

forme di scrittura scolastica nel primo Novecento

Davide Montino

La scuola, in età contemporanea, è un luogo di produzione di testi scritti, sia in quanto struttura burocratica, sia perché è il luogo in cui si impara e ci si esercita a scrivere, sia, infine, perché gran parte della trasmissione del sapere e la sua ricezione si fondano sulla scrittura. Proprio per questi tre aspetti l'istituzione scolastica contribuisce a generare carte che si perdono poi tra archivi pubblici e privati, in case e sofritte, finanche in mercatini dell'antiquariato o tra i depositi dei robi-vecchi. Un mare di fogli prodotti da scriventi diversi, per ragioni differenti, con scopi e finalità di svariato genere, questa scrittura che si sedimenta con lo scorrere del tempo diventa una fonte straordinaria per la ricerca storico-educativa. In questa prospettiva il presente contributo tenterà di dare una sistemazione generale, attraverso un ordine e una definizione della scrittura scolastica nel suo insieme, per poi passare in rassegna alcune tipologie specifiche di testi tra XIX e XX secolo. Non si tratterà, ovviamente, di essere esaustivi su questo tema, quanto piuttosto di contribuire allo sviluppo di una storia sociale e culturale della scuola che tenga presente anche questo tipo di documenti come tracce di quell'“archeologia materiale della scuola” di cui ha parlato Agustín Benito Escolano¹.

¹ A. Benito Escolano, *La manualística y la nueva historia cultural de la escuela*, in *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, a cura di C. Betti, Pagnini editore, Firenze 2004, p. 40.

I. La scrittura scolastica come connessione, rappresentazione e memoria

Nel fare i suoi conti con la scuola, Augusto Monti ne dà una definizione al tempo stesso ovvia e complessa. La scuola – scrive il professore torinese – «è gli scolari, la loro disciplina – o “indisciplina” – la scuola è i maestri, i loro difetti – tutti ne hanno – i loro pregi – nessuno (in quanto uomo fatto a Quella Tale Immagine) ne può esser totalmente privo: la scuola è il Signor Direttore (o Preside o come si chiami); la scuola è “i parenti” – benedetti! – degli scolari; la scuola è i rapporti che corrono internamente e reciprocamente fra quelle persone e quei gradi e quelle età»². In altre parole, la scuola è al centro di un insieme di relazioni messe in atto dagli attori sociali che ne costituiscono la vita e il funzionamento. Se assumiamo questa immagine, peraltro evidente quando affrontiamo la storia della scuola in un’ottica microanalitica, la scrittura si configura, innanzitutto, come una sorta di *tessuto connettivo* che lega tra loro proprio i protagonisti sociali dell’istituzione scolastica: una specie di rete che interconnette, attraverso la comunicazione scritta, presidi, professori, alunni, genitori, provveditori, ispettori, funzionari, pedagogisti, tecnici e quanti ruotano intorno a quel processo culturale e sociale che chiamiamo scolarizzazione. Da questo punto di vista la scrittura è ciò che resta delle relazioni che si strutturano gerarchicamente – per ufficio e per funzione – nel mondo scolastico, rimanda a rapporti di potere e a forme di comunicazione sia orizzontale che verticale: a volte è semplicemente un atto dovuto, altre è una denuncia o una rivendicazione o una richiesta, altre ancora è un resoconto formale oppure un atto disciplinare; è pratica didattica, sfogo personale, narrazione e ripetizione, creazione e imitazione. È il risultato del funzionamento ordinario della macchina burocratica e di quella educativa ma anche dei conflitti che si possono generare tra il Ministero e l’Istituto, tra il preside e i docenti, tra questi ultimi e gli alunni e le loro famiglie. Il rapporto tra tutti questi elementi che compongono la scuola è molto più complesso di quanto la scrittura possa testimoniare, ma allo stesso tempo essa è l’unica forma di registrazione di quel rapporto con cui possiamo confrontarci, tanto che la possiamo considerare come uno *spazio della rappresentazione* del vissuto scolastico. Questa seconda caratteristica della scrittura scolastica è ciò che ci permette oggi di leggere, per un certo am-

