprio legato a questo ultimo, anche se tardivo, tentativo di aggiustare la sua dignità lesa. Da tempo infatti la maestra, quando ancora era in vita, aveva chiesto alle autorità competenti di potersi sottoporre a tale accertamento. Aveva anche più volte tentato di scrivere all'ispettore scolastico di Pistoia, Renato Fucini. Le sue richieste tuttavia non furono accolte: un esame di questo tipo non era infatti previsto da nessun codice e forse fu proprio tale diniego a condurre la Donati a vedere nel suicidio l'unica via di espiazione possibile. Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., pp. 134-137.

Del resto – ricordava sulle pagine de “*il Risveglio educativo*” il Marcati – “*come lei (alludendo ovviamente alla Donati, ndr) cento vittime ignorate lottano ogni giorno perdute in un solitario paesello, fra la miseria e il disonore*”.<sup>485</sup>

Quanto la letteratura e i romanzi raccontavano a proposito di maestre e maestrine ricordava molto da vicino la triste e difficile realtà di tante giovani donne costrette a difendere il proprio onore dai ripetuti attentati alla loro moralità.

A cavallo tra romanzo e realtà, l’opera autobiografica di Matilde Serao racconta che sette su quaranta che la maestra conobbe alla Scuola Normale morirono violentemente.

Il capriccio di sindaci ed autorità locali ai danni delle signorine che popolavano il mondo della scuola, quindi, era noto al punto da comparire in modo significativo sia nella cronaca o nelle testimonianze biografiche ed autobiografiche, che nel racconto inventato.

La vita della maestra era, se possibile, ancora più dura e amara di quella dei colleghi maschi: alle infelici infatti si aggiungevano i danni derivanti dalla maggiore esposizione all’attacco esterno. E gli scrittori e i maestri che ambientarono i loro scritti a scuola non poterono far altro che ricalcare i contorni della dolorosa quotidianità di personaggi in carne ed ossa che dovettero realmente giostrarsi tra compromessi, ricatti e maldicenze.

Tra le famose “*influenze che vengono dal basso*” che Francesco De Sanctis riteneva causa di impedimento al lavoro dell’insegnante, vengono non a caso citate in primo luogo le lotte di paese, dentro le quali gli insegnanti vengono facilmente trascinati.

Il De Sanctis sosteneva l’idea che un povero maestro, “*e soprattutto una povera maestra*”, avesse diritto alla quiete e alla tranquillità, per poter fare della scuola “*un santuario*” nel quale lavorare con la necessaria serenità.

Invece di pensare a fare lezioni, i poveretti parevano però continuamente costretti “*ad avere un occhio dolce per l’amministrazione esistente, ed a riservare l’altro occhio per*

---

<sup>485</sup> *Italia Donati*, in “*il Risveglio educativo*”, num. 38, anno II, 20 giugno 1886, p. 286. Si ricordi inoltre che, nel caso specifico degli insegnanti elementari (e, ancor più, di quelli di sesso femminile), la reputazione è un concetto che travalica lo spazio ed il tempo: le persecuzioni cui fa cenno l’articolo infatti erano rese insopportabili anche perché spesso finivano col seguire la malcapitata ovunque ella si recasse. Si pensi, ad esempio, al caso della maestrina in “*Primo maggio*” che, trasferitasi dal Nord alla Sicilia, viene addirittura messa in discredito dalle “*lettere infami di calunnia d’antichi suoi persecutori*” che provengono dal villaggio natio. La medesima cattiva fama poi finisce con l’irradiarsi sul marito che muore in circostanze misteriose. La maestra è così costretta a fuggire e ad iniziare il suo peregrinare in giro per l’Italia. Cfr. E. De Amicis, *Primo maggio*, op. cit., p. 378.

*l'amministrazione che deve succedere*"<sup>486</sup>, stando sempre attenti a non compromettersi né con l'una né con l'altra, al fine di non incorrere in vere e proprie battaglie che spesso sappiamo si concludevano a scapito dei maestri (anche quando le autorità competenti si esprimevano a favore di questi ultimi, dopo settimane o addirittura mesi di braccio di ferro e tira e molla, come nel caso della cugina di Emilio Ratti o della perseguitata collega Faustina).

L'aspetto del compromesso – come si è avuto modo di vedere – costituisce senza dubbio una delle piaghe maggiori del mestiere di maestro elementare.

Ma la situazione della maestra è decisamente più delicata. Qui difatti la posta in gioco è molto più alta: onore e moralità diventano infatti valori fondamentali, assai più preziosi per le donne.

E ciò aiuta a comprendere quindi quanta parte avesse avuto nel caso della povera Italia Donati l'attentato all'onore e all'integrità di costumi della giovane.

Basta un soffio a guastare la buona reputazione di una maestra. Lo ricorda Bernardo Chiara a metà del suo romanzo *"Maestra di scuola"*, quando le vicende di Bettina Pasquali, alla quale fino a quel momento aveva sempre arriso la buona sorte, mutano di colpo.

Se infatti la prima parte del racconto è interamente occupata dalle gesta di quella maestra pudica e tutta dedita all'insegnamento, che quasi pareva una Madonna, la seconda parte narra invece di come la dilazione del matrimonio e le continue chiacchiere dei paesani causino un vero e proprio colpo di scena: la fanciulla non gode più di favori e affetti; le autorità comunali avevano ormai preso a vessarla ed infamarla. Triste, benché nota, sorte di moltissime come Bettina che avevano osato scegliere una professione destinata ad attirare gli sguardi indiscreti della comunità.

D'altra parte, i suoi glielo avevano detto chiaro e tondo: il padre le aveva sconsigliato la carriera magistrale conoscendone le difficoltà sociali ed economiche; la madre invece unicamente perché sapeva bene, da donna qual era, cosa avrebbe significato vivere sola in un paese lontano, esposta ai pericoli del mondo.

---

<sup>486</sup> F. De Sanctis, *Discorsi al parlamento...*, in D. Bertoni Jovine, *Positivismo Pedagogico Italiano...*, op. cit., p. 181.

Per Bettina nessuno di questi ammonimenti era considerato foriero di sventure: “*essere maestra in un paese, per lei, significava occupare il posto più onorevole che vi fosse.*”<sup>487</sup>

Per questo infatti aveva tanto studiato, inseguendo quella che era una vocazione fin da bambina.

Ella faceva già parte di quella nutrita schiera di donne che, a differenza della madre bacchettona, avevano potuto ricevere un’educazione negli anni dell’istruzione obbligatoria e mai e poi mai avrebbe accettato di rinunciare alla possibilità di lavorare. Bettina quindi è già del tutto consapevole del nuovo ruolo della donna.

L’Ottocento infatti (in particolare la seconda metà) - come nota giustamente Anna Ascenzi - è un secolo durante il quale la donna inizia ad acquisire un’identità che solo apparentemente può essere assimilabile a quella tradizionale di *Ancien Régime*.

In realtà, la sua presenza, sia all’interno della dimensione familiare che di quella sociale, si carica di nuove valenze, connotandosi in spazi e ruoli completamente differenti da quelli ricoperti in passato.

Già il semplice fatto che alle donne fosse concesso di lavorare, rompendo di colpo lo stereotipo che le voleva solo mogli e madri, aiuta a comprendere la portata di un simile evento.

La femmina diventava improvvisamente un destinatario privilegiato di quanto le politiche educative e sociali avevano sino a quel momento riservato solo ai maschi.

E, anche se il percorso in tal senso, appare lungo e piuttosto accidentato non si può fare a meno di notare quanto la radicale trasformazione degli assetti politico-istituzionali precedenti abbia inciso sulla nuova identità femminile che si andava poco a poco delineando.

Alle donne, piccole e grandi, veniva per la prima volta concesso il “privilegio” di occuparsi di “cose da maschi”; ad esse tuttavia, veniva anche richiesto uno sforzo duplice, rispetto ai coetanei di sesso opposto: accettare di buon grado la novità, aderendo al modello proposto, ma continuando peraltro a ricoprire quei ruoli tradizionalmente femminili fino ad allora rivestiti.

---

<sup>487</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 34.



Di questa sorta di commistione tra tradizione ed innovazione, che, senza frattura alcuna, obbligava le donne a mettere in discussione una parte di sé, senza tuttavia sradicare del tutto il sostrato precedente, le maestre costituirono senz'altro il nodo strutturale.

La donna che sceglieva il mestiere di insegnante, più ancora del collega maschio, aveva infatti il compito di farsi portavoce di tutto quel complesso universo valoriale che andava prendendo corpo nel corso del XIX secolo.

Così come la pubblicistica, la letteratura e l'editoria rivolte alle fanciulle insistevano sull'importanza delle virtù familiari tradizionali (si rimanda agli scritti della Vertua Gentile) e, in alcuni casi, anche sulla necessità di una buona educazione che consentisse prima di tutto la custodia e il mantenimento delle doti morali richieste alle rappresentanti del gentil sesso. Allo stesso modo, il contributo delle maestre alla trasmissione di quelle che erano considerate le peculiarità femminili diventava fondamentale nell'ottica nuova di istruire anche le bambine.

Alle fanciulle dopotutto non serviva più di tanto: bastano “*religione, una bella scrittura, il rammendo*”, dice una vecchia maestra ad Attilio.<sup>488</sup>

Eppure, anche nelle parole della Mazzucato, si legge un rinnovato interesse per l'educazione femminile.

Tra Ottocento e Novecento fiorivano infatti una serie di opere ed operette per la prima volta dedicate alle fanciulle e alla loro istruzione. In esse, la sezione predominante era sempre relativa alle doti morali necessarie alle bambine: lavoratrici o meno, le donne sarebbero comunque dovute divenire custodi della casa e prime responsabili dell'educazione dei figli.

Ciò spiega, in parte, anche l'attenzione riservata al carattere dell'insegnante di sesso femminile, in maniera ancora più vivace che nel caso del maestro.

Il compito dell'educatrice, infatti, ricalcava perfettamente quello della madre e, anzi, la continuità e contiguità tra l'ambito familiare e quello scolastico erano giudicate fondamento irrinunciabile nel processo educativo e formativo del bambino.

Dalle pagine de “*il Risveglio educativo*”, ad esempio, si chiedeva uno sforzo a tutte le amministrazioni locali nel riconoscere e premiare il lavoro delle maestre (“*Incomincino le autorità comunali e le governative ad apprezzare come si merita l'opera delle*

---

<sup>488</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p 32.

*maestre energiche*”<sup>489</sup>), partendo dal presupposto che l’attitudine morale delle educatrici avrebbe potuto influire maggiormente sul carattere ancora in fase formativa dei bambini.

La necessità di attestare non tanto il grado di istruzione, quanto la statura morale di chi sceglieva di dedicarsi a tale professione, come si è detto a proposito dei cosiddetti certificati rilasciati da parroci e autorità comunali, acquista in questo caso un senso ancora più pregnante: le donne avevano un maggiore ascendente (per questioni biologiche e naturali) sugli allievi ed ogni educatrice dai costumi disonesti o addirittura depravati avrebbe generato un danno ancora maggiore di quello procurato da un suo collega maschio.

Le alunne e gli alunni non avrebbero registrato alcun progresso; lo scarso profitto degli allievi avrebbe facilitato l’insorgere di una vera e propria disistima nei confronti delle maestre, decisamente più forte di quella provata nei confronti dei maestri; la disistima si sarebbe potuta trasformare in vero e proprio odio, al punto da far sembrare ai genitori cosa conveniente il lasciare a casa i figliuoli, e le figliuole in particolar modo, per evitare influenze pericolose e negative; tuttavia, l’impedire ai figli di frequentare la scuola – secondo l’opinione di molti – non avrebbe fatto altro che procurare danno all’educazione delle future madri e, conseguentemente, delle generazioni future.

Il circolo vizioso, ben delineato nell’articolo “*Necessità d’energia nel carattere della maestra*”, pubblicato su “*il Risveglio educativo*”, assume quasi il carattere di una profezia e allo stesso tempo suggerisce la soluzione al problema: paradossalmente, dopo secoli di indifferenza o violenta misoginia nei confronti del sesso femminile, si intravedeva ora proprio nelle donne la possibilità di facilitare il percorso educativo del popolo italiano.

E’ singolare il fatto che, mentre si dibatteva su tali argomenti, le scuole femminili stentavano a decollare e il numero dei maestri maschi superava ancora di molto quello delle colleghe.

Ma era solo questione di tempo: nel giro di pochissimo infatti, le scuole femminili e le occasioni di educazione delle fanciulle (anche in forma privata) sarebbero aumentate vertiginosamente e, nei corsi di specializzazione ed abilitazione all’insegnamento, si

---

<sup>489</sup> *Necessità d’energia nel carattere della maestra*, in “*il Risveglio educativo*”, op. cit., p. 125.

sarebbero incontrate in numero sempre maggiore giovani ragazze desiderose di cimentarsi con il mestiere di maestra.

Di tale inversione di tendenza era già consapevole il De Amicis: quando l'*ex* caporale Lerica partecipa agli esami di patente (con le donne, anziché con gli uomini, a causa di impedimenti di servizio) la "*macchietta bizzarra*" che costui pareva tra quelle "*duecento signorine, monache, contadinelle e collegiali*" appare quasi una profezia di quello che si sarebbe verificato sempre più spesso negli anni a venire.<sup>490</sup>

Insieme a questa vera e propria rivoluzione "numerica" (che i colleghi maschi guardarono talora con sospetto, specie per quanto riguarda la rivendicazione delle maestre di ottenere il pareggiamento dello stipendio), cresceva in modo esponenziale l'interessamento da parte delle autorità competenti ai benefici apportati alla scolaresca da maestre ed educatrici.

Il caso di Italia Donati, e di quelle che fecero un'analogia fine, va letto pertanto, oltre che nel contesto di una drammatica persecuzione ai danni di un'incolpevole fanciulla, anche nell'ottica di un importante periodo di mutamento culturale.

Ella fu oggetto di calunnie e atti vessatori da parte dei "potenti" del luogo, ma fu soprattutto abbandonata dall'intera comunità, che temeva l'avverarsi della profezia del "*Risveglio*": cattive educatrici avrebbero prodotto cattive generazioni future; le mele bacate (o considerate tali) andavano velocemente tolte dal cesto.

Furono il duro attacco da parte dei concittadini ai danni di Italia, ma soprattutto la mancanza totale della benché minima forma di solidarietà espressale, a spingere più di ogni altra cosa la Donati a scegliere il suicidio.

Il Consiglio infatti, a seguito di una fitta inchiesta, l'aveva proclamata innocente, ma la fanciulla era ormai segnata, al punto che nemmeno la richiesta di trasferimento poté salvarla: a Cecina la respinsero violentemente ("*Non vogliamo l'avanzo dei Porcianesi*") e a Porciano di Lamporecchio, d'altra parte, nessuno voleva più sentir parlare di lei.

La donna era ormai marchiata: anzi proprio coloro che l'avevano proclamata innocente, ricominciarono a mettere in giro voci e maldicenze sui presunti aborti a cui era ricorsa per non dare alla luce figli frutto di relazioni illegittime.

---

<sup>490</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 12.

L'equazione 'proba moralità = buona educatrice', proprio mentre il numero delle maestre andava progressivamente crescendo, diventava sempre di più condizione necessaria al percorso educativo dei fanciulli e su questo punto parevano sostanzialmente concordi sia lo Stato che la Scuola e la Famiglia.

Se in parte, come abbiamo avuto modo di vedere, tra Ottocento e Novecento, i messaggi rispetto alla necessità ed obbligatorietà dell'istruzione furono di segno opposto, è pur vero tuttavia che si stava gradualmente diffondendo una posizione destinata ad influenzare enormemente il peso delle maestre nella scuola, e quelle d'infanzia ed elementari in particolar modo.

La posizione dell'istruire quanto bastava, prestando attenzione a non creare quelli che Paolo Mantegazza definiva gli "spostati", veniva a poco a poco meglio precisandosi.

Dentro la figura della maestra e delle cosiddette differenze di genere sta dunque tutta la complessità di risolvere la matassa aggrovigliata del come e con quali strumenti istruire educando.

Difatti, ritenendosi necessario e precipuo un processo prima di tutto educativo ed inclusivo (ed intravedendo nelle donne un primato biologico in questo), si comprende bene quanta parte giocasse, sul finire del XIX secolo, la figura della maestra di sesso femminile e, d'altronde, quali ulteriori problematiche andasse sollevando la presenza della donna tra i banchi di scuola.

Dopo decenni di dialogo difficile tra famiglie ed istituzioni scolastiche, alla maestre (e alle maestre già mamme ancor di più) si chiedeva ora di riallacciare le fila delle sottili ma fitte corrispondenze tra le due dimensioni educative di cui esse detenevano entrambi i bandoli ("Mamma e maestra – diceva appunto Marino Moretti – *come dir mamma due volte*").

Intendiamoci: il processo non poteva dirsi in alcun modo concluso, una volta avvenuto questo importante e decisivo riconoscimento. Al contrario, da questo momento in poi iniziarono in molti ad interrogarsi sulla figura della maestra a scuola e sulla eventuale necessità che fossero le donne a ricoprire, meglio e più frequentemente degli uomini, questo ruolo, anche nelle classi maschili o in quelle miste, tradizionalmente riservate ai maestri.

Oltre agli articoli apparsi sulle riviste dell'epoca dedicati all'argomento, anche nella letteratura si iniziano ad incontrare con una certa frequenza novelle e racconti che hanno per protagoniste giovani maestre.

In questo senso Edmondo De Amicis aveva fatto quasi da precursore: i protagonisti dei suoi due romanzi principali dedicati alla scuola sono infatti completamente contornati da figure femminili.

Emilio e il buon maestro di "*Cuore*" sembrano quasi reliquie di un passato sempre più lontano, quando il maestro di sesso maschile costituiva l'unico saldo riferimento educativo a scuola e nella vita, come è nel caso del Giannetto parraviciniano, per esempio.

In De Amicis infatti, poco a poco, le figure maschili di reminiscenza ottocentesca cedono il passo a quelle femminili che diventano preponderanti.

Ne "*La maestrina degli operai*" ed in "*Amore e ginnastica*" le protagoniste sono donne, per di più dotate di una certa resistenza agli "assalti" maschili, anche se in misura diversa.

Gli educatori maschi invece sono quasi del tutto scomparsi, oppure dediti ad altre mansioni: il maestro che ha le veci di direttore nella scuola serale dove lavora la maestra Varetti costituisce senz'altro uno degli esempi più importanti. Costui si interessa della scuola in termini più che altro burocratici, passando il suo tempo a dirigere, organizzare, fare computi e calcoli.

Si anticipa in qualche modo una delle costanti del mondo della scuola (e di quello del lavoro, più in generale): le donne, giudicate più idonee a gestire i rapporti con l'alterità e, specialmente, i rapporti con i più piccoli, occuperanno le posizioni più basse; gli uomini invece raggiungeranno con una maggiore facilità le posizioni apicali, dalle quali continueranno ad esercitare quelle funzioni di controllo e censura che già in epoche remote avevano occupato sindaci, parroci ed ispettori.

Come chiosa Ugolini, l'uomo – nell'immaginario del direttore di scuola – aveva troppa cultura per insegnare a bimbettini di mezzo metro: perciò la classe prima deve essergli tolta ed affidata alle veci di una maestra, senza dubbio più adatta a quel ruolo di accoglienza materna.<sup>491</sup>

---

<sup>491</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 17.

Ecco perché possiamo affermare che la politica del compromesso finalizzata al “quieto vivere” (ed intimamente legata al senso della reputazione) diventa precocemente appannaggio delle sole donne. Erano infatti le donne a pagare lo scotto più alto, quando finivano con l’inimicarsi concittadini o autorità locali.

La loro figura materna non doveva in alcun modo sporcarsi, dato che le donne costituivano spesso il primo incontro dei fanciulli con la scuola.

Italia Donati sapeva bene che per lei, una volta entrata in questo circolo infernale, non ci sarebbe stato più scampo.<sup>492</sup> Emilio Ratti invece, pur nelle tante piccole e grandi battaglie che è chiamato a combattere nei diversi comuni piemontesi, sa di potersi in qualche modo salvare, restando invece impietrito dinnanzi alla cugina che gli racconta sventure d’ogni sorta, di gran lunga peggiori di quelle che sono toccate a lui.

Le differenze di genere quindi, nel mondo della scuola, esistono eccome: alle donne infatti era richiesta un’attenzione maggiore a tutti quei comportamenti che avrebbero potuto causare danni a sé e agli altri.

Se dunque era indiscutibile che dovessero essere maestre di sesso femminile ad insegnare alle bambine, ciò non toglie che, proprio a causa del compito più delicato ed alto che le educatrici avevano nei confronti delle allieve, aleggiasse su di loro un’aura continua di dubbio e sospetto.

Nel caso di allievi maschi, poi, il discorso si complicava ulteriormente, poiché all’aspetto puramente educativo-didattico si aggiungeva quello emotivo-relazionale.

L’incontro tra i banchi di scuola di sessualità differenti, portato agli estremi nel racconto deamicisiano “*La maestrina degli operai*” (e non privo di certi elementi morbosi), costituiva un’importante novità ed apriva contemporaneamente nuove problematiche.

Come riuscire ad educare, senza spalancare le porte a condotte e pensieri ambigui che avrebbero invalidato tutto lo sforzo operato?

Sia su riviste educative che nella letteratura di scuola di quegli anni l’argomento costituì senz’altro un elemento di riflessione: le maestre detenevano il primato educativo

---

<sup>492</sup> Racconta la Belotti che la giovinetta, appresa la sua convocazione a Porciano, si dedicò a preparare con cura la valigia con i suoi poveri abiti di ragazza di campagna: “*una giacca di lana per l’inverno, uno scialle, un vestito, un po’ di biancheria, qualche maglia e qualche fazzoletto.*” (E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., p. 35). Ai Porcianesi però resta impresso soltanto il grembiolino da maestra color rosso fuoco, considerato fin da subito prova della sua condotta lasciva ed inadatta a ricoprire il ruolo di educatrice.

rispetto ai colleghi maschi, in quanto prime educatrici “per natura” e ciò poteva dirsi un vantaggio anche nel processo delicatissimo di istruire e trasmettere conoscenze.

*“Perché dunque il fanciullo diventi umano, atto cioè ad usare con rettitudine le facoltà mentali e dirigere le sue tendenze ed affezioni ad un fine eminentemente morale, conviene qualche cosa di più che non sia il ronzio delle lezioni ripetute, automaticamente fra i banchi e lo stridore dei gessi sulle lavagne. E’ necessario in una parola un giusto e sapiente indirizzo educativo, che, temperato euritmicamente coi mezzi di cui può disporre l’arte didattica, faccia di lui un essere possibilmente completo nell’intelletto e nel cuore.”*<sup>493</sup>

Trattandosi evidentemente di un lavoro che mirava contemporaneamente all’intelletto e al cuore, ci si rendeva conto di quanto l’ambito per così dire trasmissivo e scolastico contasse meno di quello educativo *tout court*.

Le femmine in questo erano più idonee: assommavano sia le prerogative educative che quelle formative, trovandosi, per così dire, perfettamente al centro di un crocevia.

Se dunque in famiglia la figura del padre era ritenuta assolutamente necessaria (“*..Ogni famiglia, civilmente costituita, abbia vita e incremento dal senno del padre*”<sup>494</sup>), quella della madre era fondamentale nel garantire alla prole una sana educazione “*per mezzo dei soavi sentimenti del cuore*”.<sup>495</sup>

Riflessioni come queste traspasano con una certa insistenza da questo come da altri articoli di quegli anni dedicati all’educazione: il saper parlare al cuore col cuore – era convinzione diffusa - è attributo esclusivo della donna.

Un ragionamento simile ci conduce direttamente tra gli scritti di Anna Vertua Gentile, Ida Baccini, Matilde Serao, Sofia Bisi Albini, Dora Valle, Giannina Milli, Erminia Fuà Fusinato, Grazia Deledda, per citarne solo alcuni.

La natura, concedendo alle donne il primato educativo in famiglia, aveva concesso parimenti anche il dono di educare ed istruire la prole altrui.

---

<sup>493</sup> *E’ utile e conveniente che le maestre insegnino nelle scuole maschili?*, in “*il Risveglio educativo*”, anno I, 1884-1885, p. 363.

<sup>494</sup> *E’ utile e conveniente che le maestre insegnino nelle scuole maschili?*, *Ivi*, p. 364.

<sup>495</sup> L’attenzione alle doti peculiari dell’uomo e della donna non è cosa nuova nel XIX secolo; nel 1876, ad esempio, Cesare Cantù scriveva: “*L’uomo ha il vigore, la luce, la riflessione, il genio, l’avvenire; la donna, la tenerezza, il calore, l’istinto, il buon senso, il presente*”; cfr. C. Cantù, *Attenzione! Riflessi di un popolano*, Agnelli, Milano 1876, p. 129.

Ancora dalle pagine del “*Risveglio*” il professore Cesare Paoli ribadiva perentoriamente come non vi fosse ormai dubbio alcuno che il santuario della famiglia e quello della scuola fossero l’uno il necessario completamento dell’altro.

La conclusione più ovvia di un simile ragionamento era lampante: “*se la natura ha destinato la donna ad essere in questa (cioè nella famiglia, ndr) sovraneamente educatrice, con che coraggio potremmo noi escludere dalla scuola la maestra che è pur donna e sovraneamente educatrice, e sentenziare non essere utile e conveniente che ella insegni nelle classi maschili?*”.<sup>496</sup>

Forse nelle classi superiori poteva essere ammesso che fossero i maestri di sesso maschile a curare l’educazione dei ragazzi, anche per ragioni legate alla maturazione sessuale dei fanciulli, dato che non era raro incontrare ragazzini di dodici, tredici anni nelle ultime classi elementari. Ma per le prime classi e i giardini di infanzia, le donne, ideale prosecutrici del lavoro di cura e amore materno iniziato in casa, avrebbero meglio e con maggior profondità facilitato il passaggio tra i due ambiti.

Quello che Carmela Covato ha definito, a ragione, “*il secolo della scoperta della madre e dell’esaltazione della funzione materna della donna*”<sup>497</sup>, trova non solo nella famiglia ma soprattutto nella scuola la sua più completa realizzazione.

La teorizzazione sulle doti naturali dell’educatrice si andava infatti progressivamente arricchendo di nuovi ed importanti contributi: le carezze e i dolci e amorevoli sguardi di cui si è fatto cenno nei capitoli precedenti acquisivano un senso via via più pregnante.

Ciononostante, non erano completamente decadute le posizioni rousseauiane (riprese dallo scienziato positivista Paolo Mantegazza, che infatti ritiene migliore educatore per il giovane Enrico lo zio Baciccia) sulla diversità biologica della donna, che, pur essendo

---

<sup>496</sup> *E’ utile e conveniente che le maestre insegnino nelle scuole maschili?*, Ivi, p. 364.

<sup>497</sup> C. Covato, *Educata a educare: ruolo materno e itinerari formativi*, in S. Soldani (a cura di), *L’educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell’Italia dell’Ottocento*, Franco Angeli, Milano 1989, p. 133. Occorre tuttavia precisare che la “scoperta” della donna può essere letta come tale solo attraverso una attenta analisi a posteriori dei cambiamenti sociali e culturali che interessarono il genere femminile nel corso del XIX secolo; difatti, se diamo una rapida occhiata ad alcuni autori ottocenteschi e novecenteschi non è raro imbattersi in soprannomi piuttosto offensivi attribuiti normalmente alle donne (e alle donne tra i banchi di scuola, in special modo): si va dalle “*putte ciarliere*” di Vallauri (cfr. T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., p. 158), alle “*cavre*” (capre) di Meneghello (L. Meneghello, *Libera nos a Malo*, op. cit., p. 47) ad altri epiteti simili. Non si dimentichi infine la protagonista della novella ambientata a Napoli scritta da Vittorio Imbriani nel 1876: qui la giovane ed avvenente maestrina viene apostrofata, finanche nel titolo dell’opera, semplicemente “*la bella bionda*”.



prima ed indispensabile educatrice, continuava comunque ad esibire una patente di inferiorità intellettuale rispetto all'uomo.<sup>498</sup>

In questo contesto di mutamento e tradizione che si dipana lungo l'arco del secolo fino a far capolino nel Novecento, sta tutta la portata della figura della maestra e tutto il senso del valore irrinunciabile che la reputazione e la "buona fama" costituivano per ella, quale lasciava passare per giungere a toccare i cuori e le anime della gente.

Quando la giovane Rita Majerotti viene raccomandata per un posto di maestra d'asilo a Milano, deve non a caso sottoporsi prima ad un colloquio-interrogatorio volto ad accertare appunto non tanto le doti didattiche quanto la posizione morale della donna.

Chiedendole se fosse "*regolarmente sposata*"<sup>499</sup>, non si fa altro che sondare quello che i concittadini avevano bisogno di accertare: se la fanciulla possedesse o meno tutti i "requisiti morali" per poter prendersi cura dei bambini che le venivano affidati.

Poco importa, al momento, che sia rimasta incinta prima ancora di convolare a nozze e che il marito, violento ed ubriaccone, sia per Rita una spina nel fianco piuttosto che un uomo dedito alla donna e alla famiglia.

L'importante è salvaguardare le apparenze: e Rita è, sotto questo punto di vista, perfettamente a posto, tanto che le viene addirittura offerto un sussidio in denaro.

Ma sono solo apparenze, appunto. Destinate prima o poi, nel corso del tempo, ad essere cancellate. La maestrina, che è costretta ogni anno a spostarsi alla ricerca di un posto che le garantisca di che sfamarsi, finisce per farsi conoscere fino in fondo.

