

Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano

Border schools: Life as a teacher on the outskirts of the nascent Italian state

Pamela Giorgi

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa - p.giorgi@indire.it

Raffaella Calgaro

ITT 'G. Chilesotti' - rcalgaro@chilesotti.it

ABSTRACT

The aim of this contribution (taken from the book *Maestre di frontiera* by P. Giorgi and R. Calgaro) is to deal with the issue of birth and development in a diachronic perspective starting from historical documentary sources, such as some unpublished diaries of professors of the rural school, during the first decades of the national post-Unification up until the 1940s. The contribution proposes a particular in-depth study of the teaching figure, the difficulties of teaching in infrastructural scarcity and in remote and isolated areas, related to the feminine question.

Obiettivo di questo contributo (tratto dal volume di prossima pubblicazione *Maestre di frontiera* di P. Giorgi e R. Calgaro) è affrontare, in prospettiva diacronica a partire da fonti storico documentarie, quali alcuni diari inediti di docenti, il tema della nascita e dello sviluppo della scuola rurale, nel corso dei primi decenni del post-Unità nazionale sino agli anni '40 del Novecento. Il contributo si propone un particolare approfondimento relativamente alla figura docente, alle difficoltà dell'insegnamento in scarsità infrastrutturale e in zone remote e isolate, alla connessa questione femminile.

KEYWORDS

Istruzione Rurale, Formazione Docente, Maestre.
Rural Education, Teacher Training, Teachers.

* Pamela Giorgi: introduzione, paragrafo 1, 2 e 3. Raffaella Calgaro: paragrafi 4, 5 e conclusione.

1. Introduzione

Correva l'anno 1867 e l'Italia non era più una semplice espressione geografica: uscita dalla secolare frammentazione politica ed amministrativa, libera dal dominio straniero, la neonata nazione tentava di riannodare i fili di un'unità non solo politica ma anche culturale, linguistica e sociale.

La situazione era difficile da affrontare: da un lato si stavano realizzando profondi mutamenti economico-sociali, determinati da un crescente sviluppo industriale, seppure a macchia di leopardo, dall'altro permanevano modelli comportamentali ancorati ad una società saldamente patriarcale.

La disomogeneità culturale e sociale, presente nella penisola, registrava spaventosi picchi tra nord e sud, tra città e campagna. Ed i problemi da affrontare erano enormi.

L'Italia aveva salutato il suo processo di unificazione con un'allarmante arretratezza culturale: nel 1861 dei 22 milioni di italiani residenti, 17 milioni erano analfabeti e soltanto 200.000 parlavano correntemente la lingua italiana. Il rimanente comunicava in dialetto.

In questa situazione complessa si inseriva l'azione di una scuola italiana che avrebbe dovuto gettare sin da subito le basi per la formazione di un'identità e di una cultura nazionale il più possibile uniformi. Non era facile, anche perché la neonata istituzione, in qualche modo erede delle precedenti amministrazioni, si presentava non ancora ben strutturata, incerta nella sua collocazione, con ingranaggi arrugginiti e diversificati da regione a regione.

Consapevole di questa situazione Francesco De Sanctis, allora ministro della pubblica istruzione, in un discorso alla Camera aveva denunciato la presenza di "un cumulo di regolamenti" che gli impedivano di riordinare la legislazione scolastica. L'unica soluzione, di fatto, era stata quella di estendere la Legge Casati del 1859, espressione della classe liberale piemontese, a tutta l'Italia, cercando di dare un indirizzo organico ed unitario al traballante sistema scolastico. Ma l'applicazione della legge non aveva fatto i conti con le reali condizioni in cui versavano molte regioni d'Italia. Una difficoltà era rappresentata proprio dall'Articolo 317 che avrebbe dovuto dare una svolta alla pubblica istruzione. Quest'ultimo infatti prevedeva la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione a tutti i fanciulli dai sei agli otto anni, nonché l'obbligo, da parte dei comuni, di organizzare a proprie spese l'intera struttura scolastica, maestri compresi. Ma per molte municipalità ciò non fu possibile: prive di risorse economiche, non erano in grado di aprire o di mantenere le scuole né, tantomeno, i maestri. L'istruzione rimaneva ancora un privilegio per pochi.

Vi era un altro motivo che portò a disattendere le disposizioni provenienti dal neonato stato centrale: l'Italia dei piccoli comuni, quelli soprattutto delle zone rurali o montane, non aveva ancora maturato l'idea di un'unità culturale a fianco di quella politica. A ciò si aggiungevano spaventose sacche di povertà della popolazione, presenti diffusamente nella penisola, per cui l'istituzione scolastica era intesa da molti come una "fastidiosa distrazione" dei propri figli dal lavoro nei campi. Ecco perché l'avvio della scuola obbligatoria in questi contesti non riscosse il successo sperato, ma registrò picchi altissimi di assenze. Per di più, il numero degli alunni effettivamente frequentanti era minore di quello degli iscritti ufficiali e così, dopo il 1870, si ritenne necessario imporre l'obbligo scolastico mediante sanzioni nei confronti delle famiglie inadempienti.