² A. Monti, *I miei conti con la scuola*, in Id., *Il mestiere di insegnare. Scritti sulla scuola 1909-1965*, Araba Fenice, Cuneo 1994, p. 180.

bito cronologico e temporale, valori ed idee, pratiche educative e didattiche, modi di considerare l'insegnamento, aspetti legati all'immaginario collettivo. Essa è, in ultima analisi, una «rappresentazione del mondo che la produce e della cultura che se ne approprià», come ha scritto Agustín Escolano Benito a proposito dei testi scolastici, riprendendo un concetto già espresso da Roger Chartier e che penso possa applicarsi anche alla scrittura che si sviluppa a scuola³. Se possiamo considerare la scrittura in questo modo, allora è anche uno *spazio della memoria*, nel senso che preserva e custodisce la rappresentazione di un mondo, delle sue idee e delle sue pratiche. La scrittura fissa nel tempo modi, contenuti e finalità dell'educazione, così come dei processi burocratici di cui è uno strumento, al punto che essa è l'unica che ci possa dare, ad una certa profondità, la misura delle pratiche educative e dei modelli ideali, sociali e politici che le ispirano. Soprattutto se consideriamo documenti come i Registri di classe con le loro cronache, gli appunti degli insegnanti, i Verbali dei collegi docenti e di classe, gli stessi quaderni di scuola.

In quanto è connessione, rappresentazione e memoria, la scrittura scolastica dipende dalla costruzione culturale messa in atto dagli attori sociali della scuola e dalla loro autorappresentazione, e come tale è frutto di un processo che ne detta contenuti, modi, significati e anche limiti. Ogni produzione scritta maturata a scuola è legata ad un contesto storico, e pertanto è solo in relazione ad esso che si dota di senso e può essere interpretata. Non esistono scritture scolastiche senza luogo e senza tempo, canovacci ripetitivi che si rimodulano sostanzialmente sempre secondo gli stessi canoni retorici. Allo stesso modo si possono considerare i cambiamenti materiali cui sono soggetti i supporti su cui si scrive (ad esempio i Registri di classe) oppure gli spazi con cui sono organizzati i documenti da compilare e le relazioni da presentare, e gli strumenti di scrittura – matite, penne ad inchiostro, macchine da scrivere, computer – che ogni epoca ha a disposizione (dal verbale su carta a quello elettronico...). Forme e contenuti, dunque, sono sempre relativi ad un tempo, e fuori da questo legame non ci può essere rilevanza storiografica. È anche per questo che frammenti minimi di scrittura possono rivelarsi fonti preziose, tasselli significativi di un mosaico più ampio e composito che certamente non riassumono, ma che rendono di sicuro più intelligibile.

³ Benito Escolano, *La manualística y la nueva historia cultural de la escuela*, cit., p. 45.

2. Tipologie di scrittura

Quanto finora detto si sostanzia in una serie di scritture che è possibile ordinare secondo due ampie direttive. Da un lato quelle prodotte dai docenti, dai funzionari e dai familiari, dall'altro quelle prodotte dai discenti. All'interno di ciascuno dei due ambiti si può creare una sorta di inventario con cui catalogare i testi scritti che la scuola, nel suo insieme burocratico e pedagogico, produce.