E' brava e ben voluta, ma maritata con uno scavezzacollo che non fa che combinare guai e per di più è sempre incinta: insomma per la comunità ospitante appare più che altro un peso, la cui reputazione familiare (specie dopo la separazione forzata dei due) certo non giova a garantirle il posto.

Si aggiunga a tutto ciò anche la chiara predisposizione di Rita alle prime rivendicazioni e battaglie socialiste e il quadro è completo.

A Treviso sia il segretario comunale che il prete la ammoniscono, ricordandole in più d'una occasione come "*l'esser divisa dal marito, il non andare alla messa era anche in quel paese una colpa grave*".<sup>500</sup>

---

<sup>498</sup> Si veda P. Guarnieri, *L'educazione femminile nel pensiero di J.J. Rousseau*, Gastaldi, Milano 1964.

<sup>499</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 103.

<sup>500</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 164.

In altre parole, il caso della reputazione della giovane Rita è completamente opposto a quello della Donati ma comunque sovrapponibile.

Tanto per la Donati il non aver intorno nessuno, vivendo una vita di fede, morigeratezza ed integrità è fonte di voci e chiacchiere infondate e malevoli, quanto per la Majerotti l'aver accanto un uomo sbagliato che per giunta scappa via coi figli (*“l'esser divisa dal marito”*) e l'atteggiamento spiccatamente anticlericale (*“il non andare alla messa”*) costituiscono l'inizio delle disgrazie.

Comunque, per le giovani la scelta di fare la maestra non era immune da pericoli: bastava un nonnulla e subito si finiva col suscitare l'avversione e l'intolleranza dei concittadini.

Anzi forse avversione ed intolleranza scattavano già nel momento in cui si sceglieva consapevolmente tale professione.

Dietro una frase apparentemente anonima ed insignificante come quella della protagonista di *“Nel deserto”*, romanzo del 1911 di Grazia Deledda (*“Da ragazzetta sognavo di diventar maestra perché, nel mio paesello, non vedevo altra possibilità di rendermi utile agli altri ed a me stessa. Passavo per un'originale ed ero antipatica a tutti. E forse lo sono ancora...”*)<sup>501</sup>, si scorge una importante verità: forse non può dirsi del tutto casuale l'accostamento della professione ad un senso di antipatia quasi a priori. C'è già, a livello implicito e solo nella semplice menzione della parola *“maestra”*, quella percezione di quanto continuo “gli altri” e soprattutto di quanto conti il sentimento di apprezzamento o di ostilità nei confronti di chi, col proprio lavoro, decideva di esporre tutta se stessa al possibile attacco esterno.

Tanto che sembra assolutamente comprensibile la scelta della maestrina Dora, in *“Castelrotto e i suoi maestri”* di fare di tutto per non apparire una maestra in paese.

---

<sup>501</sup> G. Deledda, *Nel deserto* (con prefazione di G. Angioni), Ilisso, Nuoro 2007 (I ed. Treves, Milano 1911), parte prima, IV capitolo, pp. 71-72. Nonostante il romanzo della Deledda non abbia propriamente a che vedere con il mondo della scuola, è opportuno notare in che modo vi faccia rapidamente capolino la figura dell'insegnante. In questo passo è la protagonista Lia che parla: afferma di voler diventare una buona guida ed una buona educatrice per il figlio Salvador (*“Oh stia sicuro per questo: saprò educarlo, guidarlo...”*) e di vedere in tal modo realizzato il sogno della sua vita. Salvador non è figlio naturale di Lia ma del compagno argentino di cui si è perdutamente innamorata. Decidendo di fargli da madre, la donna accetta di diventare per Salvador una figura educativa. Ed è proprio con lo scopo di mostrare il suo impegno all'uomo che menziona il sogno di essere maestra, accostando implicitamente le due professioni (madre e maestra) ed alludendo in tal modo alla dimensione educativa perfettamente incarnata dal mestiere di insegnante. Il fatto che poi si aggiunga, quasi sottovoce, che forse proprio per questa sua mira, la giovane Lia abbia riscosso nel suo paese d'origine più antipatie che amicizie, ci porta a riflettere ancora una volta su come, anche nel primo decennio del XX secolo, la scelta o semplicemente l'aspirazione di diventar maestra procedesse di pari passo con il concetto di reputazione.

Ella infatti non pare affatto orgogliosa della sua professione e anzi si offende col fidanzato che la prende in giro apostrofandola “*Sei proprio una maestra!*”.<sup>502</sup> Eppure in aula è nota per la sua severità e il peso che attribuisce a lettere e numeri, come una vera maestrina, appunto. Ma fuori da scuola, ben sapendo di persecuzioni, tiri mancini, chiacchiere malevole e cattivi (pre)giudizi, non vorrebbe neppure lontanamente assomigliare ad una maestra di scuola. A tal punto la professione finiva col rovinare la vita delle fanciulle!

#### 4.2. La scelta della maestra

Camilla, la figlia del calzolaio, protagonista di una delle novelle di Vallauri, si annoia nella bottega di famiglia; quando l’amica Marietta le racconta di aver frequentato la “*Scuola di Metodo*” a Vercelli e di essere diventata maestra in soli tre mesi, Camilla non ha dubbi: farà la maestra.

Non le importa il fatto che si troverà “*in mezzo ad una brigata di vispe zitelle*”<sup>503</sup>, né che frequenterà lezioni tediose e monotone o avrà bisogno di qualche favore da parte di potenti del luogo per poter superare il concorso e aspirare ad una cattedra in una scuola municipale.<sup>504</sup>

“*Poiché nelle mie dita non istarebbe male una penna, non so perché io me le debba ungere ed annerire colla concia del tomaio.*”<sup>505</sup>

Così parla Camilla, confidando ai familiari di desiderare di intraprendere la carriera di insegnante elementare: le speranze della giovane sono evidentemente molto lontane da quelle che negli stessi anni animavano alcuni degli educatori e dei maestri che abbiamo conosciuto attraverso le riviste e le pagine della letteratura di scuola.

---

<sup>502</sup> G. Ugolini, *Castelrotto e i suoi maestri*, op. cit., p. 44.

<sup>503</sup> T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., novella VI, pp. 144-145.

<sup>504</sup> Il giudizio del Vallauri in proposito è piuttosto negativo: egli racconta infatti della Scuola di Metodo come di un luogo dove “*lo studiare è un trastullo*” (p. 145) e ricorda sin dall’inizio del racconto che Marietta è diventata maestra in un ricco comune della Lomellina solo grazie agli “*uffizi interposti dal grazioso professore*” (p. 146).

<sup>505</sup> T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., novella VI, p. 151.

Quelle del padre, invece, sono parole di monito e consiglio in tutto e per tutto simili a quelle che abbiamo già tante volte sentito.

*“Oh quante maestre di scuola hanno dovuto pentirsi di aver lasciato la conocchia e la spola; [...] per condursi ad insegnare in lontani paesi, dove involuppate nei lacci, loro tesi dalla malvagità degli uomini, furono tratte di felice stato, e messe in grandissima miseria.”*<sup>506</sup>

La metafora del laccio rimanda qui ad un'area semantica ben precisa, quella della trappola tesa alla donna in modo ingannevole e beffardo, secondo un costume purtroppo assai noto e frequente.

L'aspetto interessante in questo caso è che l'opera di ammonimento del padre verta non tanto sul rischio di restare “involuppata nei lacci”, quanto più che altro sul concetto di vita in famiglia (conocchia e spola) quale felice stato di grazia.

Il vero prestigio dunque, per Camilla e per quelle come lei, non sta nell'esercitare una professione particolare, nemmeno se di una certa rilevanza sociale: le donne sono al sicuro solo presso il focolare domestico, giacché secondo Vallauri (e i personaggi maschili cui mette in bocca tutta la sua saggezza popolare) *“una femmina è abbastanza dotta, quando sa distinguere la camicia dalla giubba del marito”*.<sup>507</sup>

La novella prosegue raccontando infatti di come la ragazza, diventata maestra, guadagni gradualmente il disprezzo dell'intera famiglia: persino il fratello si dichiara indignato di fronte ad una *“putta ciarliera”*<sup>508</sup> che preferisce lavagna e mappamondo a mestolo ed arcolaio.

Ma la vita da maestra, oltre che incompresa ed ostacolata dai familiari, è dura proprio a causa di uno degli aspetti che abbiamo già più volte riconosciuto: lo stipendio bassissimo non assicura alla sventurata, nominata in un paesino rurale del milanese, lo stato di vita che ella avrebbe immaginato. E così Camilla decide di cedere alle lusinghe del sindaco pur di vivere negli agi e nel lusso.

Inizia a bere e a fumare in pubblico, frequentando diversi uomini in vista del paesino. Arriva persino a sposarsi con l'ispettore scolastico che le promette ancora maggiore

---

<sup>506</sup> T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., novella VI, p. 152.

<sup>507</sup> T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., novella VI, p. 153.

<sup>508</sup> T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., novella VI, p. 158.

benessere e ricchezza; alla fine, però il marito scappa con la direttrice di una scuola femminile privata, portandosi via tutti i soldi e i gioielli di Camilla e lasciandola morire di dolore.

La novella di Vallauri assomiglia ad una parabola con tanto di morale.

L'ammonimento è chiaro: chi sceglie una professione del genere finisce con l'inimicarsi tanto la famiglia quanto la nuova comunità che l'accoglie, arrivando a perdere tutto per via di scelte sbagliate.

E' interessante inoltre il fatto che Camilla, una volta diventata maestra, scelga di accompagnarsi solo a personaggi provenienti dal mondo della scuola: il sindaco che le ronza attorno, l'ispettore Robini (per giunta *ex frate*), i chiacchierati personaggi e le autorità locali che frequenta nelle sue notti lussuose.

Persino il tradimento finale del marito, che le costerà la vita, si consuma con una figura scolastica: la direttrice di una scuola privata.

E' evidente quindi quanto l'autore voglia, in questo racconto, screditare completamente il mondo della scuola, e quello femminile all'interno della scuola, in particolare.

Traditrice è Camilla, in quanto sceglie di allontanarsi dal nido paterno, pur non avendone alcun bisogno; e traditrice è la direttrice di scuola che ammalia l'ispettore, "costringendolo" a lasciare Camilla e a portarle via anche ricchezze e gioielli nella fuga. Pur nel disprezzo evidente che traspare nella novella per tutto quello che è scuola, è abbastanza chiaro come l'indirizzo dell'invettiva sia principalmente la figura della donna.

La morte – sembra voler sancire l'autore in una sorta di morale – non è che la conclusione degna per chi abbia scelto di allontanarsi in modo così irriverente e pericoloso dal seminato.

Eppure, nonostante tutto, fin dagli anni '70 del XIX secolo, una commissione ministeriale presieduta dall'*ex* Ministro Terenzio Mamiani, andava registrando un progressivo incremento delle maestre rispetto ai maestri.

Le maestre che come Camilla decidevano volontariamente di cambiare vita erano sempre di più.

Proprio negli anni in cui il numero dei neopotentati andava calando un po' dovunque, la contrazione del numero delle maestre era nettamente inferiore rispetto al numero dei colleghi maschi che invece era crollato di colpo.<sup>509</sup>

Per le ragazze, infatti, la posizione di maestra costituiva una possibilità davvero lusinghiera. Come messo in luce dall'inchiesta realizzata dalla commissione, le alunne delle scuole magistrali avevano aspettative molto diverse da quelle dei maschi: nella scuola esse vedevano, oltre all'opportunità di un guadagno, anche una sorta di personale rivincita nei confronti di chi le voleva relegate unicamente al focolare domestico.

Di esse l'inchiesta sottolineava inoltre la più precoce maturazione e la provenienza, in linea generale, da famiglie piuttosto agiate. Appartenevano, insomma, al mondo cittadino e nella Scuola Normale cercavano più di ogni altra cosa *“il sapere e non il pane”*.

Completamente diverso era il caso delle Scuole Maschili, dove regnavano incontrastate rozzezza, indisciplina ed insofferenza.

La carriera magistrale infatti, se per le donne rappresentava l'unica possibilità di emancipazione, nel caso degli uomini era una scelta di ripiego, o addirittura un marchio infamante che avrebbe ricordato a vita il fallimento nelle carriere e negli studi più prestigiosi.

Gli studenti delle scuole maschili, a parte poche eccezioni, erano per lo più *“gente che o i dissesti della fortuna familiare, o la svogliatezza, o l'insofferenza, o lo scarso e tardo ingegno costrinse ad interrompere gli studi, che poi ripigliano dopo più anni di interruzione gettandosi in mancanza di meglio a fare i maestri”*.<sup>510</sup>

Come messo in luce dalla Commissione d'inchiesta (composta, oltre che da Mamiani, da intellettuali del calibro di Michele Amari, Domenico Berti, Carlo Tenca, Silvio Spaventa, Ruggero Bonghi, Pasquale Villari e, in qualità di segretario, Gerolamo Buonazia) era necessario introdurre, anche nella struttura dell'istruzione magistrale, profonde riforme atte ad elevare il più possibile la condizione del maestro.

---

<sup>509</sup> Nel triennio 1866-1868 il numero dei neopotentati era diminuito del 36% tra le femmine e del 40% tra i maschi. Se si considera che fino ad allora i maestri maschi avevano costituito la quasi totalità degli insegnanti elementari, comprendiamo quanto il dato fosse allarmante più per quello che riguarda i maschi che per le donne. Cfr. R. S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità...*, op. cit., p. 59.

<sup>510</sup> *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, Botta, Roma 1868-1872, voll. 3, pp. 176 - 177.

Solo ristrutturando completamente le Scuole Normali si sarebbe potuto sperare di “agganciare” quei tanti giovani diligenti e competenti che al momento risultavano in fuga dalle scuole e che lasciavano il posto ai maestri scriteriati o ai preti fanfaroni di cui tante opere di fine secolo raccontano.

Occorreva garantire ai maestri una vita tranquilla e tollerabile, per sperare in un accostamento agli studi magistrali da parte di coloro che erano ritenuti validi.

*In nuce* c'è già in queste affermazioni della Commissione il divaricamento sempre più forte tra gli stipendi femminili e quelli maschili: sembrava infatti, in base a queste parole, che fosse quasi lecito “proteggere” maggiormente i maschi, assicurando loro una sorta di tutela dinnanzi a tutte quelle possibili intromissioni capricciose dei comuni.

Ed in effetti questo è uno dei motivi per cui il pareggiamento degli stipendi non fu chiamato dall'intero corpo magistrale, ma solo da quello femminile; i maschi in fondo sapevano che a loro toccava un peso sicuramente maggiore in fatto di oneri e carichi familiari e consideravano quasi sacrosanto il fatto che il loro guadagno mensile fosse in qualche caso addirittura triplo di quello delle colleghe.

La scelta di essere maestra dunque passava attraverso due antitetiche coordinate: da un lato era opinione diffusa che l'aspirazione a tale professione fosse cosa sconveniente, quando non addirittura fallimentare (come Vallauri mette in luce in tante delle sue novelle); dall'altro, però prendeva piede la convinzione che le maestre (specie quelle che provenivano da buone famiglie borghesi) erano degne di emanciparsi e, anzi, portavano un valore aggiunto alla scuola del dopo Unità che andava gradualmente perdendo maestri maschi ed acquisendo più adatte e più preparate educatrici.

L'attenzione che venne data all'organizzazione delle Scuole Normali e, parimenti, l'interesse spesso morboso nei confronti di chi lasciava il nido familiare per avventurarsi nel mondo della scuola danno l'idea del carattere duplice e contrapposto di quello che significava nel XIX secolo voler intraprendere la carriera magistrale.

Chi se ne accorse prima di tutti fu il Ministro Coppino che aveva presentato in Senato un'ambiziosa proposta di riforma dell'istruzione magistrale femminile.

Egli riteneva infatti problema più urgente quello di formare adeguatamente le nuove educatrici più ancora degli educatori. Era l'istruzione delle donne che stava gradualmente prendendo piede; ed erano le maestre che, benché ancora vittime di

pregiudizi secolari, si avviavano a diventare la presenza più marcatamente spiccata nel mondo della scuola.

Coppino si rese conto di ciò e azzardò un progetto di grande portata culturale: la finalità generale dell'operazione di rinnovamento dell'istruzione magistrale era infatti duplice, come duplice era la problematica relativa alle maestre: formare educatrici idonee (moralmente e didatticamente) e, nel contempo, permettere alle donne di tutti i ceti, anche di quelli inferiori, di elevare la propria condizione.

Per realizzare tutto questo, il Ministro propose di utilizzare i numerosi istituti educativi già presenti su tutto il territorio nazionale, affinché formassero *“donne modeste, costumate e da casa”* e, allo stesso tempo, *“buone madri di famiglia e però di tale cultura che valgano a provveder da sé all'educazione dei figli”*.

La maestra infatti altro non è che *“colei la quale tiene le veci della madre istessa in quella parte che spetta a coltivare l'intelletto ed ingentilir l'animo ed il costume...”*.<sup>511</sup>

L'esigenza principale era chiaramente di tipo economico: gli istituti educativi femminili infatti potevano operare in piena autonomia, in quanto retti fondamentalmente attraverso la beneficenza privata.

Tuttavia, accanto a questo aspetto che certo non era cosa da poco, per Coppino un simile intervento avrebbe avuto il pregio di potenziare il numero e la qualità delle maestre elementari e soprattutto avrebbe incentivato l'educazione e l'istruzione delle donne, e delle madri di famiglia in special modo.

L'idea venne sposata in pieno dall'onorevole Matteucci che presiedette la commissione del Senato incaricata di relazionare su tale progetto di legge.

Quindi, in poche parole, già pochi anni dopo l'Unità, l'opinione dominante si avviava a diventare una sola: al mondo della scuola servivano donne, e donne competenti, per giunta.

La condizione della donna restava ancora piuttosto complessa ma, nel frattempo, si andava diffondendo l'idea che, potenziando una volta per tutte il sistema educativo per e con le donne, si sarebbe ottenuto il duplice vantaggio di educare ai buoni costumi intere generazioni.

---

<sup>511</sup> P.d.L. per il Riordinamento delle Scuole normali e Magistrali presentato in iniziativa al Senato dal Ministro della Pubblica Istruzione (Coppino) nella tornata del 14 giugno 1867, in ATTI DEL PARLAMENTO ITALIANO, Camera dei Senatori, Sess. 1, Leg. X, Botta, Firenze 1868, p. 82.



Tutto questo mentre le condizioni delle maestre non mutavano più di tanto: l'atteggiamento delle autorità locali e dei paesani nei confronti delle donne a scuola abbracciava infatti posizioni molto ambigue.

C'era chi, come il sindaco di Altarana, riteneva che esse contribuissero a portare unicamente l'immoralità nei paesi<sup>512</sup> e chi invece ricordava il luogo comune che faceva della maestra una "*messaggiera (sic!) di civiltà e di gentilezza*".<sup>513</sup>

Così la scelta di molte ragazze come Camilla, anche se spesso dettata dal solo desiderio di "uscire di casa", finì per essere difesa soltanto dalla classe politica nazionale (che pure osteggiava il concetto pieno di istruzione popolare); le autorità locali invece non capirono fino in fondo tale scelta e spesso reagirono per questo motivo in modo contraddittorio, come emerge dai passi sopraccitati.

Visto il sorpasso in termini percentuali di insegnanti di sesso femminile, diventava indispensabile definire i nuovi caratteri dell'educazione e dell'istruzione nazionale.

Le maestre infatti parevano "destinate" non solo a dirigere gli asili infantili e le prime classi elementari, come da tempo accadeva in America, Svizzera e Germania, ma era auspicabile che in tempi brevi tutta l'istruzione primaria passasse alle donne, proprio in virtù delle ragioni già accennate relative ad una supposta "superiorità biologica" delle stesse nelle pratiche educative.

Anche i più perplessi del resto apprezzarono di buon grado la proposta: grazie a questi incentivi all'educazione femminile, nel giro di pochissimi anni, si sarebbe provveduto a sfornare maestrine (ben preparate) da sistemare in quei comuni rurali o montani che, privi totalmente di risorse, avrebbero potuto provvedere alle loro scuole spendendo un terzo di quanto previsto.<sup>514</sup>

Come si vede dunque lo Stato italiano stava puntando a quello che in gergo può definirsi un "doppio compromesso", senza rinunciare a nessuna delle due prerogative in gioco: da un lato infatti, istruire le donne significava raggiungere le famiglie direttamente nel loro cuore, educando generazioni di bambini e bambine e diffondendo l'idea che le donne fossero in questo pari se non addirittura superiori ai maschi pur di

---

<sup>512</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 292.

<sup>513</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 312. Nel passo in realtà la frase è rivolta alla maestra-letterata in segno di scherno. Tuttavia il fatto che si trattasse di un luogo comune lascia intendere il significato solitamente positivo dell'espressione "*messaggiera (sic!) di civiltà e di gentilezza*".

<sup>514</sup> Cfr. Relazione della Commissione sul P.d.L. pel riordinamento delle scuole normali e magistrali femminili (5 maggio 1868), in ATTI, op. cit., p. 574.

ottenere nuova linfa vitale per le scuole magistrali; dall'altro, però, si voleva continuare a fare in modo che l'istruzione elementare non diventasse spesa gravosa per le casse nazionali e perciò si incentivò parimenti la disparità sessuale ed economica delle donne, nella convinzione che le maestre, per quanto preparate, dovessero comunque costare meno ai comuni che le prendevano in carico.

D'altra parte – come affermava l'avvocato Samis – citando un articoletto di un giornale, “*il mercato rigurgita di maestre*” e per un soldo si potevano assumere anche dodici educatrici in una volta sola: strette com'erano dall'indigenza e dalle difficoltà a campare, esse accettavano senza remore qualsiasi posto, qualsiasi forma di contratto illegale, qualsiasi forma di asservimento che certi uomini ormai mal sopportavano.<sup>515</sup>

Chi sceglieva di diventare maestra il più delle volte non aveva assolutamente idea di quanto si discuteva nelle aule parlamentari e dei tentativi della classe dirigente italiana di dare uniformità e serietà al percorso di studi per l'abilitazione; né tantomeno aveva idea, almeno fino a quando non lo sperimentava sulla propria pelle, di cosa significasse realmente scendere a compromessi con le autorità paesane che sfruttavano abilmente tale inconsapevole ignoranza, abbassando i compensi delle poverette anche di molto rispetto al minimo legale.

Camilla in effetti non batte ciglio di fronte all'amichetta di sempre che le racconta di essere diventata maestra in soli tre mesi di studio. Né sa di quello che significa realmente essere maestra in quegli anni, immaginando per sé una vita di agi e tranquillità, in classe e fuori dalla classe.

La scuola di Vercelli frequentata da Marietta è uno dei tutt'altro che rari esempi di istituzioni nate con l'intento di preparare frettolosamente docenti elementari negli anni caotici del dopo Unità, scanditi dal motto imperante del “fare gli italiani” attraverso maestri e maestre sfornati nel minor tempo possibile.<sup>516</sup>

Maestre così erano l'ideale per occupare i posticini a poche lire nei comuni rurali o in quelle scuole presso le quali nessuno voleva insegnare.

---

<sup>515</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 247.

<sup>516</sup> Era evidente che, allo scopo, non sarebbero bastate le poche Scuole Normali allora esistenti; si pensò di ovviare al problema istituendo le Scuole Magistrali Trimestrali o le ancora più brevi Conferenze Magistrali di durata bimestrale (agosto-ottobre). Cfr. *Scuole provinciali per le nuove Province*, in “*L'Istitutore*”, anno VIII, n. 23, 9 giugno 1860, pp. 353-354. Peraltro è bene ricordare che il titolo rilasciato da queste “scuolette” era quello di sotto-maestri: si veniva assunti, cioè, laddove mancassero maestri patentati. Era comunque previsto in tutti i casi il tirocinio annuale, obbligatorio per tutti.

Diventavano maestre sia le ragazze di buona famiglia che le popolane da poco uscite dalle scuole elementari senza spesso sapere alcunché di educazione e di istruzione.

Nell'attesa di un riordino dell'istruzione secondaria (che peraltro fino agli anni '80 del XIX secolo restò preclusa alle donne), alle scuole di metodo, poi normali, approdavano infatti ragazzette e ragazzotti che avevano passato il tempo in attesa del compimento rispettivamente del quindicesimo e del sedicesimo anno d'età nei modi più disparati ed eterogenei.

Le differenze di genere, allora, in questi casi diventavano ancora più evidenti, dato che, mentre per i maschi, all'uscita della scuola elementare, c'erano i ginnasi e le scuole tecniche, per le bambine – si è detto – c'era solo il nulla. Dal nulla appunto arrivano Camilla e Marietta che decidono di fare le maestre per noia più che per passione.

Prima di un riordino più o meno definitivo dell'istruzione magistrale che mettesse un po' di regole in tal senso si dovette aspettare praticamente l'inizio del nuovo secolo.

I maestri elementari infatti provenivano dalle situazioni più disparate e vantavano *curricula studiorum* davvero compositi e (spesso!) catastrofici: in una relazione del 1888 ci si lamentava di come, in appena due anni, “si stampassero” maestri che magari nell'arco della loro vita erano stati a scuola in tutto non più di quattro o cinque anni, a differenza di quanto si verificava in altri stati, come la Germania, dove si stava a scuola almeno per 14 anni di studio continuato e regolare.<sup>517</sup>

La situazione non era delle più rosee: eccezion fatta per il nord infatti moltissime province italiane erano totalmente sprovviste di scuole femminili e di scuole maschili atte a formare i nuovi maestri.

Si preferì, come al solito, la via più breve: vennero istituite scuole provinciali apposite o conferenze magistrali bimestrali che produssero nell'arco di breve tempo insegnanti del tutto inadatti a fronteggiare il problema dell'analfabetismo.

Non che le Scuole Normali “ufficiali” vantassero chissà quale superiorità: Matilde Serao ci ha lasciato in effetti una bella testimonianza di come gli studi preparatori all'insegnamento paressero alla maggior parte delle giovinette inconsistenti ed aleatori.

Solo riguardo al tirocinio il giudizio si addolciva un poco. L'unico pregio era perlomeno quello di salvare le ragazze dalla tetraggine e dalla malinconia che scandivano le giornate occupate dallo studio della pedagogia e dalle lezioni di aritmetica.

---

<sup>517</sup> *Sull'ordinamento dell'istruzione elementare, Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione*, in “*Bollettino Ufficiale dell'Istruzione*”, vol. XIV, febbraio 1888, pp. 108-109.

*“Risalivano alle due, molto riscaldate in volto, coi capelli un po’ arruffati, con gli occhi lucenti, stanche, ma felici, felici di quelle ore passate fra le bimbe, felici di quel primo contatto, di quelle prime lezioni date timidamente, contente di quella nuova dignità conquistata.”*<sup>518</sup>

Per la alunne della Scuola Normale, quindi, è il contatto con le bambine a consentire la conquista della dignità. Non era la scelta di diventare maestre a dare un senso all’uscita della donna dalla casa paterna; o meglio, lo era ma solo nella declinazione pratica di ciò che significava essere maestra: entrare in relazione con bambine che solo da pochi anni erano ammesse alle scuole e che in alcuni casi avrebbero probabilmente intrapreso la stessa strada delle educatrici tirocinanti che le seguivano.

Non è un caso il fatto che l’ora più lunga e difficile fosse appunto quella dedicata ai lavori donneschi obbligatori (sempre nelle pagine autobiografiche della Serao).

Le abitudini e le prerogative femminili venivano preservate attraverso l’istituzione di ore totalmente consacrate ad occupazioni da donne: talvolta, era proprio in quei momenti che l’anima femminile pareva ribellarsi. La maestra quasi temeva che il rimarcare le peculiarità sessuali del suo ruolo finisse col discriminarla.

Anche nel XX secolo la situazione non parve cambiare in tal senso: alle maestre, così come alle fanciulle, continuava ad essere richiesto quel duplice ed antitetico sforzo di riconoscere contemporaneamente un percorso educativo simile a quello dei maschi, senza però smettere i panni della donna di casa e di famiglia.

Uscire di casa dunque ma per rientrarvi, temprate dall’esperienza scolastica e pronte ad esercitare pienamente il ruolo di educatrice in senso stretto (come mamme) e in senso lato (come maestre) cui erano chiamate le donne fin dagli anni postrisorgimentali.

Si comprende allora perché il Vallauri riservi una fine così misera ed infelice alla protagonista della sua novella. La scelta di Camilla, che pur nella problematicità del distacco dalla famiglia avrebbe dovuto lì ricondurla, si connota di un pericoloso senso di ribellione e disubbidienza.

L’emancipazione “malata” della fanciulla – che beve, fuma ed esce di sera, come un maschio – infatti non può che essere foriera di grandi disgrazie.

---

<sup>518</sup> M. Serao, “*Alla scuola*”, in *Piccole anime*, op. cit., p. 71.

La solitudine in cui muore la donna, lontana da affetti e famiglia diventa pertanto un perfetto monito: scegliere di fare la maestra poteva essere pericoloso, soprattutto se la scelta avesse allontanato dai sani principi cui invece era necessario attenersi e che continuarono ad essere espressamente richiesti alle fanciulle che decidevano di intraprendere tale carriera.

E ad esse – si badi – non era concesso, proprio per questi motivi, alcuno sconto.

Del resto, anche ne *“Il romanzo di una maestra”* di Rita Majerotti il motivo della scelta della professione di maestra costituisce il punto di partenza e di arrivo di tutta l’intricata vicenda familiare della giovane.

Figlia di una generazione di maestri elementari, Rita non può che scegliere tale mestiere, finendo dunque con l’allontanarsi da casa.