Del tutto diversa era la percezione dello Stato centrale che, attraverso gli occhi della classe dirigente, vedeva nella scuola una preziosa opportunità di controllo

per ristabilire una sorta di pace sociale. Bisogna ricordare che in quegli anni in Europa si stava diffondendo il pensiero socialista ed in Italia un'eventuale propagazione delle idee rivoluzionarie avrebbe potuto costituire una seria minaccia verso un equilibrio ancora fragile. Il popolo non doveva nutrirsi di idee pericolose ed in questo senso necessitava più di educazione che di istruzione. Lo stesso Guido Baccelli, più volte Ministro della Pubblica Istruzione, aveva affermato: "Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può".

Il ruolo della scuola fu dunque di cerniera tra il mondo degli analfabeti e quello della cultura, tra il popolo e le classi reggenti ed in breve si trasformò in un "apparato ideologico" presente ovunque, nelle città e nei paesi più remoti, con l'intento di controllare la mobilità sociale, contenere e plasmare, attraverso la didattica, individui perfettamente rispondenti ai valori richiesti. (Cives, 1990).

Ma la neonata istituzione era anche un intreccio di più mondi, portatori di identità, culture e memorie diverse tra loro e se da un lato doveva rispondere allo stato nell'essere depositaria e promotrice di valori per la diffusione di una coscienza nazionale, dall'altro non poteva non essere profondamente locale. Le necessità richieste dal contesto in cui operava erano molteplici, a volte contrastanti con quanto andava affermando lo Stato. Il compito che aveva davanti non era facile e la figura del maestro venne inserita nel delicato ruolo di avvicinare un apparato istituzionale, non sempre compreso ed accettato, ad un popolo lontano da esso.

2. L'insegnamento nel nuovo Stato Italiano

Negli anni antecedenti all'Unità nazionale, nel suo Rapporto dedicato agli insegnanti e al loro percorso formativo, Francesco De Sanctis affermava:

Lo stato in cui si trovano i maestri è deplorabile. Costretti ad esercitare i più umili e talora bassi uffizi per accattarsi la vita, rozzi, pedanti, sono essi tenuti in pochissimo conto presso l'universale, talchè non vi è nome tanto stimabile, e così poco stimato, quanto quello di maestro di scuola (De Sanctis, 1959, p. 97).

Fu la Legge Lanza del 20 giugno 1858 a segnare una svolta nel cammino verso una regolamentazione strutturata della formazione degli insegnanti. La legge cercò di ovviare al problema della scarsa formazione dei maestri, istituendo la Scuola Normale che, secondo i piani di attuazione previsti, nell'arco di tre anni avrebbe dovuto raggiungere le dodici unità (sei maschili e sei femminili). Questa struttura rimase pressoché invariata, a prescindere da diversi ma lievi ritocchi, fino alla riforma Gentile del 1923.

La formazione della nuova classe magistrale non teneva conto della necessità di una scuola preparatoria precedente, per cui alla Scuola Normale si poteva accedere anche in assenza di continuità di studi tra questa e l'istruzione elementare. In effetti, partendo dal concetto che non era indispensabile che il popolo fosse troppo istruito, non era altrettanto indispensabile che il maestro fosse troppo preparato. (Antonelli, 2001).

Oltre a superare un esame di ammissione, i futuri maestri dovevano presentare un attestato di moralità, rilasciato dal comune, e un attestato di sana e robusta costituzione fisica. Il corso di studi durava tre anni, comprensivi di tirocinio, ed era diversificato per sesso; in particolare, l'Articolo 358 della Legge Casati riservava alle studentesse "l'insegnamento dei lavori propri al sesso femminile"; per gli stu-

denti era invece previsto un corso sui diritti e i doveri dei cittadini.

Gli allievi si formavano nella Scuola Normale nutriti di nazionalismo e di etica del dovere attraverso una continua enfasi retorica e celebrativa della loro professione che, tuttavia, era molto lacunosa nella preparazione. D'altro canto, anche la classe dirigente ottocentesca cercava di promuovere nel maestro un profilo modesto da un punto vista culturale finalizzato, sic et simpliciter, a ridurre il profondo analfabetismo del popolo italiano. Ben più importante era la sua missione educatrice nella creazione di una coscienza nazionale unitaria, fedele al re e alla patria. (Ascenzi, 2004).

Conclusi gli studi, il maestro poteva insegnare solo se fornito della patente di idoneità e di un attestato di moralità. Tuttavia non era raro che ci fossero maestri sprovvisti di questa, o addirittura semi-analfabeti, soprattutto nelle zone rurali dove molto spesso si trovavano alla mercé di amministratori prepotenti, che avevano facoltà di decidere il loro stipendio, alle soglie della miseria, di sospenderli dall'esercizio delle proprie funzioni generando sovente, soprattutto nel caso di donne, abusi e ricatti. (Farda, 1994).