Ma, guarda caso, è proprio l’abbandono del nido familiare, per quanto accettato dal padre-educatore, a costituire l’inizio dei guai: ella conosce un uomo (che poi sposerà) che la metterà incinta, le ruberà i soldi, passerà il tempo ad ubriacarsi, finendo per lasciarla vedova con due bimbi piccoli.

La scelta di fare la maestra è foriera di disgrazie; ma è nel contempo l’unica fonte di guadagno attraverso la quale la giovane Rita può sperare in un po’ di tranquillità economica e sopravvivere.

Infatti, mentre il marito non è in grado di tenersi un lavoro e finisce con l’essere licenziato dovunque, la giovane donna si sposta su e giù per la penisola alla ricerca di posti comunali e scuole private che possano garantirle il sostentamento.

Il monito letto tra le righe del Vallauri, a ben guardare, è presente anche in questo testo autobiografico: è la scelta volontaria della Majerotti di dedicarsi ad una professione (che pure le permette autonomia ed indipendenza) a ritorcerlesi pericolosamente contro.

Avesse accettato di farsi mantenere dal marito probabilmente non avrebbe trascorso la sua giovinezza a lavorare per poche lire mensili; il fatto che, invece, abbia avanzato pretese professionali la obbliga poi a renderne conto in famiglia e a sentirsi in dovere di collaborare al bilancio familiare, divenendo anzi il principale percettore di reddito.

E’ infatti il marito ad insistere perché, persino durante l’allattamento, si rechi a scuola. Ciò le pregiudica la salute e finisce persino col farle perdere i bimbi, che le vengono sottratti dal marito.

La scuola e la scelta del mestier di maestra sono dunque fonte di sofferenze e dispiaceri: d'altra parte – come sostiene alla fine del suo romanzo la scrittrice – sono proprio il lavoro e l'indipendenza guadagnati a caro prezzo a consentirle di riemergere sempre dal dolore che la affligge.

Infatti, quando alla fine deciderà di separarsi e di riprendere i figli con sé, quando il marito violento e perdigiorno la lascerà vedova poco più che trentenne e tutto sembrerà perduto, Rita sa di poter comunque contare sulla propria volontà e sulla sicurezza di aver fatto, a suo tempo, la scelta giusta. “*Tornai al mio lavoro – scrive – con un senso vivo di malinconia, ma anche di liberazione.*”<sup>519</sup>

Malinconia e liberazione sono i due sentimenti ambivalenti che caratterizzano le vicende delle maestrine che, come Rita, hanno la volontà di dedicarsi ad una professione uscendo dal contesto familiare. Ma anche povertà, rinuncia, contegno, coscienziosità e umile accettazione del destino che viene loro imposto diventano qualità necessarie.

Le maestre che popolano la maggior parte dei racconti di scuola devono dimostrare di possedere tutte queste doti se vogliono sopravvivere. Quando sceglievano di diventare maestre, era quanto mai indispensabile che divenissero consapevoli prima di tutto del “*vero inferno*”<sup>520</sup> cui spesso andavano incontro. Per quelle incoscienti e fatue come la giovane protagonista del Vallauri non c'era posto.

### **4.3. Le maestre nelle sezioni maschili**

Negli anni immediatamente successivi all'Unità, lo schema applicato alle scuole fu in ogni parte d'Italia piuttosto rigido: ai bambini insegnavano i maschi, alle bambine le femmine.

---

<sup>519</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 175.

<sup>520</sup> L. Morandi, *La maestrina...*, op. cit., p. 122. Gli atti persecutori e gli atteggiamenti arcigni ai danni delle giovani maestre, come si è avuto modo di vedere, erano frequentemente attribuibili al ruolo rivestito dall'insegnante elementare nella percezione altrui. Dato che l'educatore elementare di fatto incarnava un'autorità preposta a tale compito per volere dello Stato, era spesso giudicato inammissibile che a ricoprire l'incarico fosse una donna, magari bella e per di più, anche quando morigerata e timorata di Dio, laica. Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., pp. 238-239.

Nelle cosiddette sezioni miste erano comunque preferiti gli insegnanti di sesso maschile.

La ragione di questa inflessibile corrispondenza univoca è di facile intuizione: le donne infatti, soprattutto ora che le leggi sull'obbligatorietà imponevano anche al gentil sesso la frequenza della scuola, dovevano preservare la loro natura, in casa come tra i banchi di un'aula.

Pertanto, alle bambine venivano di preferenza assegnate maestre (almeno di comprovata moralità, piuttosto che ben preparate) idonee a garantire quella continuità casa-scuola che preservasse anzitutto l'integrità morale delle fanciulle.

Che poi le ragazze fossero ben istruite, era un particolare piuttosto trascurabile, perlomeno nell'ultimo scorcio dell'Ottocento, quando l'educazione delle fanciulle non era considerato un fatto del tutto indispensabile.

Tale concezione era così diffusa e radicata che persino le maestre deamicisiane preferivano di gran lunga insegnare alle bambine piuttosto che ai maschietti.

Nel racconto *“Un dramma nella scuola”*, ad esempio, la maestra Faustina Galli è finalmente felice quando ottiene il trasferimento da una scuola maschile ad una femminile, ricordando le sue primissime esperienze nelle scuole rurali, quando aveva sempre insegnato a sole bambine.

La scuola urbana è popolata da ottocento ragazze e la vista di tutte quelle fanciulle di ogni età la incanta immediatamente, *“come uno spettacolo”*.<sup>521</sup>

In effetti, la descrizione che segue è per la maestra una gradita visione: quasi in una sorta di processione, le nuove alunne sfilano davanti alla maestra, sino a commuoverla.

*“[...] e poi centinaia di bimbe d'ogni ceto, vestite e ornate con le più strane invenzioni e industrie materne, con penne spropositate sui cappelli, con bonegrazie sproporzionate o fuor di posto, coi loro nomi ricamati a lettere di scatola a traverso ai grembiali, con vite di velluto stinto, con casacchine fatte di tendine e di federe, con scarponi, scarpettine, zoccoli, stivaletti alla russa, con manicotti di pel di gatto e calze bucate, con cappelli da maschietti e cappucci da monachelle, con gonnellino da saltatrici e gale da fantocce: una mescolanza di lusso e miseria, di piccole superbie e di bizzarrie*

---

<sup>521</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 22.

*gentili e di civetterie e di grazie minuscole e ingenue che la facevan sorridere con le lacrime agli occhi.*”<sup>522</sup>

L'estrema varietà di fogge d'abito e di caratteri, la mescolanza di lusso e miseria colpiscono immediatamente la maestrina, la quale, anche solo implicitamente, effettua un confronto con le sezioni maschili presso cui aveva insegnato in precedenza: in esse chiaramente mancava tutta quella amalgama di costumi, qualità e vizi che rendono impareggiabile l'insegnamento alle bambine.

Ed in effetti, è necessario istruire queste piccole donnine proprio tenendo conto della varietà che le contraddistingue, trattandosi di educare fanciulle che un giorno poi, volenti o nolenti, dovranno prendersi cura di casa e famiglia.

La “*famiglia di maestre*” messa in riga dalla crudele direttrice è perfettamente conscia di tale necessità: alcune di loro infatti sanno che alle bambine è fondamentale insegnare anche i rudimenti di economia domestica, come la cinquantenne Massi che in scuola era prima di tutto una “*buona massaia, anche con le sue alunne, a cui spiegava come faceva la spesa, come cucinava, come rivoltava i vestiti, come risparmiava il centesimo...*”.<sup>523</sup>

Se ciò pareva scontato nelle classi femminili, ed era anzi auspicabile per le ragioni già ricordate, nel caso delle sezioni maschili non era certamente richiesto.

In quegli anni si accese un dibattito che interessò per lungo tempo maestri e pedagogisti e che si concentrò in particolar modo sulla presenza di maestre nelle sezioni maschili e sull'influenza che esse avrebbero potuto esercitare sui bambini.

Da un lato – come si è detto - c'era l'opinione di coloro che ritenevano l'istruire una pratica intimamente legata all'educare e dunque, essendo le prime educatrici per eccellenza le madri, intravedevano nelle donne il primato educativo sui fanciulli, bambini e bambine indifferentemente.<sup>524</sup>

La posizione di costoro ebbe un vasto seguito, specie negli anni '80, quando prese piede con una certa insistenza il concetto di “allattamento morale”, affrontato a più riprese nei

---

<sup>522</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 23.

<sup>523</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 26.

<sup>524</sup> “*La maestra è per i bambini qualche cosa come la madre, cioè una vera educatrice, paziente, premurosa, amorevole; quindi essi a lei si affezionano coll'affetto dei figli...*”; cfr. *E' utile e conveniente che le maestre insegnino nelle scuole maschili?*, in “*il Risveglio educativo*”, op. cit., p. 365.



periodici educativi e nella letteratura contemporanea, dove in effetti fanno capolino figure di maestre capaci di baci, carezze e gesti d'affetto.

La prima educazione è infatti terreno fertile per i processi di istruzione e formazione: essa è, perlomeno inizialmente, “opera di sentimento e di affetto”.

E allora, di fronte a questo complesso compito, chi meglio della donna può conquistare l'affetto dell'allievo che entrando a scuola pare come il neonato che ha bisogno di cure e di amore, prima ancora dell'alfabeto e dei numeri?

*“Il fanciullo davanti al maestro si contiene per timore, innanzi alla maestra per affezione: col maestro sarà più militare, colla maestra più cavaliere: la voce del maestro è rullo di tamburi che scuote l'allievo, la voce della maestra melodia che incanta.”*<sup>525</sup>

E' anche vero che coloro che difendevano a spada tratta questa posizione erano assolutamente convinti che la donna vantasse il primato educativo nel solo “*insegnamento elementarissimo*”<sup>526</sup>, dato che l'uomo aveva un ingegno superiore che si sarebbe potuto rivelare utile negli studi superiori, preclusi invece alle donne e considerati forieri di cattive abitudini ed aneliti ribelli.

L'ennesima contraddizione in fatto di educazione ed istruzione non dovrebbe stupire più di tanto: dopotutto il fatto che le donne fossero ben accette nel mondo dell'istruzione elementare era noto.

I bambini non si stupivano di avere insegnanti di sesso femminile e, anzi, se ne affezionavano, quasi come a seconde madri.

Alla “*maestra di prima*”, Enrico di “*Cuore*” rivolge un affettuoso saluto ad inizio anno e, anche se il nuovo maestro riempirà la nostalgia della maestrina, l'atteggiamento di grande rispetto e profonda devozione che egli nutre nei confronti della precedente insegnante traspare in più di un'occasione.

Diverso è invece il caso delle fanciulle che entrano alla Scuola Normale, spesso oggetto di critiche e duri giudizi (anche da parte degli stessi professori che fanno loro lezione); così come accade nel caso di insegnanti alle scuole serali.

---

<sup>525</sup> *Maestri o maestre?*, in “*il Risveglio educativo*”, anno II, 1885-86, p. 219.

<sup>526</sup> *Maestri o maestre?*, Ivi, p. 220.

Ne *“La maestrina degli operai”*, ad esempio, la giovane e timida maestra non può godere di buona fama né di particolare stima: entrando in contatto, tutte le sere, con giovani uomini (peraltro suoi concittadini), ogni sua singola azione è studiata con cura ed attenzione.

Ciò che, in linea di massima, è ben tollerato quando si tratta di interagire coi bambini, diventa immediatamente un problema quando ha a che vedere con il mondo adulto.

Non è un caso se la scelta di diventare maestra è spesso osteggiata per tali ragioni da familiari e conoscenti (pensiamo alla Marta pirandelliana, che, mettendosi in capo di *“fare la maestra”*, diventa bersaglio di insulti d’ogni sorta).

Nella pratica quotidiana in classe, cioè, la figura della maestra è generalmente apprezzata e anzi considerata indispensabile e fondamentale; ma rispetto a ciò che riguarda il processo che precede o accompagna la vita dell’educatrice elementare, ella non può dirsi mai completamente al riparo da giudizi impietosi.

Le sezioni maschili costituiscono, da questo punto di vista, una specie di cesura tra due mondi contrapposti: difatti, se è vero che tra le bambine le maestre godono di buona stima, mentre nel rapportarsi con gli adulti debbono sempre usare accortezza ed attenzione, nel caso delle sezioni maschili o miste la situazione diventava ancora più delicata.

Tra i banchi delle ultime classe elementari erano tutt’altro che rari i bambini già grandicelli, quasi adolescenti.

Ed erano tutt’altro che rare le accuse di cattiva influenza, o addirittura di malizia che le maestre suscitavano, specie quando insegnavano ai maschi. Si ricordi, a tal proposito, il caso della maestra Vetti ne *“Il romanzo di un maestro”*.

Anche nel 1901, *“il Risveglio educativo”* affrontava ancora una volta la necessità che fossero le maestre ad insegnare ad allievi di sesso maschile e i relativi problemi derivanti da ciò.

Rispetto a pochi anni prima, quando veniva teorizzata la superiorità delle donne in ambito educativo, chiamando in causa persino Rousseau, l’articolo del XX secolo ripropone appunto la preoccupazione latente che la presenza di donne tra i banchi di scuola in qualità di educatrici possa rivelarsi deleteria.

Da un lato, difatti, “*che la donna sia la migliore educatrice dell’infanzia, nessuno può mettere in dubbio*”<sup>527</sup>; dall’altro tuttavia, si afferma con convinzione che alla donna manchi il “vero carattere”, quello cioè che realmente può rivelarsi utile per governare una classe maschile e trasmettere precetti educativi.

In effetti – prosegue l’articolo - le donne dotate di un certo carattere sono davvero poche e, del resto, persino in famiglia non è raro sentir pronunciare la frase “*se non sei buono, lo dirò a tuo padre che ti castigherà!*”<sup>528</sup>, quasi a voler sottolineare che, come in famiglia l’autorità del padre è superiore a quella della madre, così a scuola, le brave educatrici sono sempre e comunque inferiori rispetto ai bravi educatori.

Insomma, quanto nell’articolo di fine Ottocento era considerato un punto di forza, viene completamente ribaltato nell’articolo di primo Novecento: le donne sono totalmente incapaci di autorevolezza, non paiono in grado di spogliarsi dei loro pregiudizi e delle loro paure nemmeno a scuola, finendo così per rischiare di compiere un cattivo lavoro educativo sui fanciulli.

La colpa di tutto ciò risiede soprattutto nelle Scuole Normali, dove “*si istruisce molto, forse troppo; ma il carattere poco vi guadagna.*”<sup>529</sup>

La foga con cui l’autore dell’articolo bacchetta le maestre va letta in realtà come la naturale conseguenza di quanto si stava verificando nel mondo della scuola nel primo scorcio del Novecento.

Se, fino a pochi anni prima, i maestri di sesso maschile costituivano la maggioranza della classe docente, già sul finire del secolo si assisteva ad un progressivo ridimensionamento dei numeri.

Molte Scuole Normali maschili vennero chiuse, o addirittura convertite in femminili.

I comuni che, nel rispetto di leggi e regolamenti, vollero apportare un qualche miglioramento alle scuole elementari, furono costretti ad aumentare gli stipendi minimi legali; il che, considerando i buchi nei bilanci locali, significava affidare più volentieri anche le classi maschili alle maestre: esse infatti si accontentavano più facilmente dello stipendio minimo e costituirono ben presto, per questo motivo, un folto esercito di

---

<sup>527</sup> *Le maestre nelle scuole maschili*, in “*il Risveglio educativo*”, anno XVIII, n. 4, 10 novembre 1901, p. 25.

<sup>528</sup> *Le maestre nelle scuole maschili*, *Ivi*, p. 25.

<sup>529</sup> *Le maestre nelle scuole maschili*, *Ibidem*.

insegnanti che potessero ricoprire quei tanti posti vacanti nelle scuiolette rurali o montane cui certo i colleghi maschi non ambivano più.

D'altra parte, non vi erano quasi mai pareri univoci in tal senso: le sezioni maschili o miste costituivano in effetti un terreno piuttosto impervio nel quale cimentarsi.

Nella maggior parte dei casi a costituire il perno della questione era, ancora una volta, un problema di reputazione. Nelle sezioni maschili aveva una certa rilevanza la reputazione di chi insegnava, forse perché educare e formare dei futuri capifamiglia aveva un peso diverso che fornire a bambine e fanciulle primi e basilari rudimenti di scrittura, lettura ed economia domestica.

Anche se brave, le maestre non erano sempre e necessariamente considerate adatte a tale ruolo; ciò di cui si racconta ne *“Il romanzo di una maestra”* a proposito della conferma del posto di insegnante in una classe maschile costituiva certamente una situazione abituale.

Di Rita maestrina si dice infatti che, pur essendo dotata, pareva poco adatta in quel luogo, *“tanto più che a quel posto maschile si desiderava un maestro; avrebbe fatto più bella figura un uomo in paese”*.<sup>530</sup>

E' qui evidente l'allusione alla reputazione della donna: un uomo, rispetto ad una fanciulla – che per di più era stata abbandonata dal marito e non era nemmeno in grado di badare ai figli – avrebbe senz'altro avuto meno problemi in un paesino.

Anche quando non sussistessero problemi di reputazione, a decretare la preferenza per un uomo o una donna in una classe mista o maschile era, sempre e comunque, l'opinione della popolazione.

E, come già più volte si è avuto modo di osservare, se la comunità si fissava su qualche vizio o difetto (o ritenuto tale) del malcapitato di turno, non c'erano ragioni che tenessero: il poveretto o la poveretta venivano vessati adducendo qualunque pretesto.

Accade per esempio al vecchissimo padre di Bettina, il maestro Pasquali. Il municipio gli chiude la scuola mista e a nulla vale l'intervento del Consiglio Scolastico Provinciale che reintegra l'anziano insegnante.

In una scuola mista – riteneva la popolazione, quasi contraddicendo quanto viene invece detto a Rita – era preferibile una maestra giovane anziché un vecchio ormai cieco.<sup>531</sup>

---

<sup>530</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 171.

<sup>531</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 238.

Poco importa ai popolani se, a suo tempo, anche le maestrine di sesso femminile non avevano goduto di buona fama; ogni ceto sociale del resto ha le sue preferenze: i signori vogliono un giovane, i ricchi proprietari un maestro prete, il popolo teme le cattive influenze di giovinette scostumate o di laici patentati, e così via.

Nelle scuole maschili o miste – dovunque insomma la presenza di maschi fosse tale da richiedere qualche attenzione in più rispetto alle scuolette riservate a fanciulle, che certo non avevano bisogno di grandi disegni educativi – si ritrovavano ingigantite le stesse questioni che riguardavano la scuola elementare e la scelta dei suoi educatori in linea generale.

Qui in particolare il problema delle identità di genere acquisiva una certa rilevanza e criticità.

Come racconta Gherardo Ugolini ne “*Romanzo della mia scuola*” la maestrina appena arrivata alle scuole maschili era, come tutte, presa da timori e paure: solo in un secondo momento “*amò tutta la classe*” e seppe dare il meglio di sé.<sup>532</sup>

Ovvero, di fronte ad una classe maschile o mista, anche se il risultato finale è positivo, una maestra non poteva fare a meno di sentire il peso più delicato e decisivo del suo ruolo e di temere un’esposizione ad attacchi e pettegolezzi di cui certo le maestrine di sole bimbe di cui raccontano Ida Finzi o Anna Vertua Gentile non dovevano aver alcun timore.

#### **4.4. Maestre o maestri?**

Occupiamoci dunque delle differenze di genere.

Riferendoci a questo punto allo *status* giuridico-economico del maestro elementare.

Nel 1911, in un divertente articolo apparso su “*I Diritti della Scuola*”, Devito Tommasi avanzava una spiritosa proposta per sanare i contrasti tra maschi e femmine: imporre l’obbligo di matrimonio a tutti i maestri, invitando gli uomini ad accompagnarsi alle zitelle ancora giovani e belle.<sup>533</sup>

---

<sup>532</sup> G. Ugolini, *Romanzo della mia scuola*, op. cit., p. 9.

<sup>533</sup> *Maestre e maestri*, in “*I Diritti della Scuola*”, XII anno, n. 17, 5 febbraio 1911, pp. 126-128.

Con tale provocatorio suggerimento, egli mirava alla risoluzione di un duplice problema: la questione degli stipendi e quella della reputazione.

Per quanto riguarda quest'ultima, come sappiamo, la soluzione in realtà non fu mai trovata, perlomeno non in quegli anni, dato che scapoli o ammogliati, nubili o con famiglia, sempre e in ogni caso l'occhio critico del popolo e delle autorità locali si andava ad appuntare sui maestri e sulla loro condotta privata. (*“Poveri maestri, come hanno da fare se non li vogliono né celibi né ammogliati?”*).<sup>534</sup>

D'altra parte, tale aspetto poco dipendeva dalla volontà e dall'atteggiamento del maestro, come raccontano tante testimonianze di veri e propri atti di persecuzione nei confronti di taluni, colpevoli semplicemente di non piacere ai propri concittadini.

Al problema dello stipendio, invece, poteva essere quantomeno posto un argine ricorrendo a diverse possibili soluzioni, quali l'innalzamento del minimo previsto per i capifamiglia, oppure – meglio ancora, secondo tale proposta – sommando lo stipendio della maestra a quello del maestro, nel caso in cui i due avessero formato una famiglia.

Quella di far sposare ai maestri scapoli le maestre zitelle era ovviamente una provocazione, ma che tuttavia rifletteva una sincera preoccupazione che animava maestri e maestre: come vivere dignitosamente con un salario così basso?

Certo si poteva pensare di usufruire di due stipendi, anziché di uno solo: ma, ciononostante, la situazione restava comunque drammatica, anche perché la famiglia di insegnanti non godeva di una grande considerazione, poiché gli impedimenti della donna spesso diventavano gli impedimenti dell'uomo, così come le disgrazie dell'uno si riflettevano inevitabilmente sull'altra.

*“Queste benedette famiglie d'insegnanti... Quando è malata la maestra, manca anche il maestro, quando è malato il marito, manca la moglie, quando è malato il bimbo, mancano tutti e due.”*<sup>535</sup>

Per quanto riguarda la questione familiare dunque, non si può certo dire che la somma dei due ruoli (maestro + maestra) desse luogo ad un risultato diverso da quello consueto; al contrario, l'addizione di condizioni e requisiti simili non faceva che

---

<sup>534</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 405.

<sup>535</sup> E. De Amicis, *Amore e ginnastica*, op. cit., p. 49 (XIII capitolo).

complicare ulteriormente la percezione negativa che già toccava di norma entrambi, in separata sede.

E, anche se – a dirla tutta – la situazione della donna era sicuramente peggiore di quella del collega di sesso maschile, dire che vi fosse una spiccata preferenza per il maestro piuttosto che per la maestra sarebbe assolutamente erroneo.

Diciamo che, a seconda delle situazioni particolari, essere maestri o maestre poteva facilitare o meno la vita. Ma una legge univoca e definitiva al riguardo non esisteva.

Essere maestri era sicuramente più semplice e comodo dal punto di vista della reputazione: accadeva di rado che una presentazione come quella della maestra Maria di *“Amore e ginnastica”* toccasse ad un maschio. Della donna invece si poteva tranquillamente dire di tutto, fantasticando malevolmente e maliziosamente sulle *“avventure”* nei villaggi, di cui raccontavano persino i giornali.<sup>536</sup>

Sui colleghi maschi la questione *“reputazione”* appariva di minor importanza, ma diventava preponderante invece l’aspetto economico-giuridico.

Ecco spiegato, in parte, perché maestri e maestre solo apparentemente combatterono le medesime battaglie: in realtà, pur nella identica brama di ottenere riconoscimenti sacrosanti e non più rimandabili, ebbero a rivendicare storie e diritti assai differenti e lontani tra loro.

Ad un maestro maschio non sarebbe mai toccato un rimprovero come quello che rivolge un assessore alla giovane Rita Majerotti, incinta per la seconda volta in un anno.

*“Le maestre – secondo costui – avrebbero dovuto far in modo di partorire nelle vacanze autunnali per non caricare il Comune colla spesa delle supplenze”*.<sup>537</sup>

L’assessore brontolone non è che uno dei tanti esempi di come la questione della maternità non fosse ben sopportata nei piccoli comuni.

La caccia di Rita per una nomina provvisoria, su e giù per l’Italia, dipende negli anni della sua giovinezza appunto da questo: ella non viene mai riconfermata a causa di gravidanze, allattamento e cure materne. Difficile paragonare un simile trattamento a quello che pure toccava al collega di sesso maschile, il quale tuttavia aveva certamente un carico di lavoro di cura domestica e familiare ben diverso, essendo questo da sempre appannaggio delle femmine.

---

<sup>536</sup> E. De Amicis, *Amore e ginnastica*, op. cit., p. 22 (VIII capitolo). A proposito dei supposti amori di una maestra si può alludere nientemeno che alla *“storia di una compagnia di bersaglieri”*.

<sup>537</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 129.

Persino il motivo della separazione di maestri e maestre di fronte all'annosa questione del pareggiamento degli stipendi potrebbe essere spiegato alla luce del differente ruolo in famiglia: agli uomini inizialmente non interessava più di tanto la problematica che affliggeva le colleghe (pagate anche un terzo in meno dei colleghi, a parità di ruolo), ritenendola di scarsa rilevanza.

Fu solo quando si resero conto che se ne stava parlando con sempre maggiore interesse che protestarono, ritenendo pericoloso ogni progetto di equiparazione dei due salari. Dopotutto loro a scuola andavano tutto l'anno, mentre le colleghe di sesso opposto o per ragioni di salute più cagionevole, o per questioni familiari erano spesso e volentieri a casa.

L'uomo, in quanto capofamiglia, aveva tutto il diritto di percepire di più: che le donne cercassero solidarietà altrove, magari rispetto ad altre ben più importanti questioni, come quella della reputazione che più da vicino le riguardava!

La questione del matrimonio e dell'allargamento del nucleo familiare era dunque un vero problema: in tante sceglievano di non sposarsi proprio per evitare di intaccare quel rapporto, spesso appeso ad un filo, che assicurava loro il mantenimento del posto.

Pensiamo ad Elisabetta Pasquali, che è "*istruita, modesta e casalinga*"<sup>538</sup>, ammirata e benvoluta da tutti, onesta e pura nonostante viva da sola (in quanto ha saputo far tesoro delle 400 lire annuali del suo posticino di maestra rurale), senza mai una sbavatura nella condotta, senza mai un'assenza, una lamentela, un'altra occupazione che non fosse quella di dedicarsi anima e corpo agli allievi e alla scuola.

Perciò, alla proposta di matrimonio di Cesare Prinetti, ella non può che reagire con distacco e preoccupazione: il matrimonio infatti le potrebbe togliere dalla testa la scuola e inimicare parte della comunità per ora così ben disposta.

Nella risposta di Bettina al parroco mediatore - "*Non mi sento troppo disposta al matrimonio; mi piace fare scuola*"<sup>539</sup> - c'è racchiusa tutta la contrapposizione antitetica tra scelta della famiglia e scelta della carriera di insegnante, quasi come le due cose si escludessero a vicenda.

Ed in effetti nel romanzo è proprio quello che avviene: mano a mano che si avvicina la data fatidica delle nozze, alle quali aveva finalmente acconsentito, la maestrina non faceva che pensare "*che tra poco non avrebbe più dovuto fare scuola: sì, ella ora*

---

<sup>538</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 29.

<sup>539</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 73.



*sentiva una certa avversione per quella scuola, ch'era stata il sogno della sua fanciullezza*".<sup>540</sup>

Fintantoché resterà sposata non solo non avrà più bisogno di lavorare (Cesare Prinetti è un uomo ricco dell'alta società), ma nemmeno avrà voglia di cimentarsi ancora con quella professione che tanto le era divenuta sgradita.

Con la morte improvvisa del marito, e quindi con la fine del matrimonio, l'ex maestra non può far altro che tornare a lavorare, almeno fino alle seconde nozze con il provveditore Bartolomeo.

Nel romanzo di Bernardo Chiara il meccanismo di contrapposizione vita da maestra – vita privata è molto nitido: l'epopea di Bettina Pasquali è infatti scandita da vere e proprie alternanze: quando insegna è sola, quando fa la moglie (e poi infine anche la madre) dimentica la scuola e si dedica unicamente alla casa.

Non che glielo abbia imposto nessuno di fare una scelta di questo tipo: tuttavia, l'opposizione inconciliabile tra le due dimensioni (familiare e lavorativa) appare una prova piuttosto evidente di quanto fosse difficile per una donna decidere liberamente del proprio destino senza arrecare danno a nessuno o a se stessa.

Le donne infatti non venivano certo supportate in questo dalle autorità del posto, né tantomeno dai loro colleghi maschi.

Se c'è infatti una cosa che più di tutte colpisce è la pochissima solidarietà tra maestri e maestre: nei racconti in cui donne e uomini si incontrano a scuola, infatti, non si può dire quasi mai di assistere a collaboratività e condivisione di ideali e valori.

Se il corpo docente è misto, esso pare più che altro costituito da elementi differenti semplicemente giustapposti; se i maestri incontrano le maestre o vengono reciprocamente a conoscenza di vicende particolarmente amare, provano dolore e rammarico, ma mai reale partecipazione.

Si pensi a "*L'esclusa*" o a "*Il romanzo di un maestro*": anche se le due storie hanno per protagonisti rispettivamente una donna e un uomo, ed anche se completamente differente è lo sfondo della vicenda, in entrambe le opere la partecipazione degli "altri" agli eventi personali dei due è ridotta al minimo e anche l'interessamento di Marta o di Emilio per i casi altrui non pare rilevante.

---

<sup>540</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 119.

Ognuno sa di dover tener testa al proprio carico di guai: il tempo e la voglia per organizzarsi in modo più consapevole e risoluto e condividere problemi e difficoltà in questi testi non si trovano affatto.

La solitudine che si legge nelle pagine del tardo De Amicis o di questo Pirandello mette in luce un sentimento di totale estraneità di maestri e maestre tra loro: c'è compassione per gli altri ma mai reale solidarietà. Tutti sono consci di dover anzitutto provvedere a sé.

E la reticenza con la quale il singolo affronta le avversità fa quasi apparire vicende tra loro simili come casi e situazioni ogni volta differenti.

Quando Emilio Ratti si reca dal provveditore di Torino si ritrova nell'androne della sala d'aspetto insieme a decine di maestri, maestre, preti, neopatentati e così via.

Pur intuendo che, nella maggior parte dei casi, si tratta di situazioni simili alla sua, causate dallo stato di indigenza e di difficoltà quotidiana a cui moltissimi insegnanti sono costretti soggiacere, egli prova fin dall'ingresso una sorta di fastidio nei confronti dei presenti.

*“La grettezza di quel luogo angusto e mal rischiarato, che sentiva la burocrazia, e il silenzio di quella gente immobile, che avevan l'aria di una folla d'infermi nella stanza d'aspetto d'un medico, guastarono subito il suo buonumore.”<sup>541</sup>*

La meschinità del luogo pare rispecchiare perfettamente la meschinità delle persone lì riunite; la sensazione generale è quella di malessere e fastidio.

Tutta la compassione che il giovane ha sempre manifestato nei confronti di colleghi (e soprattutto di colleghe!) vicini e lontani costretti a subire angherie di ogni tipo, sembra in questo passo mancare del tutto.

Anche nelle descrizioni dei singoli, infatti, non vengono usate le parole pietose e gli atteggiamenti di sentita partecipazione che egli aveva sempre manifestato nei riguardi di coloro che si trovassero in condizioni simili alle sue.

Al contrario, invece, fioccano i giudizi negativi e le rappresentazioni stereotipate dei convocati dal provveditore.

---

<sup>541</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 227.

Seduti l'uno al fianco dell'altro, compaiono in ordine una maestra di villaggio vestita di cenci e con ventagli da pochi soldi tra le mani, una suorina intenta a prendere appunti e a sfuggire lo sguardo altrui, un maestro dai baffetti aguzzi e dall'aria militaresca che doveva certamente *“essere un Don Giovanni di villaggio, stato forse chiamato per affari d'amore”*, un prete grosso, dall'aspetto signorile e impaziente al tempo stesso, che squadrandolo tutti da capo a piedi si aggira per la sala con *“aria di padrone”*.

Ognuno aspetta il proprio turno fingendo di leggere carte e graduatorie appese al muro, aggirandosi per gli spazi angusti con fogli di carta bollata. Nessuno ha l'ardire di rivolgersi al vicino, forse per vergogna o paura, certamente per mancanza di senso di appartenenza alla medesima categoria.

Insomma, la processione infinita di questuanti non suscita tra i presenti la benché minima forma di solidarietà. Ogni persona seduta nell'androne evoca al massimo sbiadite e lontane storie di scuole chiuse o mai aperte, di litigate con sindaci o assessori, di villaggi nemici: ma nessuna di queste vicende supposte o immaginate è tale da provocare reazioni diverse da quel senso di malessere che domina l'intera scena.

Del resto, la solidarietà tra simili non era cosa particolarmente diffusa nel mondo della scuola di fine Ottocento: la descrizione deamicisiana allude infatti a quella dimensione di solitudine ed emarginazione degli insegnanti elementari che già si è esplorata nel corso del primo capitolo. I vari personaggi che lì compaiono sembrano una triste metafora della condizione di isolamento perenne che circonda ogni singola figura di maestro o di maestra.

Se poi pensiamo che nel romanzo di Bernardo Chiara *“Maestra di scuola”* l'acerrimo nemico di maestri e maestre è proprio il segretario comunale, un tempo anche lui maestro di scuola, non dobbiamo stupirci affatto.

Di questo tal Carlo Tosatto si dice appunto che disprezzava i maestri elementari non tanto a causa del ruolo che lui ricopriva (che sempre voleva i segretari comunali in aperta ostilità con gli insegnanti, per ragioni economiche), quanto perché, essendo stato maestro elementare lui per primo, conosceva a fondo i suoi “avversari” e proprio per questo non poteva far altro che denigrarne e sminuirne il lavoro, di qualunque sesso essi fossero.

L'idea che sembra emergere da questo di tipo di atteggiamento è una sola: maschi o femmine che fossero, ai maestri non era quasi mai garantita la tranquillità di poter

esercitare il proprio mestiere senza incappare in qualche tiro mancino. Anzi, anche quando si sposavano tra loro – come caldeggiato nell’articolo sopra menzionato – non si potevano in alcun modo considerare protetti e immuni.

La “*luna di miele magistrale*” mal sopportata dai consiglieri comunali di un villaggio rurale si conclude generalmente in malo modo, con il licenziamento dei due sposini “*con un pretesto qualunque*”.<sup>542</sup>

L’unica differenza è legata al concetto di reputazione che riguarda i maestri e le maestre.

Se i primi godono di disistima quando non si lasciano coinvolgere dalle autorità comunali e rimangono isolati nella loro (supposta) superiorità intellettuale (“*Ogni volta che s’incontravano, l’assessore Toppo gli diceva amabilmente, chiudendo gli occhi: Maestro c’è sempre una bottiglia che lo aspetta*”)<sup>543</sup>, nel caso delle maestre è invece sia la scelta di solitudine che, ancora più spesso, quella di “uscire allo scoperto” a causare guai (“*Diceva bene la mia Direttrice, che le maestre non devono avvicinare mai nessun uomo*”).<sup>544</sup>

Inoltre a queste non è nemmeno concesso di vacillare in caso di eventuali accuse: ogni tentennamento, anche di fronte ad infamie falsissime, avrebbe dato prova di una coscienza non proprio pulita.

#### **4.5. La scuola per le bambine**

La questione dell’educazione femminile continuava a sollevare molti dubbi e perplessità.

Che alle bambine si desse la stessa educazione dei maschietti era infatti cosa inaudita, dato che l’ufficio della donna, così diverso da quello dell’uomo, richiedeva tutt’altro tipo di approccio.

La vera legge educativa, per bambini e bambine, imponeva che ciascuno adempisse al destino naturale che gli era stato assegnato.

---

<sup>542</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 405.

<sup>543</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 31. Di Emilio si dice infatti che fu “*forzato a uscire dalla solitudine*”.

<sup>544</sup> L. Morandi, *La maestrina*, op. cit., p. 108.

Così, se già la questione dell'istruzione popolare aveva sollevato duri dibattiti sul quanto e sul come - appunto per evitare che il popolo si mettesse strane idee di cambiamento in testa - a proposito dell'istruzione ed educazione femminile la situazione era persino più complicata.

La difficoltà più grande era proprio relativa al come educare, essendo auspicabile e anzi obbligatorio, tener presente il tipo di allievo che preferibilmente andavano ad istruire le maestre di sesso femminile.

L'ispettore Castellini, in una lettera datata 1894, pur controbattendo in modo polemico contro coloro che volevano fare dell'istruzione femminile una sorta di *vademecum* della perfetta casalinga, ammette in prima persona l'importanza che nelle scuole rurali perlomeno si insegnino cognizioni domestiche e lavoro manuale.

Come dire: che sappiano leggere, scrivere e far di conto, che conoscano qualche brano di storia patria e ricevano un'infarinatura generale sui principi morali, è cosa buona; ma ciò che assolutamente non deve e non può mancare ad una bambina sarà l'insegnamento di quei lavori donneschi che si riveleranno un domani veri e propri “*sostegni della sua virtù*”.<sup>545</sup>

Ovviamente, anche in questo caso, la mancanza di fondi e materiali adatti costituiva un problema; unitamente al fatto che le maestre non erano affatto preparate e competenti in materia: alle Scuole Normali non si imparava alcunché della didattica dei lavori donneschi.

Le differenze di genere quindi influivano non poco sulle scelte didattiche, dato che nel caso delle bambine erano richiesti spazi, tempi e modalità educative molto diversi rispetto a quelli rivolti ai bambini.

Non solo. Ad incidere sul modo di fare scuola (e quindi implicitamente sul tipo di maestro/maestra da scegliere) era anche il luogo.

---

<sup>545</sup> *La scuola per le figlie del popolo*, in “*il Risveglio educativo*”, parte pedagogica, puntata n. 28, 25 aprile 1894, p. 210. Come afferma il priore con tono risentito all'arrivo della giovane Donati a Porciano, per quanto la modernità dei tempi sancisse ormai la necessità di dotare di un'istruzione anche le bambine, erano ancora in molti a ritenere (giustamente) che probabilmente fosse meglio lasciare le donne analfabete ma perlomeno consapevoli di doversi dedicare ai loro sacrosanti doveri femminei. L'aver sottratto ai parroci la facoltà di fare scuola (ai soli maschietti, s'intende) e l'ingiunzione di creare scuole miste, aperte anche alle bambine e nelle quali insegnassero maestre donne, era vista con acridità da molti. Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., pp. 50-51.

Le bambine di campagna – come ricorda il racconto deamicisiano “*Un dramma nella scuola*” erano molto diverse da quelle di città; ed era pertanto richiesto un tipo di insegnamento adeguato alla situazione.

In effetti, anche secondo Giuseppe Lombardo Radice, un conto sono i contadinelli, le cui “*res*” “*non hanno bisogno di lettere, né a stampatello, né corsive*”; un conto invece sono i cittadinielli, che sono circondati tutto il giorno da “*cartelli e diciture, di cui non si può fare a meno*”.<sup>546</sup>

Ciò implica un’ulteriore riflessione: nel caso delle bambine, tale differenza era ovviamente amplificata.

Le loro “*res*” infatti erano comunque molto lontane da quelle dei coetanei di sesso maschile, sia che esse vivessero in città, sia che fossero di campagna; ma certo per le giovinette rustiche la scuola era forse ancor meno necessaria.

Bambine e scuola non erano dunque realtà particolarmente vicine: alle bambine non era concesso di avvicinarsi all’educazione, perlomeno non nelle stesse modalità accordate ai fanciulli; né tantomeno le giovinette che avessero scelto di dedicarsi alla carriera di insegnante potevano dire di godere di pieni riconoscimenti e diritti, come nel caso dei loro colleghi maschi.

Si ricordi, ad esempio, la provocazione di Don Liborio (uno dei protagonisti della commedia di Luigi Morandi) a proposito dell’inutilità delle scuole in campagna: in queste è più che sufficiente che i maschi imparino a scarabocchiare il proprio nome, cosa che per le ragazzine è addirittura già troppo!

Figuriamoci nel caso in cui le stesse bambine avessero poi scelto di fare un giorno la maestra.

Per costoro la questione diventava triplice: si trattava di una vicenda in primo luogo di ordine morale, per tutti i motivi di cui si è detto nei precedenti paragrafi; di un problema di tipo disciplinare, essendo piuttosto diffusa la convinzione che le maestre fossero meno capaci rispetto ai colleghi maschi di garantire l’ordine in aula; ed infine (ma non meno importante), veniva chiamata in causa anche la problematica sindacale, che aveva a che fare con la richiesta delle maestre di un pareggiamento degli stipendi.

---

<sup>546</sup> G. Lombardo Radice, *Dal mio archivio didattico – I, Vestigia di anime*, Associazione per il Mezzogiorno editore, Roma 1928, II par. (Postilla dell’Archivista).

Queste tre ragioni parevano indissolubilmente legate fra loro, al punto da costituire il motivo dominante nella maggior parte delle rappresentazioni della realtà scolastica di quegli anni.

La giovane Maria Bini, protagonista della commedia di Niccodemi, ad esempio, si trova costretta ad affrontare tutte e tre le questioni contemporaneamente.

La sfera della dubbia moralità della giovane costituisce in effetti il cardine attorno al quale prende corpo l'intera vicenda; ma confluiscono in essa anche le altre due questioni, parendo essere a questa completamente connesse.

Maria è accusata di lascivia e mancanza di serietà dalla direttrice, che ne stigmatizza peraltro anche l'assoluta inadeguatezza in campo educativo, quasi a volere ribadire la corrispondenza reciproca dei due aspetti: per mantenere la disciplina della classe ed istruire a dovere le allieve, la giovane maestra dai costumi disdicevoli appare assolutamente inadatta.

L'atteggiamento di ostentata ricchezza che rimprovera a Maria non può che apparire al pari di una pubblica dichiarazione di inquietezza morale.

In colei che mangia e dorme "*tra fiori e fronzoli*"<sup>547</sup> non possono albergare né serietà né sentimento religioso.

La maestra per essere apprezzata dovrebbe – nella paradossale rappresentazione della direttrice – ottemperare al suo ruolo di "morta di fame".

Dunque anche l'ambito per così dire remunerativo acquisisce un certo rilievo nella questione delle donne a scuola: dalle parole della direttrice infatti sembrerebbe di poter evincere quanto le condizioni di ristrettezza economica fossero addirittura auspicabili in tale contesto.

Vivere negli agi invece poteva solo rappresentare un vero e proprio pericolo: il supposto tenore di vita elevato della giovinetta è infatti considerato dalla direttrice alla stregua di una scelta di condotta morale, tanto che nella casa della maestra, le due colleghe (Maria e Gina) e il bidello Pallone vengono beccati mentre mangiano, bevono, suonano e ballano, comportamenti inauditi e assolutamente deprecabili.

Vista l'implicita condanna per il tipo di condotta della maestra, non è da escludere che gli stipendi dei maestri (e delle maestre in particolar modo) fossero tenuti volutamente

---

<sup>547</sup> D. Niccodemi, *La maestra...*, op. cit., p. 33.

bassi, proprio allo scopo di evitare rischiose “cadute” morali nel vizio e nella depravazione.

Di fatto, riducendo al minimo le entrate, non v’era alcun pericolo: gli insegnanti venivano praticamente costretti alla *frugalitas* e alla *modestia* e la loro opera educativa acquisiva maggiore pregnanza: essi per primi divenivano l’*exemplum* vivente di un corretto e morigerato approccio alla vita.

Le bambine in classe, quindi, avevano il sacrosanto diritto di essere ispirate da tali figure, tanto più che il loro percorso educativo era spesso accidentato ed irregolare e necessitava perciò di guide dai tratti integri ed equilibrati.

Se pensiamo, ad esempio, che ancora nel primo quindicennio del Novecento un’intellettuale del calibro di Elsa Morante crescerà autodidatta senza frequentare neppure le elementari (frequenterà invece con regolarità gli studi liceali), possiamo farci un’idea di quanto il processo educativo e formativo delle fanciulle fosse lontano dai principi ispiratori delle grandi riforme scolastiche e richiedesse appunto uno sforzo sovrumano a maestri e maestre, mancando le sovrastrutture adeguate e gli opportuni sistemi di controllo.

E’ anche vero che, nel caso specifico della Morante, entrambi i genitori lavoravano in ambito educativo: la madre era infatti maestra elementare e il padre istitutore in un riformatorio per minorenni. La giovane Elsa dunque aveva senz’altro potuto respirare fin da piccola alfabeto e numeri e ne era rimasta probabilmente a tal punto affascinata da decidere di utilizzare la figura della maestra elementare quale protagonista del suo romanzo più celebre “*La Storia*”.

Eppure, al di là dell’esperienza personale, deve senz’altro spingere alla riflessione il fatto che pochi anni prima della Riforma Gentile, fosse ancora possibile eludere piuttosto facilmente leggi e proclami sull’obbligatorietà dell’istruzione elementare.

La questione delle bambine a scuola, del resto, era piuttosto delicata perché non aveva a che fare unicamente con il processo educativo delle allieve ma anche con quello formativo delle future maestre e, a loro volta, delle future allieve di queste.

Anche se pochi lo ammettevano, era opinione diffusa che quelle (poche!) bambine che facevano capolino tra i banchi della scuola elementare erano infatti destinate nella maggior parte dei casi a ricoprire un giorno il ruolo di maestra e necessitavano pertanto di un’educazione che, sin dalla più tenera età, mantenesse intatte una serie di



prerogative in linea con le “professioni” future (maestra e mamma, o tutte e due le cose).<sup>548</sup>

A maggior ragione nei casi novecenteschi in cui le classi miste iniziavano ad essere la regola: non sfugge alla maestra della piccola Cecilia di “*Pimpì Oseli*” il comportamento irriverente di farsi scaldare i piedini dalle mani del compagno protettivo.

Al bambino non vengono rivolti grandi rimproveri, mentre alla bimba viene data una sonora lavata di capo sia dalla maestrina che dalla mamma, guarda caso pure lei insegnante elementare.

La storia è ambientata – si è detto – durante il periodo fascista: ma ciò non cambia la realtà; anzi, per certi aspetti potremmo dire che il Fascismo, perlomeno in ambito scolastico, non fa che evidenziare quanto da tempo si era concretizzato tra i banchi di scuola: alle femmine non erano concesse frivolezze d’alcun tipo, dovendo un giorno presiedere, con ogni probabilità, un ufficio tanto delicato.

Alla mamma-maestra di Cecilia, infatti, ciò che procura maggior dolore nell’intera vicenda è l’aver scorto nella figlia, per la quale segretamente immagina un destino simile al suo, un pericoloso cedimento alla lascivia e all’immoralità.

Non immagina minimamente di come la piccola, mentre gioca con gli amichetti al parco, scopra la morbosa malizia dei primi turbamenti sessuali, in cui l’innocente curiosità si mescola alla vergogna. Ma questo, di fatto, avviene al di fuori dell’aula scolastica e dunque importa meno.

Certo, se venisse colta sul fatto dalla mamma o dalla maestra, sappiamo che non la passerebbe liscia, dato che scuola ed extrascuola erano ambiti strettamente connessi in ambito educativo e la sorveglianza degli educatori non si esauriva all’interno del solo edificio scolastico.

Tuttavia, non è tanto l’atto impudente e sfacciato di Cecilia a suscitare la reazione congiunta di genitore ed insegnante, ma è proprio il fatto che questo avvenga tra i banchi di scuola a causare la sfuriata delle due figure preposte appunto all’educazione morale della piccola e alla sua preparazione come futura educatrice.

---

<sup>548</sup> Come si ricorda a proposito di Dinin in “*Stella mattutina*” di Ada Negri (op. cit., p. 17), la bambina che va a scuola pur non amando la scuola (né da allieva né da maestra) in realtà finisce a lavorare come maestra elementare solo per non finire in fabbrica come la madre o ridotta a lavori ancora più umilianti. (“*Ella non ama la scuola. Nessun rapporto, nessuna confidenza fra lei e il sistematico ingranaggio scolastico. [...] Vuole studiare da maestra, unicamente perché non intende logorarsi in un opificio come la madre, o divenir serva di signori in gioventù e portinaia in vecchiezza, come la nonna.*”).

Tale disposizione d'animo evidentemente non fa che mettere ancora una volta in evidenza quanto dice a se stessa Dinin in "*Stella mattutina*": a scuola, e forse anche un po' in tutte le occasioni della vita sociale delle femmine, occorre più di tutto imparare a "*non essere mai se stessa*".

Un messaggio così forte e amaro spiega immediatamente la difficile e contraddittoria realtà cui erano sottoposte le bambine.

Da un lato si chiedeva loro, a cominciare dalle primissime esperienze scolastiche, di sottostare alle stesse leggi dei coetanei maschi, dall'altro si pretendevano un maggiore autocontrollo ed una condotta morale priva di sbavature e dissolutezze.

E se ai maschi veniva poi "chiesto il conto" solo alla fine dell'intero percorso scolastico e solo a coloro che avessero scelto di intraprendere il mestiere di maestro, nel caso delle femmine invece per l'intera durata della fase formativa e di quella lavorativa non v'era tregua di alcun tipo.

Ecco perché il caso di Emilio Ratti, per quanto a tratti rappresenti una testimonianza avvilita e sconvolgente dei soprusi ai danni dei maestri elementari, non può essere in alcun modo paragonato alle vicende atroci delle maestre di sesso femminile, le cui persecuzioni iniziavano fin dai banchi della scuola elementare per perpetuarsi poi, uguali a se stesse, negli studi per la patente, sino alle esperienze come supplenti in giro per l'Italia alla disperata ricerca del posto fisso.

Il titolo scelto per questo paragrafo è appunto "*La scuola per le bambine*", non "*delle bambine*": l'idea dominante tra Ottocento e Novecento non consisteva infatti nella volontà di coinvolgere a tutti i costi anche il mondo femminile nel processo di "istruzione educativa" che andava prendendo corpo.

L'idea chiave era invece quella di creare delle situazioni *ad hoc* per le allieve (e per le future maestre in particolar modo): scuole apposite e percorsi educativi mirati "per" il sesso femminile, rimanendo altresì rigidamente vincolati al pregiudizio e alla percezione stereotipata della donna in ambito educativo e soprattutto socio-culturale.

Quella dell'entrata delle femmine a scuola, almeno in base a quanto traspare da testi e testimonianze dell'epoca, fu quindi una rivoluzione solo a metà: permise alle bambine di intraprendere una carriera nuova e di vivere un'esperienza educativa simile a quella dei bambini.

Ma si continuò a ribadire la netta separazione tra i due sessi anche tra i banchi di scuola: i percorsi non potevano che essere diversi, come diverso era il trattamento a loro riservato.

Si pensi, ad esempio, all'immagine finale del maestro Emilio che sogna, una volta arrivato a Torino, la sua nuova vita di maestro di città finalmente sposato. Egli si vede nella sua nuova casa intento a correggere, insieme alla sua nuova compagna, i compiti delle rispettive scolaresche, seduti ad *“una piccola tavola, su cui avrebbero ammontato da una parte i lavori delle alunne, dall'altra quelli dei ragazzi”*.<sup>549</sup>

La rappresentazione pare simboleggiare metaforicamente la vera e propria separazione delle classi: la maestra insegna alle bambine, il maestro ai bambini; fanno cose diverse e non si confrontano tra loro pur educando ed istruendo fanciulli coetanei.

A scuola andavano sia maschi che femmine, già alla fine del XIX secolo: tuttavia la scuola elementare che accoglieva le bambine finì nella maggior parte dei casi coll'affermare in modo ancora più subdolo preconcetti antichi, ponendo contemporaneamente le fanciulle davanti ad un bivio “moderno”: lavoro o famiglia.

Ma non soltanto alla fine dell'Ottocento la vita a scuola delle femmine (nella scuola popolare e negli studi magistrali) era tenuta rigidamente separata da quella dei coetanei di sesso opposto.

Nel 1918, il nuovo Ministro della Pubblica Istruzione, Agostino Berenini, proponendo il suo progetto di riforma della scuola popolare e degli studi magistrali, ribadiva il fallimento delle Scuole Normali miste, abolendole drasticamente.

Alla fine della Prima Guerra Mondiale si ritornava perciò ad una proposta che pareva ricreare i tempi descritti dalla Serao sul finire del secolo precedente. Il principio della coeducazione che ormai era accettato nelle scuole medie e nella scuola popolare non era invece ammissibile negli studi magistrali: così, le maestre iniziavano in solitudine il loro percorso lavorativo sin dagli anni preparatori alla futura professione.<sup>550</sup>

---

<sup>549</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 465.

<sup>550</sup> R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità....*, op. cit., p. 145.

#### 4.6. Maestre sole e maestre mamme

La scelta della famiglia o della scuola, o di entrambe interessa praticamente tutti coloro che scelgono la professione di maestro, non foss'altro per il fatto che il continuo peregrinare attraverso la penisola richiedeva una fatica non da poco quando occorreva trascinarsi anche figli e consorte al seguito.

Per le donne tuttavia si trattava di una decisione ancora più pesante e difficile.

*“Se non fossi stata costretta ad abbandonarla per la scuola, non si sarebbe malata, non sarebbe morta! [...]. E tu mi spingevi, fin negli ultimi dì, a correggere compiti anche a casa, a lavorar per la scuola, [...]. Sia maledetta anche la scuola!! Che mi giova ora?”<sup>551</sup>*

Quando Rita perde la figlioletta si sfoga con la madre che era venuta a vivere con lei per aiutarla. E' evidente, nella rabbia e nella disperazione delle sue parole, come la morte della bimba sia ricercata nell'aver preferito, scioccamente, di dedicarsi più alla dimensione professionale che a quella familiare.

In effetti, nelle sue pagine autobiografiche la Majerotti racconta per filo e per segno di come, ottenuto un posto vicino a Legnano grazie all'intercessione del provveditore, si sia data da fare sino a sfiancarsi pur di potersi guadagnare da vivere.

Oltre ad esserle toccata una terza sezione maschile di ben 90 allievi, si era anche dovuta arrangiare per trovare qualcuno che le tenesse la bimba durante le ore di scuola.

Rita lasciava la piccola alla moglie di un fabbro e correva prima e dopo le lezioni dalla scuola all'officina e dall'officina alla scuola per allattarla.

Una volta terminato l'anno scolastico, aveva dovuto come al solito cercarsi un altro posto comunale: così si era trasferita a Gallarate, ottenendo questa volta un valido aiuto dal marito e dalla madre venuti in suo soccorso alle prime avvisaglie della malattia della piccola.

Ma ciò non basta: la bimba muore.

La donna sa di aver commesso un tragico errore: l'aver abbandonato tutte quelle ore una bimba così piccola a balie sprovvedute o al marito ubriacone, mentre lei passava il

---

<sup>551</sup> R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, op. cit., p. 118.

tempo a lavorare senza sosta, inseguendo una nomina provvisoria dietro l'altra nella speranza di garantire a sé e ai suoi cari sostentamento e denaro.

In questo caso l'aver creduto che la totale dedizione alla dimensione lavorativa le avrebbe garantito anche una certa tranquillità nella vita privata si è rivelata una scelta fallimentare .

La Majerotti maestra e madre rappresenta alla perfezione la difficoltà di conciliare i due poli e, nel caso specifico, il tracollo sia della posizione lavorativa che della sua vita privata.

Le continue gravidanze e le perenni corse tra scuola e casa le causano ben presto una certa avversione da parte di cittadini ed autorità locali. La vita privata della giovane non aiuta la sua carriera.

Al tempo stesso, però, è la scuola con le sue pretese di totale asservimento ad orari pesanti e paghe infime a procurarle problemi di salute e visibili difficoltà nella gestione della casa e della bimba appena nata. La carriera della giovane non aiuta la sua vita privata.

Le due dimensioni – familiare e lavorativa – non vanno d'accordo e, anzi, si influenzano negativamente in modo reciproco.

A queste si aggiunge anche l'ambito sociale: la Majerotti infatti diventa portavoce delle battaglie sindacali e anticlericali e, proprio a causa delle sue simpatie socialiste, non viene riconfermata in molte delle scuole presso le quali svolge con profonda dedizione il suo lavoro.

La giovane maestrina-mamma politicamente impegnata è insomma tagliata fuori da tutto.

Ma non in tutte le opere del genere, l'abbinamento famiglia-lavoro o la scelta di dedicarsi all'una piuttosto che all'altra dimensione erano fonte di problemi.

In moltissimi casi infatti i ritratti di giovani maestrine - zitelle o mamme che siano - risultano più composti e ben lungi da vicende complicate e dolorose come quelle de "*Il romanzo di una maestra*".

Ad esempio, c'è un passo nel romanzo di Ida Finzi in cui viene descritta la maestra della sesta classe: bastano pochi tratti per caratterizzare la giovane donna.

Nella breve descrizione non vengono forniti tanti particolari ma uno viene evidentemente ritenuto così importante da essere posto a suggello del quadro fornito.

Viene infatti detto che, essendo agiata, aveva studiato da maestra solo per proprio diletto ma in realtà contava di sposarsi con un cugino; essendo però morto il cugino proprio pochi mesi prima delle nozze, “*allora ella s’era dedicata tutta alla scuola*”.<sup>552</sup>

Il bivio lavoro-famiglia e la scelta di ripiego su una delle due possibilità sono da considerarsi caratteristiche rilevanti al punto tale da costituire gli unici brevi tratti connotativi della giovane maestrina, sulla quale si aggiunge poi che era bravissima, benvoluta e forse solo un po’ altera, per via di quelle nobili origini da gran signora.

Tutte queste caratteristiche paiono dipendere direttamente dal tratto peculiare e dominante: il fatto che ella abbia fatto una precisa scelta di campo dal punto di vista sentimentale, decidendo così, più per forza che per sua volontà, di dedicarsi completamente alla scuola.

Anche della maestra Mazzoleni, insegnante della sorella di Gina, si forniscono poche ma significative informazioni: la giovane è “*una bella sposa bionda e florida*”, che aveva da poco partorito un bambino, del quale parlava in continuazione alle sue allieve, “*non potendo farne a meno*”.<sup>553</sup>

In questo caso la scelta di campo è completamente opposta a quella della maestrina nobile tutta dedita alla scuola: qui infatti non vengono forniti altri tratti peculiari, né viene espresso alcun giudizio di valore sulle doti di insegnante della giovane.

Le caratteristiche dominanti della signora Mazzoleni sono solo tre: essere una sposa, provare amore e dedizione per il figlioletto, non poter fare a meno di parlarne in ogni occasione, anche durante le lezioni a scuola. E tali tratti compaiono di continuo nel corso del romanzo, ogniqualvolta appaia in scena la Mazzoleni, quasi come fossero degli epiteti fissi che connotano in maniera inequivocabile la giovane maestrina e la pongono in contrapposizione alla “contessina”, alla “Regina Taitù” e a tutte le altre.

Vuoi per un verso, vuoi per l’altro, la scelta (o la non scelta) della famiglia diventa per una donna una variabile fondamentale, al punto da influenzare positivamente o negativamente tutte le dinamiche di scuola, in termini molto più rilevanti di quanto non accada nel caso dei colleghi maschi.