Una professione così fragile, economicamente e socialmente, non fu certo di stimolo per la nuova classe magistrale che, spesso poco preparata e poco adeguata alle mutate condizioni, non si mostrò all'altezza delle richieste di rinnovamento pedagogico (Farda, E., 1995), che lo stato richiedeva e che ebbe spesso la propria attenzione rivolta ad altro: l'assenza di uno stipendio dignitoso, la precarietà del posto di lavoro e le difficoltà di adattamento, che costringevano a svolgere altri mestieri paralleli per potere sopravvivere. (Covato, Sorge, 1994).

Quanto alla scuola nel suo complesso, lo Stato si mostrò latitante anche nell'organizzazione dell'edilizia scolastica, per cui accadeva spesso che le classi, numerosissime, -una classe poteva essere formata anche da cento alunni- fossero poste in locali fatiscenti; talvolta si trattava di stalle o di fienili dismessi, con pareti nere e privi di stufe. Un simile avvio non poteva che raccogliere insuccessi, che in effetti non tardarono ad arrivare: negli anni postunitari si registrarono notevoli numeri di abbandoni scolastici, mancate frequenze e ripetute bocciature tanto che, dieci anni dopo l'unità, la situazione dell'istruzione rimaneva pressoché invariata. (Susi, 2012).

3. Maestre: l'insegnamento al femminile

A questo punto occorre tener presente un fatto determinante per lo sviluppo del sistema scolastico e della professione di insegnante: nel corso dell'Ottocento la società europea stava vivendo un profondo mutamento del ruolo femminile. Nei paesi più sviluppati, dove si registrava un progressivo tramonto dell'economia familiare di sussistenza a favore di una di tipo industriale, quegli spazi lavorativi, da sempre deputati all'uomo, cominciarono a popolarsi di figure femminili. Le donne iniziarono ad uscire di casa, a rivendicare il diritto al voto, a volere l'accesso agli studi superiori, imponendosi sempre più all'attenzione del pubblico maschile. L'angelo del focolare, ideale femminile della società del tempo, iniziava a perdere la sua fisionomia, generando non poche confusioni di ruoli e di valori. (Soldani, 1989).

Questo processo di emancipazione fu certo molto meno marcato in Italia, paese che viveva ancora una pesante arretratezza economica e culturale: ove la figura femminile rimase, molto più che altrove, saldamente ancorata al suo ruolo di custode dei valori familiari, rassicurando e perpetuando quelle voci maschili

che elogiavano la sua funzione “domestica”, foriera di gioia e di completezza muliebre. E questo ruolo non lasciava spazio a una sua formazione culturale.

Ci illumina in questo senso un dato significativo sulla situazione dell’istruzione femminile nel 1861: a fronte di un analfabetismo maschile del 72%, si registrava un preoccupante 84% di donne analfabete.

In un simile contesto l’attivazione della Scuola Normale per la formazione degli insegnanti rappresentò un notevole passo in avanti per l’istruzione femminile: inizialmente in svantaggio, già alla fine dell’Ottocento il numero delle allieve, iscritte alla scuola, aveva superato quello degli allievi. Avevano risposto in maniera massiccia le giovanette provenienti per lo più dalla piccola e media borghesia: per costoro l’insegnamento rappresentava non solo un riscatto economico e culturale, ma anche un’occasione, straordinaria, di affrancarsi dalla famiglia, molto spesso rigida ed inflessibile nelle regole. Ciò portò all’immissione nel mondo della scuola di un significativo numero di maestre che operarono, anche involontariamente, un cambiamento radicale nella società italiana.

Prima di tutto il nuovo ruolo ruppe il tradizionale collocamento femminile. La maestra era infatti la prima donna che osava lasciare la famiglia, prima per studiare, poi per lavorare. Divenuta presenza attiva nella società, rappresentava il primo modello femminile colto, che scriveva, che pubblicava articoli sui giornali, che partecipava a premi letterari.

Donne dotate di questa singolare autonomia divennero spesso, se non sempre, oggetto di pregiudizi e di pesanti controlli sociali, soprattutto quando si trovavano ad operare nelle piccole realtà di paese, rurali o montane.

I comuni e lo Stato risposero a questo nuovo ruolo femminile con uno stipendio che rispecchiava, e sottolineava ancora una volta, un sistema profondamente gerarchico: laddove le maestre ricevevano uno stipendio, questo era mediamente inferiore di un terzo rispetto a quello dei colleghi maschi.