Anche nel racconto deamicisiano “*Un dramma nella scuola*” vengono presentate le maestre della scuola torinese attraverso formule un po’ stereotipate ma comunque incisive e determinanti.

---

<sup>552</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta...*, op. cit., p. 98.

<sup>553</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta...*, op. cit., p. 100.

C'è la Massi, la cinquantenne sciatta e affannata, che, *“tutti gli anni incinta e tutti i giorni di buonumore”*<sup>554</sup>, appare alle allieve (e al lettore) come la perfetta massaia e la buona madre, sempre di corsa ed indaffarata, a scuola e fuori da scuola.

C'è la Dorini, esattamente l'opposto della precedente: in cerca di marito, anche se non più nel fiore degli anni, perennemente dedita al rinnovo del suo guardaroba e pronta a *“ficcare l'amore nei temi di composizione ogni volta che poteva”*.<sup>555</sup>

La caratterizzazione delle maestre è quasi sempre una sorta di pretesto per “imprigionare” i connotati di quella o dell'altra maestrina in descrizioni che ricordano più che altro le tipizzazioni delle maschere teatrali classiche.

C'è spazio quasi sempre per la bisbetica, la sognatrice un po' tonta, l'altera, la disponibile destinata ad attirare su di sé malelingue e pregiudizi, e così via...

Funge, nella maggior parte dei casi, da criterio guida nell'attribuzione di connotazioni caratteriali piuttosto standardizzate la scelta o meno delle maestrine di farsi una famiglia.

In effetti, guarda caso, i tipi improntati all'alterità, alla litigiosità e alla perenne scontentezza sono quasi sempre maestre zitelle che hanno accettato di malanimo la loro condizione di “senza famiglia”; le maestrine allegre e chiassose sono invece, per lo più, quelle che, con o senza figli, con o senza marito, hanno scelto volontariamente la loro condizione di vita e trovano nella scuola e nella famiglia (se ne hanno una) pari energia per affrontare ogni situazione; quelle più riservate e amorevoli invece spesso non hanno famiglia ma hanno accettato con grande forza d'animo la loro condizione.

Sono queste ultime le cosiddette “maestrine-mamme”, quelle che, pur non avendo avuto figli, hanno investito con dedizione e passione tutto nella professione, diventando appunto per i propri allievi mamme o sorelle maggiori, veri e propri punti di riferimento, capaci di alternare severità e dolcezza e sempre pronte a dispensar carezze ed amorevoli rimproveri.

Di quest'ultima tipologia è piena la letteratura di scuola: la maestrina sola ma generosa dispensatrice di amore materno è protagonista indiscussa nella maggior parte delle opere deamicisiane ed anche in quelle poco più tarde, sino ad Ida Finzi.

---

<sup>554</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 26.

<sup>555</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., pp. 26-27.

Per contro, tali maestrine sono spesso presentate in opposizione alle bisbetiche, un folto esercito di colleghe invidiose e di direttrici malevole e smargiasse, come nel caso di “*Un dramma nella scuola*” o della commedia di Niccodemi.

E’ utile rimarcare il fatto che, pur non trattandosi di mamme a tutti gli effetti (con qualche eccezione, come nel caso delle giovane Maria Bini della sopraccitata commedia che riconoscerà alla fine tra le sue allieve la figlia creduta morta, frutto di un errore adolescenziale), queste signorine sono generalmente dotate di caratteristiche “genitoriali”, arrivando ad esercitare sulle loro allieve un’influenza pari a quella delle famiglie.

Sono però anche le insegnanti più fragili ed insicure, quelle sulle quali - più spesso che in altri casi - si accaniscono le autorità municipali o i concittadini invidiosi.

Sono altresì le maestre ideali, cui riviste specializzate dedicarono articoli e riflessioni d’ogni sorta: meglio delle mamme (a casa per un nonnulla!) e dotate per natura nel lavoro di cura, specie nei giardini d’infanzia e nelle prime classi della scuola elementare.<sup>556</sup>

Alla categoria appartengono anche le cosiddette “piccole madri”, le suore e le monache, quelle che “*hanno un sorriso, una carezza, [...] per tutti i fanciulli*”<sup>557</sup> e che più di tutte si occupavano proprio per questi motivi dei bimbi più piccini.

Tale tipologia di maestre è nota per una maggiore esperienza nel cogliere le dinamiche familiari ed intervenire, ancor meglio delle vere e proprie mamme, nel mondo degli affetti di allievi ed allieve.

Come la Galli di “*Un dramma nella scuola*”: ella percepisce quasi subito che la piccola Giulia Orveggi non sembra particolarmente amata dalla madre (gli indizi sono la trascuratezza nei vestiti, nonostante la bimba sia di famiglia agiata) e perciò riserva, per tale ragione, un trattamento speciale alla bimba.

“*Io non sono soltanto la tua maestra, ma un’amica, una sorella, per te.*”<sup>558</sup>

---

<sup>556</sup> Si ricordi che le maestre d’asilo erano generalmente dotate della patente di maestra elementare e dunque potevano insegnare indifferentemente in entrambe le realtà scolastiche.

<sup>557</sup> *Le piccole madri*, in “*I Diritti della Scuola*”, anno VI, 2 ottobre 1905, n. 48-49 (parte professionale), p. 329.

<sup>558</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 39.



Lo stesso si può osservare anche nei colleghi maschi, ovviamente. Tuttavia, l'aspetto per così dire materno colpisce ancora di più: un conto sono i maestri che acquisiscono caratterizzazioni paterne.

Un conto invece sono le maestre che, predisposte geneticamente a portare una vita in grembo, adempiono metaforicamente a questo loro compito anche quando madri non sono.

E' come se vi fosse cioè, nel caso delle maestre di sesso femminile, una sorta di prolungamento tra il cordone ombelicale delle madri naturali che mandano i loro figli a scuola e quello delle maestre che si apprestano ad accoglierli nel "grembo della scuola", e dunque della società.

E questo tratto, in effetti, colpisce ancora di più nel caso delle tante giovani maestrine che, pur senza aver mai sperimentato la maternità, sanno perfettamente incarnare quell'istinto primordiale e atavico che le rende, per tali ragioni, uniche e certo non confrontabili coi colleghi maschi, perlomeno da questo punto di vista.

D'altronde, quella capacità di capirsi al volo come solo due donne sanno fare, nel rapporto tra genitore e insegnante, la si ritrova generalmente nei passi in cui sono protagoniste le maestre.

Come quando la maestra Galli e la signora Orveggi si incontrano per la prima volta, scambiandosi quegli sguardi rapidi e profondi attraverso i quali le due "*vedono e giudicano l'una dell'altra, in un attimo, il viso e il vestito, l'anima e il corpo, il presente e il passato*".<sup>559</sup>

Insomma, la complessità delle dinamiche relazionali tra donne costituisce senz'altro uno degli elementi cardine nel rapporto tra maestre e maestre e tra maestre e mamme di allievi.

Mai ne "*Il romanzo di un maestro*" si assiste a tali vicende: Emilio è spesso costretto a confrontarsi con colleghi, curati o sindaci dai modi bruschi e poco accondiscendenti; non sempre riesce ad avere la meglio su genitori e alunni, come vorrebbe; e alterna momenti di sconforto ad atteggiamenti paterni nei confronti della sua scolaresca.

Tuttavia pare uscirne sempre con minor difficoltà rispetto alle sue più sfortunate colleghe.

---

<sup>559</sup> E. De Amicis, *Un dramma nella scuola*, op. cit., p. 43.

Anzi – come si è già detto – resta quasi interdetto di fronte al racconto, ai limiti dell'incredibile, della cugina, dalla cui bocca escono storie agghiaccianti di dispetti orditi da famiglie (e soprattutto da donne!) ai danni della povera maestra.

Da qualunque lato la si voglia osservare, le donne a scuola portano con sé un bagaglio di esperienze e un mondo di valori e sentimenti assai più complicato di quello degli uomini e costituiscono per questo un bersaglio privilegiato, in quanto attaccabili da ogni lato.

Si è detto infatti di come, sole o maritate, con o senza prole, la loro condotta sia sempre e comunque esposta alla pubblica critica.

Si aggiunga ora che tale accanimento pare essere causato più che altro da una visione stereotipata delle donne appartenenti alle diverse categorie.

Come si è visto, infatti, a seconda della tipologia di maestra (sposata o non sposata; con figli o senza figli), sono possibili quattro diverse combinazioni, per ognuna delle quali esistono generalmente delle caratteristiche specifiche.

Si tratta di rappresentazioni convenzionali le cui peculiarità finiscono per diventare l'abito di questa o di quella maestra: la florida sposa porta in classe un'immagine di sé sempre uguale a se stessa, così come l'acida zitella ne trasmette una completamente diversa.

Non è tanto il carattere intrinseco di ognuna di esse a prevalere, quanto piuttosto l'immagine standardizzata che le contraddistingue.

I soli tratti unificanti delle diverse tipologie di maestre sono quelli relativi alle incombenze domestiche che, a casa come a scuola, debbono svolgere.

Sole o mamme, sposate o zitelle, dedite alla scuola o alla famiglia, in ogni caso tutte costoro dovevano prima o poi cimentarsi con l'insegnamento dell'arte del ricamo e del rammendo, una delle attività caratteristiche del percorso di studi delle fanciulle, menzionate nei programmi, nelle riviste e nella letteratura secondo la definizione tradizionale di "lavori donneschi". Questo le rendeva davvero tutte uguali e riconduceva le immagini diverse delle maestre di scuola ad una sorta di legame primordiale tra tutte costoro.

Tali nozioni di economia domestica costituivano a pieno titolo la componente femminile della carriera scolastica di bambine e future maestre.

In una lettera scritta dal padre a Gina Fantis, dal titolo “*L’ago*”, viene evidenziato difatti il carattere quasi necessario dei lavori di cucito, anche ora (1914) che i tempi sono mutati e finalmente alle ragazzine è concesso di aspirare a qualcosa di più della sola cura del focolare domestico.

E’ bene che le donne leggano e si istruiscano – afferma il padre – “*ma perché voler che rinuncino ad essere donne?*”.<sup>560</sup>

Perché la donna continui ad essere donna, dunque, occorre che abbia la possibilità di dedicarsi ancora all’attività più femminile che ci sia.

Il ragionamento del padre di Gina Fantis, in effetti, pur partendo dal riconoscimento dell’importanza della conquista dell’alfabeto da parte delle bambine, poi procede in senso quasi opposto, tornando a cavalcare alcuni degli stereotipi più ricorrenti del mondo femminile.

Il ticchettio leggero dell’ago attraverso la stoffa viene paragonato ad una musica armoniosa che diventa sinfonia quando si accompagna allo scricchiolio di una penna (ovviamente impugnata dall’uomo!).

La lettera si conclude con un vero e proprio inno ai lavori donneschi, attraverso l’immagine laboriosa delle “*brave donne oneste*” che “*nelle città, nell’Italia, nel mondo intero*” lavorano con ago e filo.

Il testo è perfettamente speculare e simmetrico (anche nella scelta delle figure retoriche) a quello della celeberrima lettera del padre di Enrico in “*Cuore*” sulla scuola e sulla perfetta e composta armata di allievi che, in bell’ordine, dall’Arabia alla Russia, fanno risuonare i loro passi e le loro armi (i libri di scuola).

Al pari della suggestiva esortazione culminante nella frase “*Tutti, tutti ora studiano, Enrico mio*”, sembra in questo passo di sentire l’eco femminile di tale incoraggiamento (“*Tutte, tutte ora filano, Gina mia*”).

Ida Finzi ricalca il modello deamicisiano ma lo carica di intenti e riferimenti afferenti al mondo educativo femminile e a coloro che in questa attività riconoscevano un ruolo di prim’ordine sia nella difesa del diritto all’istruzione delle bambine che nella tutela del dovere di preservare il modello della donna così com’era sempre stato.

---

<sup>560</sup> I. Finzi, *Allieve di quarta...*, op. cit., p. 112.

L'inserzione del padre a metà romanzo, proprio nel momento in cui le bambine si mostrano recalcitranti ai lavori donneschi, costituisce il suggello tra i due ambiti che le donne sanno di dover conciliare.

E' vero che, nella lettera, il padre ricorda quanto la madre di Gina ami leggere e studiare e sia sempre in grado di rispondere, se interrogata, in modo sensato e pertinente alle domande dei figli; d'altra parte, è solo nel lavoro serale di rammendo che – agli occhi del marito che intanto scrive e legge – appare finalmente creatura completa e dedita alla famiglia.

La donna dunque è veramente tale solo quando sa coniugare il suo doppio carico di lavoro, che è comunque doppio a prescindere dal fatto che scelga o meno di essere sola o di avere una famiglia (a lei toccano infatti comunque i lavori domestici ed è lei che il più delle volte si arrangia, per sbarcare il lunario, accettando lavoretti di sartoria o altri compiti “donneschi” e deve prendersi cura degli anziani genitori).

Di preferenza infatti è bene che scelga di non rinunciare mai alla sua parte più femminile, se non vuole rischiare guai.

Non è quindi la scelta di avere una famiglia o meno a far da discriminante: ciò che realmente è importante è l'adesione della donna al ruolo di “cura domestica e materna” che le compete a tutti gli effetti.

Pensiamo all'episodio della maestra morta di “*Cuore*”. Ad essa Enrico dedica un intero capitoletto.

La maestra muore mentre i bambini sono al Teatro Vittorio Emanuele per assistere alla distribuzione dei premi agli operai. E' il direttore a darne l'annuncio.

La povera maestrina è una donna sola: non ha mai potuto dedicarsi ad altro se non alla scuola.

*“Una malattia terribile la consumava da molto tempo. Se non avesse avuto da lavorare per guadagnarsi il pane, avrebbe potuto curarsi, e forse guarire; [...]. Ma essa volle stare fra i suoi ragazzi fino all'ultimo giorno.”*<sup>561</sup>

Avrebbe forse potuto guadagnare alcuni mesi di vita in più se si fosse presa un congedo – almeno secondo l'opinione del direttore della scuola.

---

<sup>561</sup> E. De Amicis, *Cuore*, op. cit., p. 299 (27 giugno).

L'aspetto più rilevante comunque è quello relativo al rapporto coi suoi alunni: “*era una madre*”, al punto da restare accanto ai suoi “figli” fino all’ultimo giorno della sua vita per accomiarsi da loro in modo degno.

Agli occhi degli altri insegnanti, del direttore e di tutti i suoi allievi, ella non era una donna sola dedita unicamente al suo lavoro. Faceva parte invece di una grande famiglia che le dimostra il suo affetto e la sua devozione partecipando numerosa al funerale.

Lo stesso discorso vale per la comunità che vive il momento dell’estremo saluto alla maestra quasi come se si trattasse della perdita di una parente.

La rappresentazione di questo dramma è lontana anni luce dai racconti di Matilde Serao o dalle cronache un po’ romanzate di quell’epoca, quando le maestre, specie se sole e senza figli, morivano in uno stato di abbandono e di degrado totali, senza che nessuno si accorgesse di loro.

In questo passo, invece, il De Amicis vuole sottolineare una verità importante: le maestre una famiglia ce l’avevano eccome. Erano la scuola, i colleghi e i bambini la famiglia dell’insegnante elementare.

Ella è madre sempre: anche quando non lo è biologicamente, lo è geneticamente, come in questo caso.

Si tratta certamente di una visione un po’ edulcorata della realtà scolastica; ma l’immagine della maestra-mamma che muore compianta da tutti i suoi allievi-figli rientra perfettamente nel progetto educativo della scuola di fine Ottocento, di cui l’autore era vivace sostenitore.

E’ anche vero che il De Amicis affronta in altre occasioni la differenza tra le madri *de iure* e quelle *de facto*, e spesso lo fa cedendo a quei luoghi comuni di cui tanto si parlava nelle riviste pedagogiche.

Come in “*Amore e ginnastica*” dove di fronte all’emergenza delle assenze della “scuola-ospedale” si trovano difetti sia nella maestra coniugata che in quella zitella, entrambe spesso e volentieri a casa per ragioni di salute, la prima per colpa dei figlioletti, la seconda perché cagionevole e poco sana per natura.

E in quel caso degli allievi-figli poco importava!

Dice bene il direttore generale delle scuole municipali di Torino rivolgendosi al segretario Don Celzani: la questione delle donne a scuola è “*un affare serio, serio, serio*”

*assai*<sup>562</sup>, che certo non può essere liquidato in due parole, né può essere risolto abbracciando una posizione univoca e definitiva.

Nemmeno leggendo le pagine di uno stesso autore o di una stessa rivista possiamo dire di giungere a capire quale scelta fosse preferibile per un maestro, e per una maestra in special modo.

Non è pertanto da escludere l'ipotesi che tale risposta definitiva la si volesse evitare davvero.

A ben guardare, infatti, in tutte le descrizioni, più o meno tipizzate, delle maestre di scuola elementare tra il XIX e il XX secolo, quando si giunge alla parte relativa allo *status* coniugale, l'autore adotta un taglio critico differente a seconda di quello che intende porre in evidenza in quella precisa circostanza.

Se il testo indulge in modo polemico sulle tematiche più scottanti ed urgenti di tipo socio-economico e giuridico, anche la rappresentazione della maestra, sola o con famiglia, diverrà un pretesto per rendere palese quanto questo tratto costituisca un peso per la stessa, come si è detto a proposito del caso di Rita Majerotti e della sua impossibilità di conciliare al meglio i due ambiti.

Qualora invece la rappresentazione della maestra denoti per lo più sfumature positive, a prescindere dalla sua situazione sentimentale e familiare, tali tratti non avranno carattere invalidante e negativo, ma anzi contribuiranno a conferire alla donna un'aura quasi sublime, come accade in Ida Finzi.

O come accade nell'episodio deamicisiano della maestra morta, ad esempio: qui non conta affatto ciò che essa abbia costruito al di fuori della scuola. Nel caso specifico, infatti, la maestra si identifica con la scuola e con il messaggio di cui è portatrice e non si ritiene pertanto necessario addurre scuse che ne giustifichino la condizione familiare.

La sua scelta è stata fatta in totale armonia con la comunità scolastica e cittadina che ha accolto la donna; e non ha dato adito perciò ad alcun tipo di polemica.

---

<sup>562</sup> E. De Amicis, *Amore e ginnastica*, op. cit., cap. XIII, p. 50. Si tratta di una questione talmente delicata che persino un uomo come il direttore delle scuole municipali di Torino, interrogato da Don Celzani, inizia a farfugliare frasi senza senso, sentendosi imbarazzato e messo alle strette. Don Celzani vorrebbe reperire sulla signorina Pedani informazioni che ne attestino la condotta pulita e limpida (a scuola e fuori) unicamente allo scopo di fornire tali informazioni allo zio che acconsentirebbe finalmente alla relazione tra i due. Ma di fronte all'insistente e curiosa indagine del giovane, il direttore Pruzzi fiuta il pericolo e lo ammonisce: "*Le maestre, secondo il mio modo di pensare, dovrebbero essere lasciate a far le maestre. Hanno una missione: si dovrebbero lasciare a quella, come le monache.*" Come dire: è bene che non abbiano alcun elemento di distrazione intorno per non rischiare di incorrere in maldicenze. (Cfr., p. 52).

Lo stesso può dirsi nel caso della bella maestra Pedani di *“Amore e ginnastica”*. Anche la sua scelta non viene giudicata negativamente: è vero che la fanciulla è seguita costantemente dallo sguardo malizioso e dal mormorio sommesso dei suoi pretendenti, ma tuttavia il personaggio che rappresenta, per via della sua energia e di quella devota passione che nutre per l’alto ufficio dell’insegnamento motorio, non può in alcun modo essere scalfito da critiche malevoli.

Nei due casi scelti, cioè, pare evidente quanto a decretare l’apprezzamento di una maestra sola siano due condizioni in particolare: la scelta di dedicarsi in modo materno e sincero all’educazione dei piccoli e la totale estraneità di tale figura ai motivi ricorrenti (nutriti di stereotipi e preconcetti) relativi alla condotta privata della maestra.

Ci prova Edmondo De Amicis ad infilare qualche sottile venatura polemica nei suoi quadri armonici di insegnanti felici di immolarsi per la causa dell’educazione: la pagina della maestra morta di *“Cuore”* contiene, in effetti, qualche piccola traccia di rivendicazione sociale (la “povera maestra” lascia tutti i suoi averi ai bambini della classe, consistenti in pochi libretti, un calamaio e un quadretto, davvero poco considerati gli anni di onesto e duro lavoro!), al pari dei tanti passi nei quali si insinua più di un sospetto sulla condotta della bella guerriera Pedani.

Il risultato però non cambia: la maestra morta assurge a campionessa di amore e maternità, al di là delle pietose condizioni sanitarie ed economiche in cui era noto versasse; e la protagonista di *“Amore e ginnastica”* riesce col suo atteggiamento fiero ed altero ad un tempo a parare abilmente tutti i colpi che le vengano inferti.

Nei casi in cui la figura dell’insegnante appare nelle sue sole connotazioni positive, il problema della scelta della maestra non pare di alcuna rilevanza, o perlomeno non costituisce l’elemento determinante della questione.

Se l’insegnante è “a posto con se stessa”, gode della buona stima degli altri e trasmette ai fanciulli (e soprattutto alle fanciulle) un’educazione morigerata e sobria, che importanza può avere se ha una famiglia o non ce l’ha: in fondo è sufficiente che la sua vita privata, di qualunque tipo essa sia, non vada ad inficiare il lavoro fatto a scuola.

Si ricordino a tal proposito la Regina Taitù, la maestra di Gina e la mamma delle gemelline, di cui racconta Ida Finzi nel suo romanzo.

Sono tutte figure dai connotati e dalla rilevanza educativa (e genitoriale) così fortemente positivi, da non permettere di soffermarsi sugli aspetti più problematici o sulle

complicanze socio-culturali connesse con il ruolo ricoperto. Qualunque sia la loro scelta di vita privata, esse non mettono mai in secondo piano il loro ruolo di maestre, né i doveri cui sono chiamate in quanto maestre di fanciulle (i lavori donneschi e gli insegnamenti di morale vengono prima di tutto).

Al contrario, altrove la scelta di essere sola o di farsi una famiglia può caricare la descrizione della maestrina di elementi negativi, fornendo così nuove ragioni per biasimare o compiangere la povera maestra bistrattata.

Si pensi a “*Stella mattutina*” e “*Pimpi Oseli*”, opere di pieno Novecento simili, per certi aspetti, tra loro.

In entrambi i casi, la vita relazionale, a tratti morbosa e dai contorni piuttosto ambigui, che tiene uniti i membri della famiglia e l’esperienza tetra e complessa della scuola si intrecciano tra loro sino a dar luogo ad un quadro davvero desolante.

E così va a finire che la scelta di solitudine di Dinin non fa altro che aggravare la situazione, o che l’esperienza coniugale disperata della mamma di Cecilia (che si chiude nel suo tragico dolore o picchia e umilia i figli) sfoci in rabbia e frustrazione contro tutti, in special modo contro quel marito inconcludente e disoccupato, causa di tutti i mali della donna.

E’ in casi come questi che possiamo osservare come l’elemento relazionale possa diventare spia di un malessere che travalica i confini della scelta di campo effettuata (mamma o non mamma; moglie o non moglie). Le maestre che non sono “a posto con loro stesse” e soffrono il disagio della loro condizione (sia dal punto di vista professionale che da quello personale) sono destinate al tormento e ad attirare le critiche della comunità.

Ma in realtà non è la posizione sentimentale in sé ad attirare tali critiche. Essa semplicemente rinforza o meno l’idea già fortemente compromessa che la maestra mostra di se stessa.

Anche i quadretti tipizzati di Ida Finzi vanno letti in tal senso: una volta fornite le caratteristiche determinanti della maestra in questione (“*la contessina senza marito*” o “*la florida sposina*”) e stabilito che sono fanciulle i cui tratti positivi e la cui devozione in ambito didattico procurano nell’ambiente che le circonda solo buoni sentimenti, decadono completamente i giudizi di valore relativi al loro *status* affettivo. La contessina zitella non è infatti migliore della sposina, né viceversa.



Di fatto, potremmo concludere dicendo che l'impressione generale è che non sia la scelta privata della maestra a costituire di per sé il vero problema, nonostante si tratti dell'elemento più evidente e macroscopico e, in quanto tale, paia destinato ad attirare l'attenzione della comunità.

Lo sguardo collettivo viene cioè calamitato da quei tratti intimi e familiari così manifesti che non si possono non notare (la maestra incinta, la poveretta sempre da sola...), ma va poi di preferenza a poggiarsi su tutta una serie di variabili decisamente più complesse ed articolate, delle quali la scelta sentimentale costituisce solo il tratto più lampante (la cosiddetta punta dell'*iceberg*) ma assolutamente non l'unico.

La vita privata viene cioè liberamente interpretata dalla collettività e "piegata" in modo arbitrario a seconda della situazione, come si è detto nelle pagine precedenti a proposito delle due vicende simili ma al tempo stesso completamente agli antipodi di Rita Majerotti e di Italia Donati.

Se fosse tutta una questione di vita privata, il problema della reputazione della maestra e del suo ruolo socio-educativo potrebbero essere facilmente risolti.

Invece, come insegna bene Pirandello, si assommano e si incrociano nella vita di una maestra così tante condizioni e possibili combinazioni familiari, sociali, culturali, giuridiche ed economiche che, in effetti, solo una giovane insegnante elementare poteva essere la protagonista di un dramma di solitudine, equivoci e veleni come "*L'esclusa*".

#### **4.7. Maestre monache e maestri parroci: Chiesa e Stato nelle pagine della letteratura**

A proposito di una delle tematiche forse più scottanti del XIX secolo, Pietro Pasquali dedicava in pieno Novecento un articolo di riflessione degno di nota in questa sede.

A partire dalla presentazione di un asilo modello diretto da suore, egli si dedicava all'analisi degli apporti positivi ai processi educativi prodotti dalle figure religiose in ambito scolastico.

Il pretesto è evidente: riflettere sugli aspetti significativi prodotti dalla presenza di clericali a scuola e controbattere a pregiudizi e stereotipi ancora diffusi nel 1914 e di reminiscenza ottocentesca.

In quanto Direttore delle Scuole Elementari e dei Giardini d'Infanzia di Brescia, nonché attento ed esperto conoscitore delle dinamiche selettive e formative del personale educativo e docente in tale segmento dell'istruzione, egli identifica in primo luogo il problema della mancanza di scuole "di preparazione speciale" atte a fornire insegnanti competenti nella materia e dotati di inclinazioni morali irrinunciabili.

Quindi si concentra sulle due posizioni estreme che da decenni infiammano il dibattito sull'insegnamento: ci sono coloro che ritengono che quella dell'educare non sia un'arte da imparare e dunque non occorran né ingegno né cultura e, d'altro canto, ci sono quelli invece che contestano completamente ogni virtù naturale ed attribuiscono tutto alla scienza e alla preparazione.

Inutile negare che anche la letteratura di scuola ha mostrato quanto questi due estremi costituissero le posizioni dominanti non solo tra coloro che si occupavano di scuola ma anche tra le file dei non addetti ai lavori.

In particolare si è avuto modo di vedere quanto fosse diffusa l'idea dell'importanza delle virtù naturali tra i banchi di scuola: nei confronti di coloro che erano dotati di inclinazioni tali da garantire il pieno rispetto del mandato "educare più che si può", erano generalmente tutti ben disposti.

Tanto più se le doti educative collimavano con quelle religiose. Come riassume causticamente il Pasquali infatti a proposito di scuola ed educazione, "*i profani credono che [...] basti essere donna, tanto meglio se vestita da monaca, perché la donna porta l'arte da natura, e la santifica colla tonaca.*"<sup>563</sup>

Le monache vantavano per i più una duplice natura: oltre ad essere donne e dunque geneticamente destinate al lavoro di cura e a quello educativo, possedevano ovviamente anche le inclinazioni morali più adatte (è il concetto, già visto, delle "piccole madri" cui fa riferimento anche il Lombardo Radice).

Persino Paolo Mantegazza riconosce a pieno titolo la necessità di una società ispirata a valori clericali, ricordando ad Enrico – per bocca dello zio Baciccia – quanto fecero a San Terenzio alcuni "spostati" che tentarono di aizzare la gente contro i preti, senza di fatto aver alcun seguito.

Se anche uno scienziato lontano dal mondo della Chiesa come il Mantegazza trova il modo di dedicare una piccola riflessione alla necessità di ispirarsi a sani principi

---

<sup>563</sup> P. Pasquali, *Femminismo*, in "La Provincia di Brescia", anno XLV, n. 121, 4 maggio 1914, p. 1.

regolatori, dobbiamo riconoscere quanto l'apporto clericale al mondo della scuola, in una realtà come quella italiana, costituisca una componente irrinunciabile.

Nel suo romanzo "*Testa*", infatti, ad un certo punto l'autore esorta il giovane Enrico a pensare senza farsi influenzare dal pensiero altrui: questo – sostiene lo zio – è l'unico modo per sviluppare "*quel preziosissimo di tutti i tesori, che è il buon senso*".<sup>564</sup>

L'armonia di cuore e testa costituisce per il Mantegazza l'unica risorsa possibile per poter vivere in modo civile e degno: ed anche se Enrico impara lontano da scuole e maestri, ciò non esclude il fatto di saper riconoscere il carattere indispensabile di valori ritenuti fondamentali, come l'integrità morale, appannaggio di cittadini probi (laici e cattolici).