Nel 1895 il ministro dell’Istruzione, Guido Baccelli, nella relazione a S.M. il Re, tenuta il 9 ottobre, evidenziava la disparità di trattamento esistente tra maestri e maestre e ne proponeva l’abolizione:

Si permette ai piccoli comuni di avere nel capoluogo e nelle frazioni un’unica scuola mista invece di due scuole, una maschile e l’altra femminile, e si dà facoltà a tutti di affidare a maestre le scuole maschili, purché nell’uno e nell’altro caso si assegni alle maestre lo stipendio dovuto ai maestri: temperamento che dirime le numerose controversie sorte a questo proposito e permette di riparare ad un’antica ingiustizia assicurando a quelle modeste e laboriose educatrici un compenso adeguato alle loro fatiche

Nonostante queste difficoltà, poter accedere al mondo lavorativo venne percepito dal sentire femminile come il raggiungimento di un importante traguardo sociale e culturale extra moenia. Ecco perché le maestre accettarono di andare a lavorare nelle sedi più disagiate, di montagna o di campagna, spesso rifiutate dai colleghi maschi per via dello stipendio nettamente inferiore. Qui si scontrarono con realtà del tutto nuove, difficili da accettare: guardate con sospetto nei microcosmi in cui iniziarono ad operare, faticarono non poco a tessere i fili per stabilire un rapporto di fiducia e di accettazione. Non sempre ciò avvenne.

Un percorso inverso si segnalava nelle scuole urbane. Ambite dalla classe magistrale per il modo diverso con cui l’insegnante era considerato dalle famiglie e dalla società, e soprattutto per lo stipendio più alto, queste registravano una scarsa presenza femminile. (Tomasì, Genovesi, Tancredi Torelli, Incatasciato, Vigo, 1977). A Vicenza, ad esempio, l’insegnamento nelle scuole ritenute più prestigiose era

una peculiarità riservata ai soli maestri. Solo nel 1917, a guerra inoltrata, i registri di classe cominciarono a segnalare una presenza piuttosto importante delle educatrici nelle scuole. In verità era la singolarità della situazione a richiederlo: la città, provincia di confine e centro di accoglienza per migliaia di profughi di guerra, stava vivendo in un clima di emergenza sconvolgente, ulteriormente aggravato dalla chiamata alle armi degli uomini abili, tra cui i maestri. E così, per necessità, si spalancarono le porte delle scuole alle maestre.

Nel corso degli anni la situazione della classe magistrale mutò radicalmente tanto da giungere, con l'avvento del nuovo secolo, ad un vero e proprio processo di femminilizzazione dell'insegnamento. La figura della maestra, sempre più conforme al cliché di donna nubile e austera, divenne a poco a poco il soggetto ideale per l'alfabetizzazione del popolo, apprezzato non solo dalla classe dirigente ma anche dalla chiesa.

Era lei, e non il maestro, che nella sua missione educativa, nutrita di idee nazionalistiche, condensava nella sua figura quel ruolo materno indispensabile nella formazione del fanciullo. Una madre, dunque, che distribuiva insegnamenti religiosi uniti ad un forte senso di patria e di dovere.

Una battuta di arresto nel processo di parificazione di ruoli e salari si ebbe durante il ventennio fascista: il regime identificò la donna come mera fattrice e "angelo del focolare", cancellando con un colpo di spugna le conquiste lavorative che si era guadagnata nei decenni precedenti.

Fu di nuovo la guerra, questa volta la seconda, a ribaltare le carte in tavola: come nel precedente conflitto, mentre gli uomini erano occupati al fronte, le loro mogli, fidanzate e sorelle, si ritrovarono a dover ricoprire i ruoli lavorativi dei loro congiunti, per portare i soldi a casa e mandare avanti la famiglia.

4. "Maestre di frontiera"

Un'attenzione particolare meritano le maestre di scuole rurali o di montagna, terre border line perché economicamente e socialmente più deboli. Qui molte insegnanti vissero le tappe iniziali della loro esistenza professionale con una retribuzione definita in base alla tipologia del comune rurale di appartenenza, dipendente principalmente dalla sua popolosità. Numerosi erano i comuni con una popolazione inferiore a 500 abitanti che dunque non rientravano in una classificazione definita e che elargivano al maestro uno stipendio notevolmente ridotto. La scarsa retribuzione e le inesistenti tutele mortificavano le condizioni dei docenti per cui il personale maschile, laddove poteva, sceglieva di non operare in simili realtà. (Ulivieri, 2012). E così i piccoli comuni, sguarniti di insegnanti per coprire il fabbisogno delle loro scuole elementari, iniziarono dapprima a reclutare i sotto-maestri, figure di scarso spessore formativo e culturale che non avevano conseguito il diploma. Si diveniva sotto-maestri già all'età di 14, 16 anni, ricevendo uno stipendio dimezzato rispetto a quello del maestro. Erano storie di povertà e di miseria, al limite della sopravvivenza, come racconta Maria Bonato Calandri, maestra durante la Grande Guerra in un piccolo comune delle montagne cuneesi:

Parlavano spesso lassù del magister. Era un maestro senza patente che per tanti anni aveva insegnato nella borgata. Egli non aveva fatto che la quinta elementare [...] Fra una e l'altra lezione si preparava il pranzo, che cuoceva sulla stufa nell'aula. Ogni giorno la pasta asciutta. Una volta aveva pensato di tenere in classe, oltre l'orario del mattino, dei ragazzi che non avevano fatto i compiti. La pasta asciutta era pronta e a lui era venuta la malaugurata

idea di andare a prendere un secchio d'acqua alla fontana. Al ritorno la pasta non c'era più. Da quel giorno non tenne mai più i ragazzi in castigo. (Bonato Calandri, 2009).