Nella commedia di Luigi Morandi il ragionamento è ancora più sottile: di per sé i concetti di virtù ed integrità morale paiono estremamente lontani dal mondo laico, tanto che le maestre sono tutte guardate con sospetto e accusate apertamente di sobillare le masse con le loro letture sovversive.

Ecco perché pare di gran lunga meglio l'esercito di suore maestre che i convitti fabbricano in serie: una suora, per di più patentata, rappresenta nella maggior parte dei casi una preziosa risorsa, in grado di mettere tutti d'accordo.

Alle donne e agli uomini di Chiesa infatti era concessa anche la prerogativa di "modellare le anime" assolutamente vietata ai maestri normali, che avrebbero dovuto invece "insegnare e nient'altro".<sup>565</sup>

Ora, poiché sappiamo che insegnare ed educare erano entrambi processi destinati in un modo o nell'altro a coinvolgere l'animo dei fanciulli, e dato che lo scopo principale del vero maestro era appunto quello di mirare al cambiamento della società attraverso il cuore di allievi ed allieve ("*E chi più dei maestri elementari aveva ragione di desiderare che si rifacesse il mondo?*")<sup>566</sup>, appare evidente quanto la scelta di maestre monache o di maestri parroci fosse la più sicura in tal senso.

Essi soli possedevano la "patente" per agire su cuori ed animi e potevano farlo con il quasi certo benessere dell'intera collettività.

---

<sup>564</sup> P. Mantegazza, *Testa*, op. cit. p. 119.

<sup>565</sup> Si tratta di un concetto ben noto ad Edmondo De Amicis: egli sottolinea infatti, in più di una occasione, l'incompatibilità di maestri e clericali, proprio in virtù della differente percezione attribuita da costoro al valore della scuola e dell'istruzione, pur nella convinzione che entrambe le istituzioni godano di notevole prestigio, tanto da arrivare a definire la scuola una "Chiesa laica".

<sup>566</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 407.

Eccezion fatta per i laici convinti, dunque, la Chiesa tra i banchi di scuola godeva in genere di pieno appoggio e riconoscimento: ecco perché nella letteratura di scuola compaiono continuamente figure clericali.

L'atteggiamento spesso polemico attraverso il quale vengono rappresentati costituisce un indizio prezioso del clima di insofferenza che dalla Legge Coppino in poi andava maturando il mondo dell'istruzione. Ma, d'altra parte, il fatto che quasi in ogni storia, racconto o novella ci fosse spazio per il riferimento ad un maestro-parroco o ad una maestra-suora costituisce di per sé una testimonianza importante: la loro presenza era retaggio di una società in cui il monopolio dell'educazione e dell'istruzione delle masse era detenuto dal clero. E il loro lavoro era in moltissimi casi ancora prezioso e valido.

Non dobbiamo tuttavia immaginare le due anime (quella laica e quella cattolica) in netta e totale contrapposizione: le scuole private di matrice cattolica non erano cioè completamente separate e necessariamente in concorrenza con quelle pubbliche e laiche.

Tant'è che comparivano maestrine laiche negli istituti privati e suore o parroci in quelli comunali.

Fu proprio la mancanza di separazione tra le due realtà a favorire un processo di fusione (e a tratti di confusione tra i due ambiti), specie all'indomani della Legge Coppino che aveva reso facoltativo l'insegnamento della religione nelle scuole elementari e aveva cancellato nel contempo la necessità di un'adeguata preparazione religiosa anche dalle Scuole Normali.<sup>567</sup>

---

<sup>567</sup> Il problema non era da poco se si considera che anche Pasquale Villari sottolineava come la questione dell'educazione morale e del compito di Stato e Chiesa al riguardo fosse cosa fondamentale, eppure piuttosto complessa. *“La Chiesa e lo Stato sono in lotta aperta. Noi siamo persuasi che il clero è nemico dei principii coi quali l'Italia si è fondata, e su cui la società moderna riposa. Vogliamo escluderlo dalle Università, vogliamo che si chiuda ne' suoi Seminarii, né c'importa di sapere se e come studia e s'educa. Il medico deve avere un diploma, il maestro elementare una patente, il prete faccia quel che vuole. Ed esso non desidera di meglio; è questo il solo punto su cui siamo perfettamente d'accordo. Se il Ministro chiude una scuola secondaria o una scuola elementare di frati o di monache, [...] un'aura popolare si leva in suo favore, e la pubblica opinione sembra unanime nell'approvarlo. Ma se i Barnabiti o altri dei soppressi Ordini religiosi aprono una scuola, un convitto, gli alunni s'affollano subito, e i pretofobi vi mandano i loro figli, disertando le scuole laiche.”* (cfr. P. Villari, *La scuola e la questione sociale...*, op. cit., in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, op. cit., p. 315). Dunque, la contraddizione sta proprio nel fatto che, nonostante l'opinione comune, le scuole e i convitti religiosi continuavano a godere di una certa popolarità rispetto alle scuole laiche.

Il messaggio che passava – pure con una certa insistenza – era che l'aspetto morale costituisse il fondamento di qualsivoglia percorso educativo, ma che la Chiesa, nella sua particolare interpretazione di integrità e rettitudine, spesso anche molto rigida e “impopolare” (*“il prete faccia quel che vuole”*), ne detenesse la chiave interpretativa.

Per questo, verso gli anni '80 del XIX secolo, si diffondeva l'idea che il vero o la vera maestra dovessero possedere una formazione di matrice cattolica non finalizzata unicamente all'insegnamento nelle scuole private, ma, al contrario, che mirasse all'opportunità di testimoniare la propria fede e la propria integrità morale all'interno della stessa scuola pubblica.

Non si puntava a creare istituzioni alternative; o meglio, non era questo lo scopo precipuo.

Il progetto della Chiesa consisteva nel contrastare il processo di laicizzazione della scuola pubblica dall'interno.

L'unica soluzione possibile per porre un freno ai progetti post-risorgimentali di secolarizzazione dell'istruzione era agire non secondo modalità contrappositive, bensì assecondando tali processi in modo assolutamente originale.

Protagoniste di questo progetto ambizioso, e destinato a produrre i suoi frutti già alla fine dell'Ottocento, furono le donne. E ciò costituisce, in tale sede, un aspetto assai degno di nota: donne, e per di più di fede cattolica, divennero gradualmente le principali artefici di un colossale movimento di rinnovamento dei processi di formazione della classe docente e di istruzione e didattica nelle scuole. Ciò di cui raccontano le fonti (riviste, lettere e documenti specializzati) trova inoltre una reale corrispondenza nella letteratura dell'epoca, nella quale la rappresentazione di maestre suore o comunque di donne in tutto e per tutto forgiate secondo valori cattolici costituiscono una percentuale non indifferente.

Il valore simbolico della donna, e della donna di Chiesa in particolare, acquisisce a questo punto un'importanza notevole.

In quegli anni, a Milano, Bergamo e Brescia sorsero rapidamente congregazioni religiose che si specializzarono nella formazione delle insegnanti elementari.

Le suore del Cenacolo a Milano, ad esempio, furono tra le prime a proporre, nel settembre del 1883 un ritiro rivolto alle maestre, da cui sarebbe di lì a poco sorta l'Associazione delle maestre.

Per comprendere il peso che tale incontro ebbe per il mondo della scuola milanese, basti ricordare che la direttrice delle scuole elementari comunali maschili di Via San

Damiano a Milano, Giovanna Mornati, accolse con entusiasmo la proposta delle suore di collaborare ad un sodalizio tra educatrici religiose e laiche.<sup>568</sup>

L'ombra di polemica tra maestre cattoliche e non che leggiamo nella letteratura e nella pubblicistica non costituisce dunque l'unica realtà. Il panorama è anzi più variegato e riguarda in special modo le insegnanti donne, piuttosto che i colleghi di sesso maschile.

La donna, ormai degna di accedere al mondo della scuola in modo molto diverso da quanto si era verificato nell'*Ancien Régime*, vantava predisposizioni ed inclinazioni naturali che la rendevano educatrice a prescindere: una solida cultura religiosa, anche a colei che non avesse scelto la via della monacazione, le avrebbe consentito “*sia di individuare con maggiore sicurezza le dottrine pedagogiche e didattiche non in sintonia con i valori cristiani, sia di controbattere senza timori alle tesi di colleghi, di superiori e di genitori degli alunni attestati su posizioni laiciste*”.<sup>569</sup>

In poche parole: l'educazione religiosa delle future maestre avrebbe cancellato tutte le magagne che la povera maestrina rurale era costretta a subire, mettendola al riparo da quei reiterati attacchi provenienti dall'alto e dal basso e sui quali ama indulgere la letteratura dell'epoca che racconta di giovinette perseguitate appunto perché accusate di dubbia moralità.

Per comprendere pienamente questa sorta di “riparo morale” che la religione offriva alle figure educative, si pensi a quante volte il semplice menzionare la “maestra-suora” o il “maestro-parroco” appaia come una sorta di panacea a tutti i mali di cui il laico sembra essere la causa.

Nella novella del Fucini “*Il signor cappellano*” il parroco è una soluzione forzata, in quanto il titolare ha lasciato scoperta la cattedra, ma è purtroppo l'unica e, per quanto costui si riveli poi essere un personaggio di dubbio gusto, in quel momento specifico è il solo a poter risolvere la situazione e a togliere dai guai il sindaco.

La suora patentata del Morandi – si è detto – sarebbe la scelta migliore per il piccolo comune ed appianerebbe tutte le divergenze che Elvira ha colpevolmente aizzato.

Non si dice nulla delle doti educative dei suddetti personaggi: il semplice fatto di appartenere al mondo della Chiesa è, perlomeno inizialmente, garanzia di successo.

---

<sup>568</sup> C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2005, p. 183.

<sup>569</sup> C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento...*, op. cit., p. 188.

E' anche vero che il punto di vista, in entrambi i casi, non è quello degli allievi o di altre figure appartenenti al mondo della scuola: chi giudica positivo l'intervento di suore o parroci è quasi sempre un sindaco o un'autorità del posto che confida più che altro nella tranquillità evocata da uomini e donne di Chiesa, salvo poi ricredersi, come accade appunto al sindaco della novella fuciniana.

La questione dunque appare piuttosto complessa: da un lato le figure clericali godono di pieno appoggio e grande riconoscimento, dato che incarnano contemporaneamente integrità morale e propensione all'educazione dei fanciulli, essendone depositari da decenni; dall'altro però, in quanto retaggio di un mondo ormai lontano e superato, oltre che strenui rappresentanti di posizioni talvolta intransigenti in ambito educativo, possono anche evocare una realtà cupa e negativa.

Inutile dire che fu spesso l'aura negativa a prevalere di gran lunga tra gli scrittori di fine Ottocento, specie tra quelli piuttosto inclini ad abbracciare posizioni socialiste o tra gli esponenti della sinistra laicista.

Il De Amicis, ad esempio, già prima ancora di aderire completamente al movimento socialista, si era cimentato nella rappresentazione di personaggi appartenenti al mondo della Chiesa.

Oltre a parroci e a maestruncoli cattolici il cui atteggiamento critico nei confronti della scuola appare spesso una spia del loro malessere in ambito educativo, anche la caratterizzazione di alcuni personaggi laici molto simili a uomini o donne di Chiesa trasmette le medesime sensazioni.

Tra i colleghi di Piazzena, ad esempio, viene descritta una certa maestra Manca, di anni trentanove, sola come tante, la cui veste e il cui atteggiamento dimesso e penitente richiamano alla mente quello di una suorina.

Pur essendo con la donna sempre molto gentile e rispettoso, Emilio non può fare a meno di notarne la totale estraneità, quasi come se ella appartenesse ad un altro mondo.

Ogniquale volta si parli di lei o si accenni a qualche caso riguardante le sue classi, l'autore insiste in modo eccessivo su connotazioni fisiche e caratteriali monacali.

La chiusura della maestrina Manca è tale da non consentire al giovane collega di sperare di trovare nella donna né amicizia, né tantomeno complicità: egli infatti va infiacchendosi giorno dopo giorno, sentendosi totalmente solo e privo di appoggi.

L'idea che questa sorta di "amicizia mancata" pare evocare è proprio quella di un'impossibilità dialogica, quasi come se veramente i due appartenessero ad ambiti completamente differenti e distanti l'uno dall'altro.

Ed anche se, nel suo ultimo addio a Piazzena prima dell'ennesimo trasferimento, le parole di commiato della maestra sono le più care che Emilio si porta via dal piccolo comune, la sostanza non cambia: l'immagine della signorina Manca che, timida e dimessa, porge al maestro "*la sua mano affilata di monaca*"<sup>570</sup> si rivela la più incisiva di tutte.

Edmondo De Amicis cavalca in queste pagine un luogo comune che si andava diffondendo proprio in quegli anni: la supposta incapacità delle figure clericali nei processi educativi. Ad esse infatti si stavano progressivamente sostituendo i maestri laici abilitati e preparati a far fronte alle esigenze di una scolaresca sempre più numerosa e complessa.

A proposito della mestrina Manca - che pure religiosa non è, ma che tanto si avvicina al prototipo della maestra-monaca - viene ricordata solo la figuraccia delle sue allieve agli esami: essendo timide e impacciate, il sindaco aveva addossato la colpa di tale impreparazione al carattere mesto e dimesso di colei che aveva influito negativamente sulla sua scolaresca col suo fare da monachella.

In un altro passo, nell'ultimo saluto all'estroso Don Biracchio, che faceva scuola nel cortiletto della sagrestia, Emilio assiste al doloroso resoconto da parte del prete dell'ultima birbonata dei suoi allievi.

Don Biracchio racconta dello stratagemma dei ragazzi per non assistere più alle sue noiose lezioni e, ad un Emilio a metà tra l'incredulo e il divertito ("*Hanno scavato un goretto a mano, su dal rigagnolo del mulino, [...]. In fine, il giorno della lezione hanno dato la stura, e il cortile fu ridotto un lago, che ci s'andava a mezza gamba.*")<sup>571</sup>, narra

---

<sup>570</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 122. Anche se laiche, le maestre dalle sembianze monacali erano piuttosto diffuse: negli atteggiamenti di ritirata e severa austerità consigliati alle donne era facile intravedere una condotta appunto di tipo monacale. Del resto, come ricorda la Belotti a proposito della madre maestra e della giovane Italia Donati, "*una maestra deve essere come una monaca, riservata, austera, costumata e interamente devota alla sua missione, irreprensibile al punto che nessuno possa trovare il minimo appiglio per criticarla*". (Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., p. 37).

<sup>571</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 123. Il passo fornisce anche un interessante spunto a proposito dei luoghi della scuola (cfr. capitolo III), dandoci l'idea di quanto gli edifici scolastici dotati di *comfort* e materiali idonei fossero una rarità anche nei comuni del nord Italia. Gli allievi di Don Biracchio fanno scuola nel cortile della casa del parroco, seduti su pietre e senza alcun supporto o strumento didattico. Casi come questi si ritrovano di frequente nella letteratura di scuola e rimandano ad una realtà lontana anni luce dalle pretese del Ministero della Pubblica Istruzione.



per filo e per segno di come abbia tentato di punirli facendoli stare in piedi in mezzo al pantano, dovendo però rinunciare ad ogni proposito in tal senso non riuscendo più ad aver la meglio sulla classe.

Emilio si sarebbe aspettato un castigo esemplare; invece il prete ammette di aver dovuto far accomodare i ragazzi in casa perché non perdessero il rispetto nei suoi confronti.

Il maestro-parroco confessa in qualche modo la sua totale incapacità nel gestire la scolaresca e rinuncia completamente all'esercizio di autorità che il suo mandato di educatore invece richiederebbe.

Il Ratti non può fare a meno di ridere in faccia al suo interlocutore che appare serio e piuttosto corrucciato, conscio di come la perdita del suo potere sugli allievi significhi sconfitta definitiva e disistima da parte degli stessi e delle loro famiglie.

E' come se, in questo paragrafo, il De Amicis volesse sottolineare quanto l'educatore di Chiesa abbia perso terreno rispetto al suo successore laico che certo non si sarebbe aspettato un atteggiamento così rinunciatario e remissivo e che, anzi, quasi rimprovera la scelta patetica di non aver nemmeno tentato di richiamare a sé i malandrini (*"Come!" esclamò il maestro. "Li ha lasciati venir via?"*).<sup>572</sup>

La scena è ironica ma è anche la spia di una precisa volontà da parte dell'autore di polemizzare in modo bonario (ma incisivo) sulla totale inadeguatezza di maestri di questo tipo, quando nel panorama scolastico italiano si affacciavano sempre più spesso insegnanti elementari decisamente più preparati e consci dell'importanza della propria missione educativa, o, in casi come questi, ri-educativa.

Quindi, il fatto che a salutare personaggi siffatti sia proprio il giovane neopotentato Emilio Ratti potrebbe essere letto quasi come un positivo avvicendamento tra educatori di vecchio stampo e nuovi maestri.

Lo scambio non è soltanto intergenerazionale, ma persino tra due mondi che da tempo si contendevano il primato in materia di istruzione.

Non che gli insegnanti laici e giovani non avessero il loro da fare nel parare i colpi di amministrazioni, allievi e famiglie; in quei casi tuttavia, l'atteggiamento dell'autore è sempre di partecipazione e complicità.

Qui invece il distacco è evidente: persino il fatto che il prete racconti l'intera vicenda mentre è a tavola a ingozzarsi contribuisce alla perfetta resa della scena. La

---

<sup>572</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, *Ibidem*.

rappresentazione comico-farsesca del prete e dei suoi guai scolastici non ha nulla a che vedere con le difficoltà quotidiane dei neo-maestri laici: la tragicità delle esperienze di Emilio e colleghi non può essere in alcun modo messa sullo stesso piano di questa scenetta satirica.

Il Ratti assiste divertito al racconto concitato del parroco e dà il suo addio ad una persona che aveva sempre reputato cordiale e simpatica ma che pare irrimediabilmente distante dal suo mondo e dalle sue convinzioni, presa com'è da “*quel pasto di Gargantua*”.<sup>573</sup>

Altrettanto simile l'amicizia, destinata poi a rompersi, tra Bettina Pasquali e la collega Perrero nel romanzo di Bernardo Chiara.

Di quest'ultima si dice solo che era una zitellona sui trent'anni e che, per aver passato gran parte della vita nei conventi di Torino, aveva acquisito costumi e modi monacali.

La famiglia Pasquali reputa la donna, per la sua religiosità e l'irreprensibile condotta da suorina, la persona più adatta ad ospitare Elisabetta neomaestrina alle prime armi.

Ma la Perrero, invidiosa della leggerezza e dell'animo schietto e aperto della più giovane e graziosa collega, inizia ben presto a tramutare quel benevolo atteggiamento di cura in un'ostile tirannia: le impedisce di uscire (onde evitare che appaia scostumata); la controlla a casa, a scuola e fuori; le rinfaccia infine la nomina di maestrina alludendo persino a raccomandazioni ottenute attraverso certi favori a parroco, segretario, sindaco e consiglieri.

Le voci insistenti messe in giro dalla Perrero non sortiscono grandi effetti. Bettina piace comunque molto di più della collega. Elisabetta è infatti quel tipo di maestra per la quale “*le scolare vanno pazze [...], e si butterebbero nel fuoco per obbedienza.*”<sup>574</sup>

Ciò che risulta interessante è il fatto che la convivenza tra le due non solo non arrechi danno alla giovane, ma si concluda addirittura con un vero e proprio “passaggio di testimone”.

La Perrero trova l'amore, abbandona il suo fare da monachella bacchettatrice e lascia persino il paesino; il suo posto viene occupato a furor di popolo dalla giovanissima Pasquali.<sup>575</sup>

---

<sup>573</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, *Ibidem*.

<sup>574</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 29.

<sup>575</sup> Stessa sorte per il buon vecchio maestro Pasquali che, trasferitosi a Piana, dopo ben 48 anni d'insegnamento, ottiene nuovamente una cattedra nella scuoletta elementare: a cedergliela di buon grado

Come in De Amicis, la figura religiosa cede il passo alla laica e più moderna insegnante.

Non v'è ombra di polemica nei passi sopraccitati: non si può dunque parlare di un attacco al mondo della Chiesa né di rivendicazioni più o meno allusive alla necessità del carattere laico dell'educazione.<sup>576</sup>

Certo è che il divaricamento tra figure educative afferenti a due modelli di scuola e di vita diversi andava aumentando.

E' un processo, sottile e fine negli artifici letterari dei due autori ottocenteschi, simile a quello che si sarebbe verificato ai primi del Novecento, quando l'UMN - che finalmente dopo gli anni di gestazione nell'ultimo scorcio del XIX secolo si era costituita e si era dotata di uno statuto ed obiettivi comuni - si sarebbe scissa definitivamente, tra laici convinti e sostenitori della linea cattolica.

Tutte le battaglie che nel corso dell'Ottocento avevano preso corpo - come la questione del pareggiamento degli stipendi, il dibattito sull'opportunità o meno di garantire l'insegnamento religioso agli allievi di scuola elementare, la richiesta dell'avocazione delle scuole allo Stato - sarebbero diventate battaglie diverse, promosse o osteggiate da due anime che, se fino a poco tempo prima parevano unite rispetto a certi obiettivi, assumevano adesso il carattere di due opposte e nemiche fazioni.

E come tali ce le presentano in effetti la pubblicistica e la letteratura dell'epoca, spesso insistendo sull'opposizione antitetica tra i due ambiti, come si legge nei racconti di Fucini, nella commedia del Morandi o, meglio ancora, nei quadretti del De Amicis.

In quest'ultimo caso, tuttavia, non si tratta sempre e necessariamente di opposizione: anzi, in uno dei capitoli iniziali de "*La maestrina degli operai*", lo scrittore pone quasi sul medesimo piano livelli che forse così differenti e lontani in fondo non sono.

La maestra Mazzara pare racchiudere in sé tutte le peculiarità delle diverse tipologie di educatrici e, forse per questo motivo, appare la persona più adatta a confortare l'amica Varetti.

---

e senza alcuna pressione da parte delle autorità locali è il buon parroco che abdica l'incarico in favore del più esperto insegnante.

<sup>576</sup> Si ricordi, ad esempio, che Bernardo Chiara mette le diverse figure tutte sullo stesso piano, purché si tratti di individui dai costumi retti ed integri. "*Un maestro, una maestra, un prete a modo segna un'epoca nella storia dell'incivilimento di un villaggio*". Cfr. B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 195.

*“Era anche socialista, infatti; era un po' di ogni cosa. Religiosa con le famiglie religiose, democratica con le famiglie del popolo, aristocratica con l'aristocrazia, fautrice dell' "emancipazione" della donna con le amiche "emancipate", e affettuosamente piaggiera con tutti, aveva relazione con mezza Torino, bazzicava cento case, dove dava lezioni e accettava pranzi, conosceva preti, deputati, giornalisti, gente bisognosa, che raccomandava da tutte le parti; aveva amiche in tutti gli istituti signorili, era confidente di cinque o sei direttrici, scriveva lettere d'ammirazione, per aver degli autografi, a uomini e donne illustri, andava agli accompagnamenti funebri dei morti ragguardevoli, cacciandosi in mezzo ai parenti per farsi credere amica di casa, presentava gli uni agli altri i suoi conoscenti del mondo scolastico-letterario, rendeva servizi a tutti, risapeva tutto, s'intendeva di tutto. Soltanto, non scriveva perché le mancava il tempo; anzi non parlava mai di letteratura, che le premeva poco; non era nata che per l'azione, non aveva alcuna vanità letteraria; la sua suprema ambizione era di diventar direttrice d'una scuola municipale.”<sup>577</sup>*

Pare che la Mazzara abbia compreso che, per godere di pieno appoggio e veder rispettato il proprio ruolo in ogni ambito, occorrerebbe mantenere buoni rapporti con tutti.

Le mire di diventar direttrice non debbono trarre in inganno: la donna è ben più di una banderuola dai modi un po' frivoli per ragioni di convenienza personale. Infatti, si dedica con passione ed uguale dedizione a persone e vicende apparentemente destinate a fare a pugni tra loro: di lei si dice che *“era andata a trovare una sua amica francese, monaca, maestra nell'istituto del Sacré-Cœur, a chieder notizie d'un'altra, malata, maestra nell'Istituto Faconti, a raccomandare un ragazzo a don Bosco, all'oratorio di via Cottolengo; poi aveva portato un articolo d'un'amica alla direzione dell'Unione degli'insegnanti e dato una corsa, per un suo affare, alla Società del canto corale, di cui faceva parte”*.<sup>578</sup>

Insomma, la maestrina Mazzara è assai lontana dal prototipo dell'insegnante che normalmente descrive il De Amicis: non pare schierata né apertamente, né a livello implicito, per nessuna delle due “fazioni contrapposte” ma anzi sa conciliare con tutti

---

<sup>577</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, op. cit., pp. 21-22. Eppure, nonostante il carattere eclettico dell'amica che pare saperla lunga sul mondo della scuola, la Varetti non si ritiene comunque completamente rassicurata dalle sue parole.

<sup>578</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, op. cit., pp. 20-21.

gli esponenti più diversi e, forse, è proprio grazie a questa forza che possiede se si trova quasi a sorridere delle disavventure della povera Varetta.

La contrapposizione tra figure laiche e figure clericali che si legge nelle pagine de “*Il romanzo di un maestro*” qui pare del tutto assente.

Probabilmente è lecito pensare ad una sostanziale evoluzione del pensiero dell’autore nei pochi anni che intercorrono tra la pubblicazione del primo romanzo e il racconto “*La maestrina degli operai*”.

La disillusione e il carattere polemico che animano buona parte dell’opera del 1890 sono stati in parte mitigati dall’adesione definitiva dello scrittore al socialismo. Tale esperienza porterà l’autore ad approfondire ulteriormente le condizioni sociali delle classi più povere, abbandonando lo spirito nazionalistico esplorato fin dagli anni di “*Cuore*” e preferendovi di gran lunga un approccio più morbido.

Il campionario di maestri e maestre del racconto “*La maestrina degli operai*” appare difatti assai diverso da quello de “*Il romanzo di un maestro*” e, anche se le figurine che popolano lo scritto del 1895 (inizialmente apparso nel 1892) sembrano un po’ rigide e manierate, l’impressione generale è che quella contrapposizione accanita tra realtà contrastanti cui assiste il Ratti nel corso delle sue vicissitudini su e giù per i comuni piemontesi, sia qui quasi del tutto sparita.

E’ d’altronde evidente che la maestra Mazzara, presa com’è dalle sue mille faccende, potrebbe anche rischiare di sembrare un perfetto esempio di superficialità: intrattenendo buoni rapporti con tutti, in realtà non fa altro che non approfondire la conoscenza di nessuno.

L’elenco asfittico dei suoi impegni disparati, costituiti parimenti da oneri religiosi, laici e socialisti le conferisce in effetti una personalità piuttosto debole.

Siamo ben lontani dalle battaglie di Emilio Ratti, scandite in parte da una grande fiducia nella missione dell’educatore e in parte dalla disillusione di tutte le speranze.

Ne “*La maestrina degli operai*” compare una rappresentazione un po’ più fiacca degli insegnanti elementari. I problemi ora, agli occhi dello scrittore, sono ben altri: l’alfabetizzazione degli adulti e le dure condizioni degli operai, ad esempio.

Naturale che scompaiano del tutto quelle piccole e grandi scaramucce tra maestri, religiosi, famiglie e personaggi preposti al controllo dei processi educativi che avevano caratterizzato il romanzo del 1890.

Ora ad occuparsi della contrapposizione tra quei due poli che, assieme alle famiglie, si erano interessati per tutto il corso del XIX secolo dell'educazione dei fanciulli erano sempre più spesso le riviste specializzate, i maestri e le maestre impegnate, le congregazioni religiose e le associazioni laiche e connotate politicamente.

La letteratura risente di alcune di queste novità ma preferisce continuare a raccontare delle quotidiane difficoltà degli educatori post-risorgimentali.

Così, se è vero che ne *“La maestrina degli operai”*, le problematiche sociali costituiscono lo sfondo di riferimento e connotano in senso nuovo buona parte delle vicissitudini di maestri e maestre che gravitano intorno alla scuola dei lavoratori adulti, è pur sempre vero che è la giovane Varetti, coi suoi dubbi, le sue perplessità in ambito didattico e le sue inascoltate lagnanze a chi di dovere, a costituire il perno attorno al quale ruota l'intera vicenda.

Solo che la sua è una vicenda singola: gli altri personaggi, infatti, chi più chi meno, si danno da fare, affrontano le loro magagne quotidiane, hanno trovato il modo di sopravvivere.

Per contro invece, Emilio Ratti, nonostante appaia solo, era stato un vivace portavoce di battaglie e vicende corali: il suo dialogo con il parroco e l'apparente inconciliabilità (pur nel reciproco rispetto) tra le due realtà di cui i due sono rappresentanti, non sono dunque che l'espressione manifesta di un dialogo tra due ambiti destinati proprio in quegli anni a connotarsi in modo definitivo.

E se il De Amicis, appena pochi anni dopo, decide intenzionalmente di non approfondire più di tanto quell'aspetto, è solo perché preferisce dedicarsi a nuove e più scottanti problematiche, lasciando a questo punto alle associazioni laiche e cattoliche di maestri e maestre il compito di dirimere la difficile questione sul tipo di educazione di cui la scuola italiana avrebbe dovuto farsi garante.

Anche in *“Amore e ginnastica”* la contrapposizione tra Stato e Chiesa non è affrontata dal punto di vista educativo, perlomeno non nei termini visti in alcuni passi de *“Il romanzo di un maestro”*.

In questo caso infatti i personaggi che si contrappongono alla bella Pedani sono già sconfitti in partenza e, anzi, i loro sforzi di competere con la giovane maestra o di avvicinarsi a lei cadono sempre nel vuoto: a nulla valgono i tentativi della maestra Zibelli di vincere la concorrenza della Pedani. Nemmeno la sua religiosità e il suo fare da monachella timorata di Dio le vengono in soccorso.

All'incontro con il Ministro della Pubblica Istruzione Baccelli, capitato per caso a Torino durante una lezione di ginnastica della Pedani alla Scuola Margherita di Torino, non c'è avversario che tenga: l'ondata di gloria e complimenti rivolti alla giovane travolge tutti, in special modo l'ex amica Zibelli, di cui ironicamente il De Amicis fornisce alcune informazioni che contribuiscono solo a rendere ancora più spiacevole il confronto fra le due.

Tanto la prima è solare e al di sopra di chiacchiere e maldicenze che la riguardano, presa com'è dall'urgenza didattica della sua missione, tanto la seconda *“astiando l'amica dalla mattina alla sera, s'era data con grande ardore alla religione, andava in chiesa ogni mattina, aveva stretto amicizia con le signore devote del primo piano, messo un velo nero sul viso, voluto far di magro il venerdì e il sabato, e dedicato tutti i suoi ritagli di tempo a libri ascetici, che leggeva forte anche di notte”*.<sup>579</sup>

L'avversione nei confronti della rivale è tale da spingerla ad abbracciare una vita quasi monacale, la quale non è comunque garanzia di vittoria.

Poche righe più sotto si dice infatti che la “libertina” Pedani ottiene addirittura un posto come maestra presso il Convitto delle monache Vincenzine del Cottolengo, con sommo sdegno della collega-suorina, forse intimamente convinta di essere più adatta all'incarico.

La contrapposizione Chiesa e Stato è tutta giocata sulla supposta chiusura delle monache rispetto ad educatrici di più larghe vedute.

Lo scrittore pare convinto di un avvenuto sorpasso da parte delle nuove leve rispetto ad educatori di “vecchio stampo”: il Ratti e la Pedani assurgono in questo caso a veri e propri campioni di “innovazione”.

---

<sup>579</sup> E. De Amicis, *Amore e ginnastica*, op. cit., p. 71 (capitolo XIX). Anche il maestro Fassi inizia a provare gelosia per la bella Pedani che riesce ad ottenere solo successi, nonostante su di lei aleggino sospetti e maldicenze. Il Fassi esterna quella preoccupazione già espressa dal cavalier Pruzzi durante il colloquio con Don Celzani: le maestre dovrebbero rinunciare completamente alla loro femminilità per combattere ad armi pari con i colleghi di sesso maschile: non può essere tollerato *“chi ottiene tutti gli onori per la sola virtù della gonnella”* (cfr. p. 72). Ma nonostante la bella Pedani sia lontana anni luce dal prototipo di maestra monaca, è lei la sola vincitrice in tutta la *querelle* che la riguarda.

Ovviamente si tratta solo di una delle tante possibili letture. Anche perché, accanto alle pagine in cui le figure di Chiesa collezionano brutte figure nella vita ecclesiale e in quella civile, vi sono passi alquanto delicati e struggenti in cui De Amicis rappresenta la vita delle suore di clausura in modo assolutamente lontano da quelle tirate anticlericali che riserva a pretuncoli o “monachelle laiche”.

Così, come nota Antonio Carrannante a proposito delle ingiuste accuse allo scrittore, è possibile in effetti una duplice lettura di quei brani dedicati alla contrapposizione dei nuovi maestri con le figure di Chiesa.<sup>580</sup>

Il capitolo de “*Il romanzo di un maestro*” intitolato “*I martiri della ginnastica*” è uno di questi: da convinto sostenitore dell’insegnamento della ginnastica a scuola qual era, egli non può fare a meno di notare l’assurda grettezza della burocrazia ministeriale che costringeva a lezioni ginniche forzate e ad esami pubblici persino le monache di clausura, secondo modalità quasi barbare.

La veste e i rosari sono d’intralcio e le pretese del provveditore paiono alla Madre un vero e proprio affronto:<sup>581</sup> d’altra parte non erano le sole a dover superare l’esame di idoneità. Tale umiliante trattamento toccava anche alle contadinelle e ai maestri più o meno anziani.

Laici e non, dopotutto, eran tutti costretti a soggiacere a dinamiche di selezione, reclutamento e lavoro dai risvolti spesso poco gratificanti, per non dire grotteschi. Questo in fondo accomunava le maestre suore con tutte le altre. Esattamente come la necessità per tutti e tutte di dar prova della propria integrità morale.

Il Vallauri, ad esempio, affronta la problematica dell’educatore di Stato o di Chiesa, spostando più che altro l’attenzione sulla necessità di virtù educative comprovate.<sup>582</sup>

Nella novella “*Il pedagogo subalpino*” si racconta di un abate noto per aver scelto di insegnare ai fanciulli della sua scuoletta sia l’alfabeto che quelle massime religiose e morali che consentissero ai bambini di diventare “*onesti e riputati cittadini*”.<sup>583</sup>

---

<sup>580</sup> A. Carrannante, *De Amicis nella storia della scuola italiana*, in “*Rivista di studi italiani*”, anno XXV, n. 1, giugno 2007, p. 56.

<sup>581</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 300.

<sup>582</sup> Non dobbiamo tuttavia dimenticare che il Vallauri scriveva sulla rivista “*Civiltà Cattolica*” e si era più volte pronunciato contro il laicismo a tutti i costi della scuola italiana.

<sup>583</sup> T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., (“*Il pedagogo subalpino*”, nov. VII), p. 178.



Lo sfortunato abate ha però la sventura di dedicarsi all'insegnamento proprio negli anni in cui si va diffondendo l'idea che l'ufficio di maestro debba preferibilmente essere appannaggio di laici e non di uomini di Chiesa.

A questo punto interviene l'autore, affermando con convinzione come invece sia possibile *“lodevolmente deputare a pedagogo tanto un prete quanto un secolare”*<sup>584</sup>, purché non manchino virtù educative e probità di costumi.

Ed in effetti la necessità del carattere virtuoso del maestro costituisce per l'autore l'aspetto decisamente più rilevante: nelle sue novelle infatti egli si occupa alternativamente di maestrini e maestre, di laici e uomini o donne di Chiesa; nessuno di costoro può essere considerato a priori un buon educatore per il semplice fatto di appartenere all'una o all'altra schiera, o all'uno piuttosto che all'altro sesso.

Ciò che fa veramente la differenza è la rettitudine morale della figura educativa e, parimenti, la sua capacità nel trasmettere insegnamenti positivi alla scolaresca.

Nelle novelle del Vallauri, chi fa una brutta fine è sempre colui che, dimentico di questo comandamento implicito, esercita il mestiere di maestro infangandone i presupposti morali.

Così, al pari dell'arrogante Camilla (cfr. *supra*), sono destinati alla sconfitta il giovinetto laico fresco di studi e supponente così come il pedante maestro compilatore di repertori scolastici.<sup>585</sup>

E' vero che, guarda caso, chi perde è nell'opera del Vallauri quasi sempre un laico (a differenza di quanto si legge nelle pagine deamicisiane o fuciniane); ma è anche vero che in realtà ciò è dovuto più che altro alla scelta volontaria di allontanarsi dal vero concetto di maestro ed educatore.

Tale è il disprezzo dello scrittore per costoro che, per una sorta di contrappasso, alle cadute morali dei suoi personaggi fa corrispondere sempre orribili e miserevoli pene fisiche: Camilla, che tanto allegra era prima, muore di dolore; il giovinetto spocchioso subisce l'amputazione della gamba, in seguito ad una terribile caduta causata dai fanciulli della cui educazione si era fino a quel momento occupato; il pedante compilatore finisce (anche se solo in sogno) condannato ai lavori forzati nella fabbrica dei salami, in qualità di addetto alla triturazione della carne.

---

<sup>584</sup> T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., (*“Il pedagogo subalpino”*, nov. VII), p. 179.

<sup>585</sup> Si vedano ad esempio le novelle VII e XI.

Essi infatti non hanno alcuna delle doti di cui dispone il curato della Novella VII, definito per l'appunto "il vero maestro".

Il vero educatore cioè sa sempre "perdonare, soffrire e beneficiare".<sup>586</sup> Nessuno dei tre sopra menzionati è in grado di farlo; né pare nemmeno desiderarlo.

Forse in effetti, a voler ben guardare, se tali dovevano essere le doti di un buon maestro, era naturale aspettarsi che gli uomini di Chiesa fossero più facilmente inclini ad incarnare le virtù dell'educatore ideale.

Eppure, basta un rapido sguardo alle pagine de "Il romanzo di un maestro" o degli scritti di Matilde Serao per accordare le stesse tre doti a tanti personaggi che con pazienza e naturale abnegazione sopportano difficoltà e privazioni d'ogni sorta e credono fermamente di poter apportare benefici con il loro duro lavoro a fanciulli e famiglie.

Va detto tuttavia che, in linea generale, sono numerose le testimonianze di una decisa preferenza accordata alle figure di Chiesa rispetto a quelle laiche.

E questo non soltanto dal punto di vista didattico-educativo: nelle realtà in cui il parroco godeva di buona fama e stima tra i cittadini, la sua figura era preminente a qualsivoglia educatore dello Stato.

Nel XX capitolo del romanzo di Bernardo Chiara "Avventure di Paolo Sylva", il giovane che arriva a ricoprire la carica di maestro nel comune piemontese di Carpinello, dove tanti suoi colleghi erano stati oggetto di vituperio e disprezzo, "un po' per inclinazione naturale ed un po' per politica, [...] del parroco fece un cooperatore nonché un amico".

Dato che il curato godeva di grande rispetto tra la popolazione di quel paese, il maestro finisce, di riflesso, per risultare apprezzato e vivacemente sostenuto dall'intera comunità.

Don Filippo – precisa l'autore – in realtà possiede un vistoso difetto: egli riteneva che "la Chiesa era tutto, [...] : lo Stato non era che un'ombra mondana, e tanto pregevole quanto riconoscesse la superiorità morale di essa."

Ancora una volta, sembrerebbe di trovarsi di fronte ad una figura che ripudia il modello educativo dello Stato sostenendo il primato degli uomini di Chiesa in tale campo.

---

<sup>586</sup> T. Vallauri, *Novelle*, op. cit., ("Il pedagogo subalpino"), nov. VII, p. 203.

Invece, l'alleanza tra il laico e il religioso non produce alcuna contrapposizione tra i due ambiti ma, al contrario, finisce col rendere il primo praticamente intoccabile, senza peraltro togliere al secondo nulla del rispetto e della devozione di cui godeva.

Anzi, il sodalizio è tale da influenzare persino la gestione che fa dell'aula il maestro; visto e considerato che, notoriamente, gli alunni più discoli negli anni addietro sempre avevano trovato il modo di far dispetti insolenti ai loro insegnanti, Paolo Sylva trova il modo di porre un freno a tale barbara usanza.

*“Pregò il parroco di assistere ad alcune lezioni, il che questi fece con molta cortesia. Verso la fine della lezione, egli entrava in iscuola, sedeva accanto al maestro, ascoltava le parole di lui, in aspetto compunto, interrogava paternamente qualche allievo, e usciva quindi in compagnia del giovane insegnante tra il silenzio riverente della scolaresca. Onde non mai torsoli, né altre sudicerie volarono più sulla cattedra, non mai palle di neve caddero sulle spalle di Paolo, né mai nomi di scherno sonarono nelle tenebre al suo indirizzo.”<sup>587</sup>*

Ad una sommaria lettura sembrerebbe di scorgere un vanto di primato nell'uomo di Chiesa rispetto al laico maestro: è difatti la sua presenza – peraltro non richiesta a fini didattici – a consentire al giovane Sylva di fare lezione in tutta tranquillità.

D'altra parte, il maestro Paolo rappresenta pur sempre *“l'istituzione laica venuta a sostituire una istituzione chiesastica”*.

Anche in un piccolo e religioso comune, che da sempre affidava l'educazione dei suoi fanciulli ad uomini come Don Filippo, era giunto il momento di concedere alla scuola pubblica, quale emanazione di un nuovo modello educativo da parte dello Stato, la possibilità di soppiantare il modello scolastico precedente.

Il passaggio di testimone tra le due autorità dunque è un fatto; così come è un fatto in questo caso anche l'atteggiamento collaborativo e di reciproca cooperazione tra due realtà che altrove si trovano invece in aperta concorrenza.

---

<sup>587</sup> *Maestro di scuola* (tratto dal XX capitolo di B. Chiara, *Avventure di Paolo Sylva*, S. Lattes e C. edit., Torino), in *I Diritti della Scuola* (parte professionale), anno IV, n. 45-46, 30 agosto 1903, pp. 326-327.

## Conclusioni

*“E’ un funzionario che non gode la stima e la considerazione dei ricchi, né dei poveri, né dei dotti, né degli ignoranti.*

*Esso è uno spostato nella società, uno sclassificato; non appartiene più alla plebe perché si è istruito, educato, ingentilito; non appartiene ancora alla borghesia perché povero. [...] Lo si adula, ma non lo si sfama, non lo si veste, non lo si premia.”<sup>588</sup>*

Leggendo questa presentazione del romanziere Bernardo Chiara verrebbe da definire il maestro elementare come una sorta di parafulmine dei malumori studenteschi, cittadini e ministeriali.

Del resto, è la sua posizione di totale estraneo sia alla dimensione plebea che a quella borghese, sia alle schiere dei dotti che degli ignoranti a renderlo un personaggio che, strumento di incivilimento per gli altri, finisce col relegare se stesso nei gradini più bassi di un’ipotetica classifica sociale.<sup>589</sup>

Il perché di una simile definizione l’autore lo spiega poche righe dopo: sono tre, secondo lui, le cause di tale desolante caratterizzazione, rispettivamente di ordine storico, intellettuale ed economico.

Le tre questioni risultano di pari importanza: quando infatti il maestro avrà una storia più lunga (si allude qui ad un futuro prossimo venturo non meglio specificato), avrà senz’altro acquisito una cultura ed una preparazione maggiori; il che, unitamente alla migliore consapevolezza dell’incarico svolto, comporterà anche una nobilitazione del ruolo stesso e quindi, con tutta probabilità, un migliore trattamento economico.

Il fatto che uno scrittore di scuola decida di punto in bianco, all’interno del romanzo *“Maestra di scuola”*, di dedicare un’intera pagina ad una riflessione così intensa e profonda rende l’idea di quanto fosse complessa e densa di significati la professione del maestro elementare.

I tre aspetti – storico, intellettuale ed economico – costituiscono in effetti il nocciolo della questione non soltanto in questo romanzo ma in buona parte degli scritti

---

<sup>588</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 110.

<sup>589</sup> Come racconta la Belotti nel suo romanzo su Italia Donati è proprio la consapevolezza di questa condizione di “superiorità” sociale e culturale a fare di un maestro un privilegiato e, al tempo stesso, una vittima. *“I maestri stanno coi piedi, con le gambe, col torso nel proletariato, ma lo sorpassano di tutta la testa e possono spingere lo sguardo assai lontano”*. Vedere più cose significa purtroppo, per Italia e per quelle come lei, soffrirne anche molte di più. Cfr. E. Gianini Belotti, *Prima della quiete...*, op. cit., p. 102.

ambientati a scuola che si è avuto modo di analizzare nel corso del presente lavoro ed è pertanto necessario partire da qui per provare a trarre delle conclusioni rispetto a quanto osservato.

Del problema economico si è avuto modo di parlare a lungo: il primo capitolo in particolare, dedicato alla condizione del maestro, è quasi interamente riservato a retribuzione, stipendi e negazione del minimo pattuito.

A ben guardare infatti, anche la scelta di un secondo mestiere o il rapporto fatto di compromessi con le autorità locali risultano in realtà completamente dipendenti dalla questione economica.

Ma anche nel corso degli altri capitoli si è avuto modo di osservare quanto la figura del maestro fosse influenzata proprio dall'aspetto economico in tutte le sue più diverse manifestazioni: la percezione che gli altri hanno dell'insegnante elementare, il luogo disadorno all'interno del quale fa lezione, il luogo in cui vive ed entra in relazione con la comunità, le differenze di genere e persino il rapporto tra laici e cattolici.

*“Basta dire: povero come un maestro”* – commenta acidamente Enrico Prinetti alla notizia che Cesare si è invaghito di una maestrina, figlia a sua volta di un anziano maestro rurale.<sup>590</sup>

Dentro la frase è contenuto tutto il disprezzo per la professione dell'educatore elementare.

Dentro la frase c'è tutto: c'è la condizione economica del maestro, c'è la sua non sempre limpida relazione con allievi e famiglie, c'è l'aula tetra e cupa nella quale vengono accolti decine di ragazzini di età diverse, c'è la denigrazione di figure che poco sopra vengono definite *“maestrucola d'un villaggio”* e *“maestro povero come Giobbe!”*. Nell'aggettivo *“povero”* è racchiuso cioè un significato duplice: esso connota sia una condizione economica che uno *status* sociale e culturale. In quel *“povero”* si legge perciò il compatimento degli altri ma anche l'abbruttimento morale e fisico di chi è generalmente costretto a vivere con poco o niente.

E' appunto a partire da questa considerazione che l'autore decide di interrompere il racconto delle vicende di Bettina Pasquali e del suo innamorato per approfondire le cosiddette tre questioni che riguardano il maestro di scuola cui si è fatto cenno poco fa.

---

<sup>590</sup> B. Chiara, *Maestra di scuola*, op. cit., p. 109.

L'aspetto economico permette all'autore una digressione riflessiva incentrata appunto sulla povertà del maestro.

La dimensione simbolica dei racconti o dei romanzi ambientati a scuola insiste spesso su tale caratteristica stereotipata.

Del "*povero maestro*" si poteva parlare in tanti modi diversi: nella maggior parte dei casi però non occorre neppure fornire troppe coordinate (ragion per cui, all'interno di questo lavoro, sono stati presi in considerazione anche testi che apparentemente hanno poco da spartire con i grandi romanzi di De Amicis, della Finzi o di Ugolini).

Si pensi alle novelle del bozzettista Salvatore Di Giacomo.

Per inquadrare la figura di un insegnante elementare bastano appena due o tre notazioni, come avviene nella novellina "*Quarto piano, interno quattro*".

Della maestrina che vive nella palazzina è sufficiente dire che è sola e percepisce uno stipendio meschino.

Detto questo è detto tutto. Ancora una volta, l'aspetto preponderante della questione è quello economico, tanto che della "povera" maestra non si può che aver compassione.

La presentazione, apparentemente mozza e vaga, rimanda in realtà ad un ritratto piuttosto nitido del profilo di maestri e maestre tra il XIX e il XX secolo. Si tratta di un ritratto di cui il lettore che abbia avuto modo di cimentarsi con qualche testo di quegli anni può cogliere la complessità socio-giuridico, economica e culturale.

Il processo di evoluzione e crescita professionale del maestro elementare scritto sulla carta, difatti, procede ad una velocità maggiore rispetto all'abbattimento di quei luoghi comuni e di quelle rappresentazioni ricorrenti che costituiscono l'anima profonda e ben radicata del maestro.

Si è notato infatti, nel corso di questo lavoro, quanto a lungo perdurino, ancora in pieno Novecento, tratti e caratterizzazioni di ottocentesca memoria.

Anche quando gli insegnanti hanno costituito un'associazione di rilevanza nazionale, hanno preso coscienza della necessità di far sentire la propria voce in ambito politico, si sono interrogati sul carattere laico o cattolico dell'insegnamento e sulla necessità di percorsi appositi per la formazione del personale di scuola, o hanno rivendicato il carattere necessario di stipendi minimi garantiti, l'immagine della maestrina di Salvatore Di Giacomo continua ad apparire come la più idonea a descrivere il profilo

della figura educativa di XIX e XX secolo: quell'impetoso e rapido ritratto pare quasi travalicare tempi e luoghi per diventare elemento simbolico.

Inoltre, la rappresentazione della povera maestra apre le porte ad immagini sempre più negative: colei che ha uno stipendio meschino infatti conduce (quasi sempre) un'esistenza grama, *“senza più amore, e senza più speranza, davanti all'oscuro avvenire!”*.<sup>591</sup>

In effetti, la velocità con cui si trasformano questi profili arcinoti è praticamente uguale a zero: gli insegnanti elementari progrediscono cioè sul piano istituzionale, ma restano molto più a lungo fedeli (e non certo per loro volontà) a modelli apparentemente superati.

Inutile negarlo: l'aspetto economico costituisce l'elemento più rilevante. Le stesse ostilità perenni tra maestri ed autorità locali – talora dovute a vicende amorose o legate alla reputazione – sono generalmente tutte da ricondurre alla questione del pagamento dello stipendio e dei costi aggiuntivi e onerosi che questa “mania” dell'istruzione obbligatoria comportava.

Tale tematica ha resistito nel tempo, come testimoniano sia la letteratura di scuola di primo Novecento sia gli articoli scritti da maestri e maestre pubblicati nei giornali e nelle riviste italiane del XX secolo.

I problemi finanziari di paesi e comuni non potevano essere certo risolti dall'oggi al domani, nemmeno se lo imponevano leggi e regolamenti appositi; nemmeno se lo Stato prometteva di avocare a sé le scuole elementari.

Non era soltanto un problema di casse vuote e conti in rosso: come racconta Edmondo De Amicis a proposito del primo incarico di Emilio a Garasco, la cattedra del giovane maestro, per quell'anno supplente, *“era poca cosa”*: appena settecento lire, *“ossia centoquaranta in meno di quello che lo stesso municipio offriva in quei giorni ad una guardia campestre”*.<sup>592</sup>

Era tutta una questione di priorità, dunque.

L'aspetto monetario e retributivo dipendevano dalla scarsa considerazione che il comune aveva dell'ufficio di maestro: era il prestigio di tale figura ad essere “poca cosa” (nonostante il mandato fosse voluto ed incoraggiato dallo Stato) e a meritarsi perciò un simile trattamento economico.

---

<sup>591</sup> S. Di Giacomo, *Poesie e prose*, op. cit., p. 617.

<sup>592</sup> E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 16.

Tra le carte conservate nell'Archivio di documentazione pedagogica dell'Università Cattolica di Brescia ci sono alcuni scritti di Aldo Agazzi privi di datazione e riferimenti cronologici ma di straordinaria importanza.

In essi si leggono alcuni commenti e riflessioni rispetto al prestigio dei maestri di scuola e si ritorna addirittura con la memoria proprio al protagonista de *“Il romanzo di un maestro”*.

L'umile maestro di cui parla Agazzi che *“senza tante pretese, sapeva almeno far scuola”*<sup>593</sup> pare definitivamente scomparso e soppiantato da una nuova specie di insegnanti ignoranti e caricature di se stessi.

D'altra parte, *“che cosa avverrebbe dei maestri e del loro prestigio il giorno in cui si tornasse all'insegnante del Romanzo di un maestro del De Amicis [...] sia pure vestito della festa?”*.

Se dunque un ritorno a certe forme primordiali di scuola ed insegnamento è considerato positivo ed auspicabile, la sensazione di Agazzi è che il superamento di quelle figure costrette a mille compromessi costituisca di per sé la più imponente novità da cui certo era impensabile tornare indietro.

Non i progressi istituzionali sono degni di attenzione (non quelli scritti sulla carta perlomeno), bensì l'uscita da quel ritratto netto sulla cui valenza simbolica la letteratura di fine Ottocento e primo Novecento aveva costruito tutti, o quasi, i suoi personaggi di scuola.

Perché, in effetti, il fatto che fossero proprio tali ritratti stereotipati (dal maestro perseguitato dall'amministrazione comunale alla maestrina sola accusata di condurre un'esistenza lasciva) a costituire le immagini più ricorrenti nella letteratura obbliga a concentrare la riflessione su tali rappresentazioni.

Quando nel racconto di Salvatore Di Giacomo si dice che la maestrina percepiva uno stipendio meschino, il dato fornisce infatti due informazioni contemporaneamente.

In primo luogo viene connotata la situazione economica ed istituzionale della figura dell'educatore di scuola elementare di fine Ottocento, ben lontana dall'ottenimento di quello stipendio minimo che pure stava gradualmente crescendo di valore ma di cui ovviamente non si dice nulla.

---

<sup>593</sup> Aldo Agazzi (BUSTA 33; Fascicolo Lavori privi di data), materiale conservato presso l'Archivio per la storia dell'educazione in Italia (Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia).



Ma soprattutto, dietro quell'aggettivo, si cela tutto l'universo di solitudine, miseria ed emarginazione che pare costituire la cifra distintiva e preponderante nella maggior parte dei ritratti di maestri e maestre.

Ed è in effetti questa seconda chiave di lettura a prevalere: le rivendicazioni economiche e socio-giuridiche non scompaiono ma restano dipendenti più che altro dalle condizioni umane.

O meglio: dire "maestro" significa riferirsi ad un complesso intreccio di tante variabili, tra le quali prevalgono tuttavia gli elementi personali e la capacità del maestro di combinare in modo armonioso questi ultimi con la vita professionale; lo stipendio meschino infatti squalifica non soltanto il mestiere (aspetto socio-economico), ma tutta la persona (aspetto privato e personale).

Il maestro è infatti prima di tutto un individuo che finisce col portare a scuola una parte di sé, la stessa che magari è oggetto di pettegolezzi, critiche o semplicemente curiosità da parte della collettività.

Ma è nel contempo un individuo che svolge un ruolo sociale ed è pertanto chiamato ad adempiere ad un mandato per il quale non sono ammesse condotte riprovevoli o inopportune (o semplicemente giudicate tali).

La contraddittorietà è tutta insita – come si è avuto più volte modo di osservare – in questa duplice ed ambigua richiesta rivolta agli educatori elementari fin dagli anni dell'Unità.

Da un lato viene auspicata la perfetta aderenza dei maestri e delle maestre a modelli di educazione e trasmissione di valenza sociale e culturale (senza peraltro che tali modelli fossero mai stati esplicitati seriamente, e senza che nemmeno venisse proposta un'opera di reclutamento e formazione omogenea e definitiva); dall'altro si richiede agli stessi di offrire la propria vita privata alla collettività (e qualcosa che non andasse bene, in un maestro o in una maestra, lo si trovava sempre!).

Essi rimangono perciò esposti ad un doppio attacco, qualora una o tutte e due le variabili in gioco non corrispondano alle attese e alle pretese della comunità.

Del resto, sulla dimensione privata del maestro tutti sentivano di poter dire la loro: come potevano infatti essere giudicati dei buoni educatori coloro che conducevano un'esistenza o troppo ritirata oppure eccessivamente mondana?

Come potevano pretendere degli stipendi più alti e maggiori sicurezze costoro che, sapendo di aver ricevuto dall'alto una missione così importante, osavano aggirarsi per le vie del paese completamente soli o accompagnandosi con personaggi poco raccomandabili, accarezzare i figli degli altri o punirli e sgridarli come solo i loro genitori avrebbero dovuto e potuto fare?

Stretti com'erano tra la morsa dello Stato e quella della comunità, i maestri restavano completamente soli e cercavano di sopravvivere nella meschinità e contraddittorietà della loro condizione.

Esiste dunque un intreccio complesso ed articolato che si cela dietro i soliti e ricorrenti aggettivi (povero, misero, meschino) che descrivono il maestro, la sua casa, la sua carriera e il suo portafogli.

Senza dimenticare che spesso gli stessi aggettivi vengono utilizzati per descrivere la condizione del maestro riferendosi alla reputazione che egli si guadagna in una comunità.

La "povera" Italia Donati, ad esempio, non è soltanto l'ennesima rappresentante di una vita di stenti e di privazioni a causa del suo misero stipendio "da maestrina" (che deve servire peraltro a colmare le necessità finanziarie di una famiglia sul lastrico).

E' anche la "povera" e "misera" fanciulla la cui pessima reputazione finisce per gettarla nello sconforto e nella depressione: il suo aspetto diviene allora trascurato e meschino, la sua vita sempre più ritirata e solitaria, la sua sofferenza sempre più atroce.

In questo, come in molti altri casi simili, tali epiteti tratteggiano infatti sia la vita professionale che quella privata del maestro.

In effetti, le figure di maestro che abbiamo osservato nel corso di questo lavoro possono essere sostanzialmente raggruppate in due grandi gruppi, entrambi aventi a che fare, in modo diverso, con la combinazione delle due variabili di cui si è detto.

Il primo gruppo è costituito da quei maestri la cui dimensione privata, unitamente a quella pubblica, conta moltissimo.

Il secondo gruppo invece è formato da quelli che potremmo definire "maestri anonimi": di essi non viene fornita alcuna notazione né rispetto all'ambito personale né rispetto a quello istituzionale; perciò la loro figura può essere ricostruita solo di riflesso, attraverso il rapporto di costoro con gli allievi o altre informazioni di carattere generale.

Il primo gruppo è decisamente il più numeroso: in esso si ritrovano in bell'ordine tutti quei maestri e quelle maestre che sono nella condizione di doversi destreggiare tra Stato e comunità, ben sapendo che sia la condizione istituzionale che la vita privata possono essere setacciate dalla collettività.

Di costoro la letteratura, non solo nelle pagine di fantasia ma anche in quelle di cronaca o autobiografiche, offre dei ritratti particolareggiati e densi di riferimenti sia al profilo personale-familiare che a quello giuridico-economico (che spesso si desume dal primo). Non si tratta necessariamente di lunghe e particolareggiate descrizioni: come si è detto, a volte bastano due o tre aggettivi o poche parole per fornire il ritratto di questo tipo di maestri.