I maestri e le maestre si trovavano a dover fare i conti con gli effetti devastanti di amministrazioni locali tiranne, che non avevano certo come obiettivo per la popolazione un progetto educativo chiaro e ben definito. Una delle difficoltà era anche quella di ottenere il rinnovo dell'incarico; lasciando ai Comuni l'arbitrio di decidere come e chi selezionare, il futuro del docente dipendeva completamente dalle scelte delle amministrazioni locali che non sempre valutavano in base alla validità dell'insegnamento. Facile comprendere come la risposta per il reclutamento del personale docente fosse notevolmente al di sotto delle aspettative, tanto che Pasquale Villari, già pochi anni dopo l'unità d'Italia, denunciava:

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 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? (Citato in Borrello, 1998, p. 13).

Quando le maestre arrivarono in questi paesini, dovettero subito affrontare una realtà di diffusa diffidenza nei loro confronti che molto spesso le stigmatizzava. La retorica ufficiale del tempo, come pure la scuola Normale, aveva elogiato il loro ruolo pionieristico nell'educazione degli Italiani ma questo stonava con quanto le giovani si trovarono ad affrontare nelle piccole realtà marginalizzate. In un clima di arretratezza sociale e culturale, si videro costrette al rispetto di rigide regole morali e sociali molto spesso incomprensibili e lontane dal loro mondo. Erano ragazze per lo più di estrazione piccolo borghese o di ceto popolare elevato, che concepivano il lavoro come un riscatto economico e culturale. L'impatto con la nuova realtà fu per loro duro, perché il lavoro intellettuale femminile non rientrava nella tradizionale dimensione familiare e perché esse stesse, con la loro autonomia, proponevano un modello femminile al limite della trasgressione. Divenute spesso oggetto di maldicenze, cattiverie, controlli a tutti i livelli, si difendevano adeguandosi il più delle volte alle regole delle piccole comunità ma giungendo anche a casi-limite, come quello della maestra Italia Donati, che andava a scuola con una fascia che stringeva il petto per nascondere ed annullare la propria femminilità.

Ricordo la prima sera che passai sola fra le alte montagne, fra altra gente [...]. Erano montagne meno alte delle mie, sparse anche quelle di borgate e casolari. Ma la cui gente non aveva nulla da raccontare, che mi potesse interessare. Mi sentii sola. Troppo sola. Il cuore mi fece male, e gli occhi si inumidirono. Mi sentii una piccola cosa sperduta. Poi pensai che se anche entrando in casa non trovavo il mio focolare, possedevo in compenso tutta la mia libertà. (Bonato Calandri, 2009).

Ostilità, condizioni disagiate e scarsa fiducia verso le maestre: era questo l'atteggiamento diffuso indistintamente dal nord al sud d'Italia presso le comunità rurali. In questi contesti la famiglia era, e rimaneva, l'indiscusso ambito di formazione e di educazione dei ragazzi.

Il loro ruolo veniva screditato già in partenza e lungo e paziente era il loro sforzo per farsi accettare dalle persone del posto. In una simile situazione il loro

atteggiamento oscillava tra una sorta di compassione verso quelle classi povere, dimenticate e al margine dei grandi contesti urbani, ed il rifiuto verso comportamenti che abbracciavano forme di superstizione per loro incomprensibili e arcaiche. Tuttavia, dalle loro voci emerge un vissuto di profondo malessere, un'incapacità di dialogo che molto spesso si traduceva in un isolamento volontario.

5. Dal diario ritrovato di Melania Bordin, maestra rurale veneta

Nell'immediato dopoguerra la maestra Melania Bordin si affaccia al mondo del lavoro. Diplomata nel 1919, già nel dicembre dello stesso anno la giovane riceve l'incarico di insegnare presso le scuole di montagna, prima sulla zona del monte Grappa, poi sull'Altopiano di Asiago.

2 dicembre 1919.

La guerra era da poco finita e i miei paeselli, martoriati lungamente, stavano a poco a poco rinascendo. Mi venne assegnata come prima sede Col dei Prai o Montagna di Cismon. Non sapevo nulla di quelle zone; sapevo solo che erano lontane, in montagna. Avevo però tanto entusiasmo e tanta forza: finalmente avrei potuto mettere a frutto quanto imparato, avrei potuto guadagnare dei denari e vivere libera dalle rigide regole del collegio. Già il viaggio mi sembrò un'avventura: lasciato l'abitato di Cismon, mi inerpicaì lungo una vecchia mulattiera. Attraversai una gola profonda; camminavo aiutata da un bastone, mentre un ragazzo del Col dei Prai mi precedeva, indicandomi la via da seguire. Al suo fianco un mulo portava in groppa la mia valigia e alcuni sacchi di farina e di zucchero, comprati nello spaccio del paese. Mi guardai attorno: mi trovavo in uno stretto canale con lunghe pareti di roccia... Dove ero andata a finire? Mi fermai davanti ad un capitello a riprendere fiato e Bortolo, il ragazzo, mi offrì della polenta abbrustolita dicendomi in tono scherzoso: "Anca a San Gottardo, come a noialtri, ghe piaséa polenta".

Finalmente, dopo una quasi cordata alpinistica di circa quattro ore, arrivai stremata presso la casa di una vecchietta dove mi era stata assegnata una stanza.

Il giorno successivo presi visione dell'ambiente. Vi erano solo povere baite di montagna, costruite con il sasso e con il tetto di lamiera. La gente, però, era cordiale ed affettuosa: era arrivata la siora maestra dalla città. Mi vennero assegnate due aule lontane circa un'ora e mezza l'una dall'altra; una era stata ricavata da una vecchia stalla, l'altra da un altrettanto vecchio fienile. Ricordo ancora la desolazione che provai quando aprii la porta della mia aula: i banchi erano tavoli sgangherati, le pareti nere e scrostate. La stanza era gelida: andai alla stufa, non funzionava. Era inverno, sola, lontana da casa... Mi venne un groppo alla gola... mi guardai attorno: una trentina di alunni, timidi, poveretti, mi osservava in silenzio. Li salutai con un filo di voce: si mostrano buoni e rispettosi. Era quello che valeva più di tutto.

Per l'Italia sono gli anni della ricostruzione post-bellica, ma anche quelli della "vittoria mutilata", un'epoca di grandi mutamenti storico-politici uniti ad un difeso sviluppo tecnologico. È l'inizio di un nuovo periodo, anche per Melania, la quale annota nel suo diario:

4 dicembre 1919.

Oggi ho fatto scuola per la prima volta quassù, a Frassene di Cismon. Quanto male sto al pensiero di essere così lontana da casa e priva delle co-

modità più indispensabili. Se potessi scendere da questo monte e andare presto al piano!

Babbo, mamma, fratelli e sorelle avete voi un'idea di quanto io mi senta lontana da voi?

Dopo avere studiato tanto, dopo avere superato con grandi fatiche, ansie, timori, gli esami di concorso, ho il merito, forse, di restare quassù per tanto tempo in mezzo a gente che non mi conosce e con la quale non ho nessuna confidenza? Sono sola ed se dovessi rimanere qui anche otto giorni, solo questi mi parrebbero un tempo infinito! Ines, sorella, fai tutto quello che puoi per me! Cerca di farmi avvicinare a casa.

Non ho avuto una buona impressione nemmeno dei miei primi scolari. Sono intelligenti, ma molto irrequieti ed io, nel mio primo giorno di insegnamento, non ho avuto la forza di tenerli in disciplina, perché un forte nodo di pianto mi serrava la gola, quasi ad ogni parola. Ho faticato molto a parlare.

Signore, fate che io possa scendere presto da questo monte, tanto alto e lontano, con sentieri impraticabili. O almeno, datemi la forza di sopportare con rassegnazione il mio esilio.

Domani, se sarà bel tempo, poichè oggi è nevicato tutto il giorno, salirò su a Campigolo di Cison. Là avrò nuovi scolari. Quale impressione riceverò da quelli? Avrò la forza di affrontarli?

Intanto spero di avere più forza di dimenticare dove sono. Signore aiutatemi!

5 dicembre 1919.

Oggi sono salita nella scuola di Campigolo, benché la neve fosse alta 35 centimetri e il cielo minacciasse ancora di nevicare. Quanto sconforto!

Ho faticato a salire quassù lungo un sentiero pieno di neve; ora sono tutta bagnata, fino alle ginocchia. Per fortuna che una buona donna mi ha prestato un paio di calze, perché avessi i piedi asciutti! Sono piena di freddo, nonostante la stufa arda ed io sia appiccicata ad essa.

Melania, non ancora ventenne, si trasferisce dunque nel paese di montagna. Inizia per lei una nuova esistenza, molto diversa da quella vissuta tra gli studi, condotti in un rigido collegio di città, e la vita in un contesto piccolo borghese di un paese di provincia.

La giovane maestra comprende ben presto che per quelle piccole comunità montane, dove va ad insegnare, prima viene il taglio del bosco, il pascolo delle bestie e poi la scuola. Fa così di necessità virtù: al mattino organizza le lezioni, adeguando l'orario scolastico ai mestieri dei piccoli allievi, di pomeriggio insegna catechismo, mentre trascorre il suo tempo libero in chiesa.

Pur cercando di rispettare le regole e le consuetudini che caratterizzano il paese in cui opera, non è facile per lei essere accettata dagli abitanti del posto, abituati ad un secolare isolamento che li ha portati ad essere diffidenti ed intolleranti verso il forestiero.