C'è poi da dire che questa categoria di educatori può essere a sua volta suddivisa in due sottocategorie: nella prima troviamo quei maestri che, senza macchia e senza alcuna paura di vivere la loro dimensione privata, si dedicano totalmente alla scuola; anzi, la cui vita privata non ha nemmeno così tanta importanza, giacché è la missione educativa e il ruolo pubblico di cui sono portatori a prevalere.

Sono i maestri di *“Cuore”*<sup>594</sup>, le maestre di Ida Finzi e, in alcuni tratti, la Pedani di *“Amore e ginnastica”*.

In essi la dimensione personale scompare; o meglio, esiste ma si identifica totalmente con il ruolo altissimo affidato loro.

Vita e mestiere divengono allora un tutt'uno. Biografia e professione non fanno a pugni fra loro.

L'altra sottocategoria - quella che costituisce in assoluto il gruppo più folto - è composta da tutti i maestri e le maestre che, capitanati da Emilio Ratti, assomigliano in tutto e per tutto ai veri insegnanti elementari della scuola italiana nell'ultimo scorcio del XIX secolo e del primo tratto del XX.

Nel caso di costoro vita e ruolo istituzionale sono due tratti ben distinti, spesso difficilmente conciliabili. I maestri che possiamo annoverare in tale sottogruppo sono quelli che, a differenza dei primi, si interrogano sul loro ruolo, talora vacillano, a volte divengono oggetto di veri e propri atti di persecuzione.

---

<sup>594</sup> Si ricordi che in *“Cuore”* si ritrova in alcuni passi qualche piccola nota polemica rispetto alle vicende di ordinaria miseria e povertà del maestro elementare, come nel caso del vecchio maestro del signor Bottini o della morte della povera maestra tutta dedita alla scuola e consumatasi a causa del suo lavoro.

Sono quei maestri che hanno vicende personali diverse (hanno famiglie o figli a carico; oppure vite fatte di solitudine ed emarginazione, scandite talora da malattia e miseria) ma che paiono accomunati da sentimenti altalenanti di fiducia nel proprio ruolo e di senso di impotenza dinnanzi all'alto incarico cui sono chiamati.

Sono gli insegnanti de *“Il romanzo di un maestro”*; le colleghe di Matilde Serao; i maestri di cui ricordano alcuni memorialisti dell'Ottocento; i personaggi delle novelle di Vallauri, Fucini, Deledda, Pirandello e Ada Negri, delle commedie di Niccodemi e Morandi e dei romanzi di pieno Novecento della Gianini Belotti, del Meneghello, di Ugolini; e ancora, sono i protagonisti in carne ed ossa dei racconti delle riviste specializzate, delle biografie di Marino Moretti o delle pagine autobiografiche del De Sanctis. L'elenco potrebbe essere anche più lungo.

E' quasi esclusivamente a loro che sono dedicati il primo e l'ultimo capitolo di questo lavoro, dato che la condizione del maestro (nelle sue due componenti, quella personale e quella istituzionale) e le differenze di genere (nonché le relative problematiche connesse alle figure femminili o maschili e alla dimensione laica o religiosa) risultano essere in assoluto le due variabili più significative ai fini della ricostruzione dell'immagine simbolica del maestro.

Al secondo grande gruppo appartiene invece un numero inferiore di figure educative tra tutte quelle analizzate ma comunque degno di pari rilevanza.

Sono i maestri senza nome e senza volto di alcuni scritti di Collodi, Anna Vertua Gentile ed Ida Baccini; o gli insegnanti delle pagine tutte dedicate ai fanciulli e al loro rapporto con la scuola scritte da autori del calibro di Vamba e Pistelli; sono i maestri cui si rivolgono, nell'urgenza di definirne il ruolo didattico nella dimensione d'aula, Giuseppe Lombardo Radice, Maria Montessori, le sorelle Agazzi, Pietro Pasquali ed altri ancora.

Di costoro non occorre mai, o quasi, precisare né le connotazioni giuridiche, né quelle private o personali.

Questi maestri infatti paiono non possederla nemmeno una dimensione esterna al loro ruolo: la loro presenza e la loro caratterizzazione è tutta completamente legata all'allievo e al loro essere maestri “in situazione” e non a quello che sono o non sono prima e dopo il suono della campanella.

Eppure, anche se apparentemente meno rilevanti per ricostruire la figura dell'insegnante elementare, tali ritratti costituiscono una fonte preziosissima di informazioni, specie rispetto al ruolo educativo di tipo quasi "genitoriale" che talora incarnano.

Il secondo capitolo di questo lavoro è fortemente incentrato su questa tipologia di maestri.

Per quanto riguarda i racconti o le novelle si potrebbero raggruppare sotto un'unica comune etichetta, per esigenze di sintesi, tutti quei maestri e quelle maestre la cui più rilevante connotazione è quella relativa al rapporto con l'allievo.

Rientrano in tale insieme anche le figure genitoriali aventi le veci di insegnanti come negli scritti della Baccini, o gli istitutori e gli educatori a metà tra i maestri formali e i familiari, come il padre di Minuzzolo, il dottor Boccadoro in "*Giannettino*", lo zio Baciccia nell'opera del Mantegazza, i maestri e persino i personaggi immaginari della più celebre opera collodiana "*Le avventure di Pinocchio*".

Discorso a parte meritano i piccoli capolavori di ingegno di Vamba e Pistelli che con la loro irriverenza finiscono col dare uno scossone al mondo della scuola, pur senza puntare in modo esplicito all'attacco della figura docente ma nel solo intento di dar voce ad una nuova specie di allievo.

Gian Burrasca e Omero Redi sono due monelli molto diversi da Giannettino, Minuzzolo e Pinocchio: se questi ultimi dipendono ancora in larga parte dalle figure educative che li circondano (non si contano nelle tre opere collodiane i "*Se solo avessi dato retta a...*" o "*Il babbo - la mamma - la maestra me l'aveva detto...*", quando i fanciulli sono in odore di guai), i primi due invece costituiscono la più alta espressione di autonomia ed indipendenza dal mondo adulto.

I maestri di Giannino e Omero sono figure (con qualche eccezione nel caso dell'opera del Pistelli) piuttosto spente, di cui si mettono alla berlina caratteri e debolezze e a cui gli autori accordano pochissima o nessuna solidarietà.

E' chiaro come il tipo di maestro che emerge da queste ultime due opere sottintenda una simbologia molto diversa rispetto a quella ricavata da tutte le opere sin qui citate.

E poiché in questo lavoro si è scelto di approfondire le figure di maestro raccontate principalmente nelle opere letterarie alla ricerca di simboli culturali e sociali direttamente connessi al ruolo degli insegnanti, era inevitabile riservare un piccolo spazio di commento anche a questa nuova immagine di maestro con cui si apre il XX

secolo. Ad essa infatti abbiamo dedicato un intero paragrafo all'interno del primo capitolo, nella convinzione che non si possa parlare di vera e propria cesura tra Ottocento e Novecento (per i tanti motivi sociali, culturali e giuridici di cui si è detto), ma che effettivamente vada presa in considerazione questa rappresentazione un po' fuori dalle righe di maestri e maestre visti con gli occhi di nuovi allievi.

In effetti, nel primo scorcio del XX secolo, qualche importante novità si era registrata: lo testimoniano i tanti interventi di grandi educatori – dalla Montessori, al Pasquali, alle sorelle Agazzi, al Lombardo Radice – tutti volti ad approfondire le doti e le qualità di maestri e maestre e meno inclini di chi precedentemente se n'era occupato (De Sanctis<sup>595</sup>, Angiulli, Gabelli) a dar spazio alle vicende personali ed economico-istituzionali delle figure educative.

Anche questi grandi autori novecenteschi possono essere ragionevolmente fatti rientrare nel gruppo di chi racconta dei “maestri senza nome”, dei quali non è più necessario scandire le vicissitudini private.

Ciò che importa ora è il ruolo che essi ricoprono e il nuovo approccio didattico ed educativo che adottano coi loro allievi.

Sono dunque “anonimi” perché non caratterizzati biograficamente in senso stretto come i maestri annoverati nel primo gruppo: in realtà possiedono identità solidissime, doti e virtù di cui – si dice – il vero educatore non può più fare a meno.

Pensiamo al manoscritto di Rosa Agazzi “*L'educatrice ideale: dieci conversazioni con una tirocinante*”.

I dialoghi con la giovane tirocinante si aprono con la presentazione della fanciulla: ella si chiama Emilia Catalani.

Questa tuttavia è l'unica notazione biografica: di lei non si dice nulla di più, né si ritiene necessario connotarne il profilo socio-giuridico e culturale.

La futura maestrina sparisce, o meglio, si identifica con il concetto più ampio di educazione, per il quale sono indispensabili caratteristiche peculiari che possono (e anzi, devono) diventare la sola e vera identità dell'educatrice.

E' chiaro che, nel caso specifico degli autori sopraccitati, non siamo più nell'ambito narrativo-letterario ma già nel settore della critica e della riflessione pedagogica: dunque

---

<sup>595</sup> Si ricordi, ad esempio, dell'importanza attribuita da Francesco De Sanctis in alcuni dei suoi discorsi parlamentari alla tranquillità economica del maestro perché potessero essere garantite le condizioni minime per far scuola seriamente e serenamente.

è naturale aspettarsi descrizioni di maestri e maestre molto lontane dalle caratterizzazioni che invece vengono fornite da romanzi e racconti di fantasia.

D'altra parte, il fatto che, a partire dai primi decenni del Novecento compaiano con sempre maggiore frequenza scritti nei quali non pare più necessario delineare le identità sociali e personali degli educatori, come invece era accaduto di continuo in tutta la produzione legata al mondo della scuola nel XIX secolo, potrebbe significare che altre peculiarità diventano importanti ai fini della costruzione del profilo dell'educatore del XX secolo.

La maestra in carne ed ossa delle *“Dieci conversazioni”* di Rosa Agazzi riassume alla perfezione questo cambiamento di rotta: *“Che fortuna – dice – se potessimo identificarci nel tipo ideale!”*.<sup>596</sup>

Come a dire: sarebbe auspicabile che ogni maestro o maestra smettesse i panni connotati storicamente ed intrisi di riferimenti sociali, culturali e giuridici per assurgere a vero educatore ideale, il quale, conscio finalmente della propria missione, vada ad identificarsi con tutte quelle virtù considerate appannaggio necessario di ogni figura educativa.

E' come se di Emilio Ratti non importassero più le quotidiane battaglie con l'amministrazione locale o il peregrinare di comune in comune; di colpo diventa più importante indagarne la dimensione educativa in classe e non più quella sociale in senso stretto.

Ecco perché, accanto ai testi prettamente letterari, si sono affiancati testi di tipo pedagogico-interpretativo e scritti tratti da riviste specializzate: per osservare più da vicino l'evoluzione simbolico-culturale dei maestri di scuola elementare occorreva un approccio il più possibile ampio e variegato.

Nei racconti, nei romanzi e nelle novelle si sono potute esaminare principalmente le caratteristiche sociali, biografiche e culturali di maestre e maestri, ritrovando peraltro una certa ricorsività di motivi e temi ben noti sui quali si è ragionato nelle quattro sezioni che costituiscono l'anima di questo lavoro e notando come l'aspetto economico sia uno degli elementi preponderanti.

Nelle pagine specializzate, nelle riviste e in alcune opere di pedagogisti di fine Ottocento (positivisti) e di inizio Novecento (idealisti ed attivisti) si sono invece

---

<sup>596</sup> R. Agazzi, *L'educatrice ideale. Dieci conversazioni con una tirocinante*, op. cit., *L'Educatrice: la conoscenza di se stessi* (VIII conversazione), p. 20.

ritrovate interessanti riflessioni di carattere culturale, alcune delle quali degne di essere poste in relazione con la narrativa di scuola per le questioni che pongono in essere.

Pertanto, al di là dei due gruppi in cui abbiamo suddiviso i testi considerati in questo lavoro, possiamo dire che, in linea generale, tutti gli scritti che si è ritenuto opportuno menzionare concorrono allo scopo di tracciare un ritratto simbolico della figura del maestro italiano nel sessantennio liberale.

Tale ritratto è ricco di particolari diversi e tutti di grande rilevanza, grazie ai quali è possibile confermare l'ipotesi iniziale: dentro la figura del maestro si collocano diverse componenti che spesso travalicano tempo e spazio per diventare elementi paradigmatici di un processo anzitutto sociale e culturale.

Il maestro elementare pertanto è colui che esercita una professione di carattere educativo ma è soprattutto colui che ricopre, per la prima volta nella storia italiana, un ruolo di tramite tra la Famiglia e la Patria.

Ecco in parte spiegata la scelta della finestra temporale entro cui si collocano opere ed articoli analizzati: difatti, è proprio in quei sessant'anni che vanno dall'Unità d'Italia sin quasi alla Riforma Gentile che l'urgenza di educare, istruire ed ingentilire le masse attraverso l'opera della scuola trova la sua più potente esplicitazione nei progetti del Ministero della Pubblica Istruzione e nelle discussioni parlamentari in genere.

Tuttavia, la mediazione del maestro tra Stato e Famiglia non è affatto priva di rischi o elementi di contraddittorietà, come ricorda Giovanni Pascoli in un'intensa descrizione del ruolo sociale e civico di educatori ed educatrici.

*“Il maestro è il cittadino che sente d'avere con la città più intimo nesso di cittadinanza; è l'uomo in cui è più d'umanità. Egli è naturalmente parte di tutte le famiglie, dove le madri lo guardano con riverenza e i padri gli cedono il loro posto al focolare; egli sente che gli è dovuta, anche se gli è negata, altrettanto gran parte nella città e nella patria. E' perciò “animale politico” se mai altri; [...]. Egli è un padre di famiglia, i cui figli non crescono e non invecchiano mai. [...]. Egli vede il dolore presente, i segni del morbo morale e le traccie del malessere materiale, vede la infelicità umana e sociale raccolta e limpidamente specchiata in occhi di fanciulli! [...] E ogni anno si rifà da capo, finché l'umile e alto medico d'anime, scrutatore di coscienze, profeta di destini nel lontano avvenire e sacerdote di riti dei lontani primordi, egli che ha iniziato*



*all'umanità tanti piccoli selvaggi e che ha sognato la felicità per tutti gli uomini, sparisce non lasciando a volte nemmeno la memoria di quel suo gran cuore che fu davvero il cuore di tanti cuori.*"<sup>597</sup>

La presentazione, definita nella rivista "*I Diritti della Scuola*" un "*inno alto e gentile alla missione del maestro*", racchiude tutta la portata del ruolo dell'insegnante.

Il concetto di umiltà rimanda ancora una volta sia alla dimensione privata che a quella professionale.

Inoltre egli, definito "*padre di famiglia*" e "*animale politico*", gode di un punto di vista privilegiato che gli consente di vedere la società attraverso gli occhi dei fanciulli ed intervenire per poterla eventualmente modificare.<sup>598</sup>

Eppure, nonostante il diritto di maggiore cittadinanza che questi dovrebbe meritare, il suo destino è quello di scomparire nell'anonimato della vita sociale e di quella affettiva, finendo prima o poi per essere cancellato dalla memoria di allievi e famiglie che hanno beneficiato della sua presenza.<sup>599</sup>

Il Pascoli dice in poche battute quello che i testi di XIX e XX secolo, anche di tipologia molto diversa fra loro, raccontano di continuo.

E cioè che il maestro ricopre un ruolo di tipo quasi paterno; che gli viene affidata una missione di grande prestigio ma al tempo stesso gli si nega adeguato riconoscimento; che il suo mestiere, anche ammettendo che le famiglie ne sappiano apprezzare virtù e pregi, non sempre gode tra le autorità locali della medesima stima. Parla cioè di un maestro le cui dimensioni caratteristiche (vita privata e scelta sociale) faticosamente tentano di trovare un armonico equilibrio.

Nel 1904 cioè la situazione del maestro elementare appare non troppo lontana da quella dei maestri dell'immediato dopo Unità descritta dal De Sanctis e citata nell'introduzione del presente lavoro.

---

<sup>597</sup> G. Pascoli, *Il maestro*, in "*I Diritti della Scuola*", anno IV, 18 dicembre 1904, n. 10 (parte professionale) p. 75 (Tale presentazione costituisce la prefazione alla raccolta di Pio Squadrani, "*Iscrizioni e versi*", edita in quel periodo a Bologna da Zanichelli).

<sup>598</sup> Si noti, tra l'altro, come le due definizioni rimandino alle due realtà con cui il maestro è continuamente chiamato a confrontarsi: da un lato la Famiglia, dall'altro la Patria e lo Stato.

<sup>599</sup> In un articolo del 1906, Giovanni Pascoli accusa infatti le madri di aver troppo spesso affidato i figli a buoni e pazienti e maestri e di essersi poi tuttavia dimenticate di dire grazie. Cfr. nota 312.

Al maestro dunque ciò che preme non è soltanto l'urgenza di fare bene dal punto di vista didattico, ma soprattutto quella di svolgere proficuamente il ruolo civico e sociale che gli è stato affidato.

Ovvero: quella del maestro elementare non è soltanto una professione, ma anche e soprattutto una missione, di cui vanno accettati oneri ed onori, incluse dunque le possibili e variegate forme di ostilità delle autorità municipali e dei concittadini.<sup>600</sup>

E' purtroppo in tali forme di accettazione a volte remissive e senza possibilità di scampo che si sono consumati i drammi di chi, come Italia Donati, sperimentò sulla propria pelle quanto l'aver osato intraprendere una carriera del genere potesse trasformarsi in un vero e proprio incubo.

Tuttavia, c'è anche un altro motivo ricorrente: il concetto di missione civilizzatrice del maestro infatti non comporta soltanto aspetti problematici. C'è una lunga schiera di maestri ("*esercito*" la definisce appunto il De Amicis nella pagina conclusiva de "*Il romanzo di un maestro*") che crede profondamente nel proprio officio e ad esso dedica tutte le proprie energie, nonostante i numerosi ostacoli.

Appartengono a questa folta armata anche i tanti e le tante maestre che, come Italia Donati, accettarono il veleno della comunità ma senza mai smettere per questo di credere nell'importanza dell'educazione e dell'istruzione. A differenza della Donati furono più resistenti agli assalti esterni; o forse, semplicemente, più fortunati.

Di certo essi appartengono alla schiera di quei professionisti, uomini e donne, fiduciosi nel proprio mandato, che scrivevano ai giornali e alle riviste specializzate, che facevano proposte, chiedevano diritti e riconoscimenti e dunque spesso sfidavano lo stereotipo che li dipingeva semianalfabeti, miserabili, "*spostati*".

Eppure – chissà perché – a prevalere fu sempre l'altra immagine, quella del poveraccio emarginato e perseguitato, a torto o a ragione.

Gli scritti di primo Novecento della Montessori, di Rosa Agazzi, del Pasquali e di Lombardo Radice presi in considerazione in questo lavoro in parte confermano tale idea: il tono parenetico-esortativo che si legge nelle loro opere invita infatti maestri ed

---

<sup>600</sup> "Era stato tormentato da un soprintendente per il matrimonio, dai parenti per i premi, da una serva per il saluto, da un sindaco per la grammatica, da un ispettore per il metodo, da un parroco per la religione. Santo cielo! Sarebbe stato così, con poche variazioni, da per tutto?"; cfr. E De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, op. cit., p. 124.

educatori al superamento di certi stereotipi desolanti come quelli che la letteratura e gli articoli su rivista avevano a lungo tratteggiato.

Bisognava ora superare il *leitmotiv* che si era letto nella narrativa e nella pubblicistica degli anni Ottanta del XIX secolo, quando forse l'urgenza di "risistemare" la posizione socio-culturale del maestro aveva dettato modelli e paradigmi influenzando anche le figure narrative e rendendole del tutto sovrapponibili ai protagonisti della cronaca quotidiana.

La vecchia scuola fatta di "maestri mestieranti" che per le più svariate (e spesso comprensibili) ragioni tutto avevano da fare fuorché occuparsi veramente di scuola viene dunque superata nel primo Novecento con l'avvento del Maestro Educatore.<sup>601</sup>

Eppure, senza nulla togliere a questo "nuovo" maestro, c'è da dire che è forse grazie agli sforzi del "vecchio" maestro, di quello che a fatica si era battuto per farsi rispettare dalla comunità ed insegnare abaco ed alfabeto alle masse, se i progressi normativi scritti sulla carta sono diventati gradualmente realtà nel secolo seguente, ridisegnando lentamente nuovi profili di nuovi insegnanti.

In fondo, è ad Emilio Ratti e a quelli come lui che si deve la conquista di uno *status* e il rinnovamento della fiducia nella missione civilizzatrice della scuola; anche se un maestro, ieri come oggi, i risultati e i riconoscimenti spesso li vede dopo, molto dopo.

---

<sup>601</sup> *La vecchia e la nuova scuola*, in "il Risveglio educativo", anno XV, puntata n. 6, 29 ottobre 1898, pp. 41-42. Quello del maestro educatore non è un concetto nuovo. La maggior parte dei testi trattati in questo lavoro, infatti, dà molto peso al concetto di educazione, tanto che è raro trovare il maestro intento a far lezione: molto più spesso in effetti il maestro ammonisce, consiglia, conforta e incoraggia. Cioè, in una parola, educa. Persino nelle pagine autobiografiche del De Sanctis (leggendo le quali abbiamo in parte travalicato il limite temporale oggetto dell'indagine) si ricorda come la scuola non possa e non debba essere mai interessata alla sola istruzione dei fanciulli. "L'istruzione non ha limiti. [...]. Ogni anno si allarga il campo del sapere; [...]. Perciò l'ufficio della scuola non è l'istruzione sola, ch'è un fine inarrivabile, ma ancora e più l'educazione dello spirito in tutte le sue forze." Cfr. F. De Sanctis, *La giovinezza...*, op. cit., p. 244 (cap. XXV). E' dunque l'orizzonte dell'educazione, più ancora di quello dell'istruzione, il vero paradigma culturale entro cui si collocano la maggior parte dei maestri e delle figure educative qui esplorate.

## Bibliografia generale <sup>602</sup>

- AA.VV., *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità a oggi*, ISEDI, Napoli 1978
- AA.VV., *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, De Donato, Bari 1982
- B. Amante, *Nuovo codice scolastico vigente. Leggi, Decreti, Regolamenti, Circolari e Programmi dal 1859 al 1909*, Tip. Operaia Romana Coop., Roma 1909
- P. Ariès – G. Duby, *La vita privata. L'Ottocento* (a cura di M. Perrot), Laterza, Roma 1988
- M. Bacigalupi – P. Fossati, *Da plebe a popolo: l'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*, La Nuova Italia, Scandicci 1986
- M. Ballara, *Women and Literacy*, Zed Books, Londra 1992
- A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, La Scuola, Brescia 2002
- M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna 1974
- P. Baricco, *L'istruzione popolare in Torino. Monografia*, Botta, Torino 1865
- L. Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Tecomproject, Ferrara 2000
- I. Bencivenni, *La riforma dell'istruzione magistrale in rapporto col nuovo ordinamento della scuola media ed elementare e dell'amministrazione scolastica provinciale*, Zoppelli, Treviso 1906
- R. Berardi, *Scuola e politica nel Risorgimento*, Paravia, Torino 1982
- D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1967 (ed. or. 1958)
- P. Boero – C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2006
- A. Bondioli – M. Mazzoleni, *Le "istruzioni" ai programmi per la scuola elementare dalla legge Casati al periodo giolittiano: un'analisi tipologica e testuale*, in E. Becchi –

---

<sup>602</sup> Tutti i testi letterari e i saggi utilizzati e commentati all'interno del lavoro sono segnalati in nota. Nel caso della letteratura, inoltre, accanto alla citazione dell'edizione utilizzata, viene sempre riferito almeno l'anno della prima edizione pubblicata. Nella bibliografia generale pertanto sono indicate solo quelle pubblicazioni che non vengono direttamente citate in nota ma che hanno permesso di ricostruire il profilo storico e culturale del periodo in questione nella fase di primo contatto con le riviste e le pagine della letteratura.

- E. Bosna, *Scuola e società nel Mezzogiorno. Il problema dell'alfabetizzazione di massa dopo l'Unità*, Ass. Maestri Universitari, Bari 1986
- P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*, Mondadori, Milano 1980 (ed. or. 1978)
- G. Canestri – G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino 1976
- M. Casotti, *Per l'elevazione spirituale del maestro*, in "La Nostra Scuola", anno IX, n. 9-10, 1-31 maggio 1922
- E. Catarsi, "La maestra nell'Ottocento", in ID, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Juvenilia, Bergamo 1987, pp. 97-131
- E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare 1860-1985*, La Nuova Italia, (Scandicci) Firenze 1990
- M. Cattaneo – L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in Scuola Italiana Moderna 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997
- R. Chartier, *L'ordine dei libri*, Il Saggiatore, Milano 1994
- G. Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, La Scuola, Brescia 1992
- G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, La Scuola, Brescia 1993
- G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, La Scuola, Brescia 1997
- C.M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo: il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, UTET, Torino 1971
- G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Scandicci 1990
- M. Clark, *Storia dell'Italia contemporanea, 1871-1999*, Bompiani, Milano 1999
- C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996
- L. Credaro – A. Martinazzoli, *Dizionario illustrato di pedagogia*, 3 voll., Vallardi, Milano 1894-99
- E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*, Feltrinelli, Milano 1979

- E. De Fort, I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo, in "Nuova rivista storica", fasc. V-VI, 1984, pp. 527-576
- M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 1994
- F. De Vivo, *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, La Scuola, Brescia 1986
- M. Dillon Wanke, *La voce scritta. Laboratorio sulle strutture della fiaba e della letteratura infantile fra tradizione e modernità*, Sestante, Bergamo 2002
- R.S. Di Pol, *Scuola e sviluppo economico nell'età giolittiana 1900-1915*, Sintagma, Torino 1990
- E. Durkheim, *Il suicidio. L'educazione morale*, UTET, Torino 1969
- A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1977
- P. Flora, *State, Economy and Society in Western Europe 1815-1975*, St. James Press, Londra 1983
- G. Genovesi – M. Righetti, *La didattica. Lineamenti storici dal XIX secolo ai nostri giorni*, Paravia, Torino 1998
- G. Genovesi – P. Russo (a cura di), *La formazione del maestro in Italia*, Corso Editore, Ferrara 1996
- D. Giorgetti – C. Bonardi (a cura di), *Prima di Pinocchio. Libri tra due secoli. Libri per bambini e ragazzi nel mondo tra il 1771-1881*, Le Monnier, Firenze 1982
- H.J. Graff, *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, Il Mulino, Bologna 1989
- H.J. Graff, *Alfabetismo di massa: mito, storia e realtà*, Ed. Sylvestre Bonnard, Milano 2002 (con prefazione di A. Petrucci)
- H.J. Graff (a cura di), *Alfabetizzazione e sviluppo sociale in Occidente*, Il Mulino, Bologna 1986
- A. Gramigna, *Il romanzo di un maestro di Edmondo De Amicis*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- A. Green, *Education and State Formation. The rise of Education Systems in England, France and North America*, Macmillan, Basingstoke 1990
- P. Hazard, *Uomini, ragazzi e libri. Letteratura infantile*, Armando, Roma 1971
- R.A. Houston, *Cultura e istruzione nell'Europa moderna*, Il Mulino, Bologna 1997

- D.S. Landes, *La ricchezza e la povertà delle nazioni: perché alcune sono così ricche e altre così povere*, Garzanti, Milano 2000
- J.A. Leith (a cura di), *Facets of Education in the Eighteenth Century*, Voltaire Foundation, Oxford 1977
- F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia 1975
- S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Istituto di Mompiano (Centro Studi Pedagogici "Pasquali-Agazzi"), Brescia 1984
- D. Marchesini, *Il bisogno di scrivere: usi della scrittura nell'Italia moderna*, Laterza, Roma-Bari 1992
- B.R. Mitchell, *European Historical Statistics 1750-1975*, Macmillan, Londra 1981
- M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato italiano (1848-1861)*, Vita e Pensiero, Milano 2003
- L. Pazzaglia – R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001
- F. Pruneri (a cura di), *Il cerchio e l'ellisse: centralismo ed autonomia nella storia della scuola dal XIX secolo al XXI secolo*, Carocci, Roma 2005
- M. Raicich, *Di grammatica in retorica: lingua, scuola editoria nella Terza Italia*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996
- M. Racich, *Scuola politica e cultura da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa 1982 (in appendice G. I. Ascoli, Relazione al IX Congresso pedagogico italiano, Bologna 1875)
- M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Il Mulino, Bologna 1999
- M.T. Segà (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca didattica, Edizioni nuova dimensione*, Nuova Dimensione, Portogruaro (VE) 2002
- A. Semeraro (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, La Nuova Italia, Milano 2001 (pp. 92-106)
- S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminili nell'Italia dell'Ottocento*, Angeli, Milano 1989

- S. Soldani – G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1993 (si veda in particolare il saggio di S. Soldani, “*La nascita della maestra italiana*”, pp. 67-129)
- E. Todd, *L'enfance du monde. Structures familiales et développement*, Editions du Seuil, Parigi 1984
- G. Tortella (a cura di), *Education and Economic Development since the Industrial Revolution*, Generalitat Valencia, Valencia 1990
- S. Ulivieri, *Educazione femminile: dalla parità alla differenza*, La nuova Italia, (Scandicci) Firenze, 1992
- S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996
- F. Veniali, *Le scuole normali in Italia e fuori. Studi critici*, Camilla e Bertolero, Torino 1885
- G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel XIX secolo*, Ilte, Torino 1971
- G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, in “Nuova rivista storica”, fasc. I-II, 1977, pp. 43-84
- D. Vincent, *Leggere e scrivere nell'Europa contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2006 (ed. originale: *The rise of Mass Literacy*, Cambridge – Malden, Mass., Polity 2000)