L'Altopiano di Asiago vive questo isolamento per una sua naturale conformazione territoriale che è in parte superata a partire nel 1854, quando viene costruita la prima carrozzabile. La singolarità del contesto, tuttavia, aveva permesso alla gente di montagna di conservare per secoli la lingua e le usanze dei Cimbri, popolazione di origine bavarese che fin dall'alto Medio Evo si era stabilita in quelle terre diffondendo una civiltà di matrice germanica. Con l'unità d'Italia la lingua parlata dalla gente, il cimbro ed il dialetto veneto, marca ulteriormente la sua estraneità verso lo stato italiano.

Fino al 1919, anno in cui va ad insegnare la maestra Bordin, l'Altopiano di Asiago era stato terra di confine, delicato spartiacque tra Impero asburgico e

Regno d'Italia. Qui si era combattuto con asprezza durante la Grande Guerra ed i segni lasciati erano evidenti ovunque, non solo tra le macerie e le case completamente distrutte, ma anche tra le persone.

Quando Melania giunge in Altopiano la gente, fuggita profuga in tutte le regioni d'Italia, sta rientrando in una terra distrutta, che non riconosce più. La lotta per la sopravvivenza diventa pane quotidiano per gli abitanti e molti decidono di emigrare all'estero, in America. Quelli che rimangono ricavano dal bosco e dall'allevamento di poche bestie quel che basta per vivere.

L'azione di Melania, maestra elementare, si inserisce proprio in questo contesto. Non è solo una giovane maestra quella che arriva subito dopo la guerra in Altopiano; è lo stato che giunge e che, attraverso l'insegnamento, cerca di diffondere una cultura di valori nazionali non sentiti o, peggio, estranei alla gente del posto.

Quello di Melania è uno dei tanti racconti raccolti relativi ad avventure professionali di maestre che lavorano in località remote d'Italia, a partire dal periodo post unitario, in territori montani o rurali o isolani lontani da tutto e difficilmente raggiungibili.

Convinta di rimanere lì per poco tempo, la sua permanenza in Altopiano si protrae in realtà fino alla fine degli anni venti, quando Melania scende finalmente in pianura e va ad insegnare a Zanè, nella scuola di un piccolissimo comune rurale del vicentino. Il Fascismo da alcuni anni ha avviato una capillare rete di indottrinamento dei bambini e la scuola è divenuta il mezzo privilegiato della sua propaganda. L'istruzione elementare di questo ventennio è inevitabilmente legata all'immagine del piccolo balilla che agita il moschetto. Anche la maestra Bordin inizia un corso rivolto ai giovani balilla ma, tra le pagine del suo diario, si avverte che qualcosa stona: la macchina organizzativa del Fascismo non riscuote il successo sperato. Troppe sono le carenze e le difficoltà che si incontrano e che la maestra, in tono asciutto, sottolinea: la popolazione risponde al corso attivato dal Fascismo mandando pochi ragazzi ed in modo saltuario.

Alcuni balilla sono poco assidui alle adunanze. Si dimenticano troppo facilmente di venire. Hanno timore, credo, di doversi comprare la divisa, anzi, alcuni di essi non vengono più da qualche tempo proprio per questa ragione. Che cosa posso fare? A quale mezzo devo ricorrere per convincerli di frequentare e che non saranno tenuti a pagarsi tutta l'uniforme? Purtroppo non so ancora niente di certo in proposito, nonostante il mio interessamento.

La Bordin si attiva anche partecipando a dei corsi di formazione sulla didattica che vengono avviati nelle varie sedi e organizza recite e canti con i suoi allievi per potere ottenere "La dote della scuola". L'intero paese è coinvolto e dà il proprio contributo per aiutare a migliorare la struttura scolastica, di cui nel suo diario mette in luce tutte le problematiche:

L'influenza dell'ambiente sulla funzione educativa è assai grande. Come può una scuola sudicia e decadente, arredata da banchi unti e deturpati, con le pareti annerite e disadorne, priva talvolta delle comodità indispensabili, ispirare ai fanciulli gaiezza, rispetto e simpatia? Ma non basta l'arredamento in un'aula che sia almeno decente; occorrono pure i sussidi didattici, ora specialmente, in rapporto ai nuovi programmi. Quanto sono utili in una scuola una macchina di proiezioni fisse o una macchina cinematografica! [...] anche una bella e sana biblioteca sarebbe utilissima nelle scuole affinché i ragazzi apprendessero ad amare sempre più la lettura buona ch'è fonte principale di civiltà. Dove una biblioteca già esiste il maestro aiuti e asseconi. Dove non esiste, crei.

Conclusioni

Ricostruire le storie di vita di chi si è trovato ad operare nelle scuole rurali tra XIX e inizio XX secolo non è facile: malessere e difficoltà di adattamento non trapelano dalla maggior parte dei documenti sopravvissuti al tempo, per lo più documenti ufficiali, quali registri, cronache degli insegnanti o diari di classe. Si tratta, infatti, di pagine in cui, attraverso un'enfasi che non lascia spazio alla spontaneità, viene in prevalenza raccontato ciò che lo stato voleva fosse raccontato: storie di patria, di valore, di armonia tra scolari, famiglie e maestre.

I documenti privati ci raccontano, invece, in maniera indiretta una storia diversa da quella ufficiale, fatta di piccoli e grandi dettagli che mettono in luce problematiche taciute nei documenti ministeriali e in quelli scritti ad uso lavorativo dalle insegnanti stesse.

Le brevi ma significative testimonianze, come quella di Melania Bordin, ci rivelano storie personali e professionali preziose non solo per la ricostruzione della storia della scuola e dei sistemi educativi.

Una rilettura dei precedenti storici e, soprattutto, del racconto più personale dei docenti coinvolti in questo processo di scolarizzazione lungo oltre un secolo e mezzo, può aiutare a comprendere meglio i traguardi di oggi. Laddove un crescente investimento su molteplici fronti: dagli spazi, resi adeguati alle esigenze didattiche, alla formazione dei docenti, alla condivisione delle pratiche per superare l'isolamento attraverso la RETE, sono tutti fattori che hanno concorso a determinare uno sviluppo sostanziale del sistema scolastico periferico e del ruolo docente connesso.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Q. (cur.) (2001). *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina secc. XVIII-XX*. Quaderni di archivio trentino, 4.
- Ascenzi, A. (2004). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nella scuola italiana*. Milano: Vita e pensiero.
- Bonato Calandri, M. (2009). *Novecento. Autobiografia di una maestra*. Quaderni di civiltà e di cultura piemontese. Torino: Priuli e & Verlucca.
- Borrello, R. (1998). *Il classicismo retorico nella scuola italiana*. Cosenza: Pellegrini.
- Covato, C., Sorge, A. M. (cur.) (1994). *Fonti per la storia della scuola. I. L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i Beni Culturali e Ambientali.
- Cives, G. (cur.) (1990). *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*. Firenze: La Nuova Italia, 199-261.
- De Sanctis, F. (1959). *Scritti pedagogici*. Roma: Armando.
- De Vivo, F. (1986). *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*. Brescia: La Scuola.
- Farda, E. (1994). *Appunti sulla condizione del maestro dall'Unità alla fine dell'Ottocento. I Problemi della Pedagogia*, XL, 3, maggio-giugno, 213-223.
- Farda, E. (1995). *Ritratti di maestri dell'Ottocento. I Problemi della Pedagogia*, XLI, 4, luglio-agosto 1995, 425-436.
- Ricuperati, G. (1973). *La scuola nell'Italia Unita*. In *Storia d'Italia*, (vol. 5, tomo 2). Torino: Einaudi, 1693-1736.
- Relazione a S.M. il Re di S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione, nell'udienza del 9 ottobre 1895 sul decreto che approva il regolamento generale per l'istruzione elementare, (1895, 18 ottobre). *Gazzetta Ufficiale*.
- Santamita, S. (1999). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori.
- Soldani, S. (cur.) (1989). *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli, 331-362.

- Susi, F. (2012). *Scuola Società Politica Democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*. Collana *I problemi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Ulivieri, S. (2012). *Le maestre elementari "apostole" dei valori del Risorgimento. Tra emancipazione politica e misoginia sociale*. In Fiorelli, V. *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*. Cosenza: Rubbettino, 279-297.
- Tomasi, T., Genovesi, G., Tancredi Torelli, M., Incatasciato, B., Vigo, G. (1977). *Il maestro elementare nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*. *Nuova Rivista Storica*, aLXI, 43-84.
- Zambaldi, I. (1975). *Storia della scuola elementare in Italia*. Roma: LAS.



Figura 1 - Scuola Normale, Istituto Farina, Vicenza.
Melania Bordin è in seconda fila, a sinistra dopo la suora.

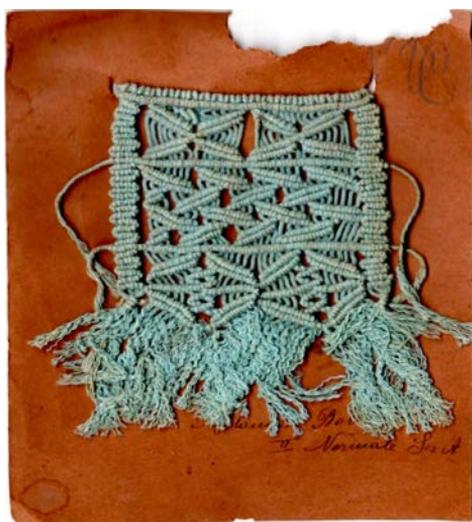


Figura 2 - Lavori di Melania Bordin, II anno Scuola Normale, Istituto Farina, Vicenza.



Figura 3 - Melania Bordin, maestra a Cesuna, Altopiano di Asiago, 1928.