I testi del primo gruppo sono Relazioni di insegnanti e di ispettori, Verbali dei consigli di classe e d'istituto e del collegio docenti, Verbali della cassa scolastica, appunti di lavoro e tracce di lezioni, Registri di classe, corrispondenze varie, note informative, progetti e resoconti di iniziative, elenchi e descrizioni di materiali (libri, strumenti scientifici). A questi si possono aggiungere tutti quei testi occasionali prodotti *per* e *nella* scuola da uno qualunque dei suoi attori. La caratteristica di questa scrittura è oscillare tra due poli, di essere una sorta di ibrido tra una scrittura burocratica ed una personale. Sebbene molte volte i due campi siano ben distinti e il secondo non sia formalmente previsto, spesso capita che i toni e le retoriche di una narrazione personale invadano il primo ambito. Succede così che Relazioni sull'attività svolta durante l'anno diventino il pretesto per sfoghi personali, per richieste e denunce. In particolare, questa tendenza a mischiare i due codici esplosivi si manifesta nei Registri di classe. In essi non è raro trovare, insieme alla descrizione del programma svolto, delle pratiche pedagogiche seguite e delle risposte ad esse date dagli alunni, racconti personali di insegnanti, quasi come se si confidassero in un diario intimo. È il caso di una maestra dell'entroterra ligure, alla prima esperienza in una scuola sperduta nei boschi della Valle Bormida che scrive nel 1931:

Oggi ho fatto per la prima volta lezione in questa scuola. Ma non solo è il primo giorno che io inseguo in questa lontana frazione di Dego, è pure la prima volta che mi trovo dinanzi ad una scolaresca. Infatti, prescindendo dalle lezioni privatamente tenute ad alunni delle scuole medie, io non ho mai fatto scuola.

Perciò ho cominciato oggi con fede ed entusiasmo la mia vita di insegnante.

È anche la prima volta che mi trovo lontana dai miei cari, in luoghi nuovi, fra persone sconosciute. Però ieri ho saputo, vincendo la pena e lo sgomento che mi stringevano il cuore, salutare la partenza di mio marito serenamente. E quest'oggi entrando a scuola ho pensato che solo fra i miei alunni potrò trovare il conforto e l'aiuto che mi è necessario in questo eremo delle Rotte.

Sabato, appena giunta a Dego, accompagnata gentilmente dalla signorina Pongibove, mi sono presentata alle Autorità del luogo. Sono stata salutata da tutti con parole d'incoraggiamento e di augurio; e la cordiale accoglienza che ovunque mi è stata fatta ha reso meno lunga e disagevole la via che ho dovuto percorrere per raggiungere la mia sede⁴.

La stessa possibilità materiale di scrivere, anzi l'obbligo di redigere una cronaca della vita della scuola, spinge molti maestri e maestre a sfruttare lo spazio di quelle pagine per narrare di sé, del proprio stato d'animo, ma anche per cercare di avere una comunicazione "indiretta" con i superiori. La cronaca è il luogo in cui far emergere la speranza di un trasferimento, per denunciare le condizioni materiali in cui si lavora, per chiedere favori e dimostrare rispetto e ammirazione per il direttore o la direttrice che leggerà quelle pagine. In altri casi, quello stesso spazio diventa teatro di uno scontro in cui l'insegnante cerca di far valere le sue ragioni, come sembra fare il maestro di una IV elementare di Terni nella cronaca del 17 novembre 1939:

Ier l'altro, appena rientrato dal permesso, fui invitato a consegnare il registro dal bidello B. Pregai di accordarmi il permesso di consegnarlo il giorno seguente perché, avendo avuto il registro il supplente, non mi era stato possibile di completarlo in tutte le sue parti.

Dopo poco ricevetti un altro rimprovero in busta chiusa dalla signorina direttrice regolarmente protocollato e da conservarsi nella cartella personale.

In poco tempo due rimproveri scritti. Io ho la coscienza di fare il mio dovere. Certe manchevolenze non possono infirmare e distruggere la benevolenza di un maestro perché sono di poco conto e quasi inevitabili. Sarebbe bene che prima di mettere in archivio i registri fossero controllati a turno da uno o due colleghi perché talvolta avviene che gli stessi occhi, per quanto lo cerchino, non riescono a scoprire un involontario errore commesso⁵.

In quelli che sono documenti ufficiali e burocratici troviamo spesso sedimentati tanto l'immaginario e le idee di chi scrive quanto il mondo che lo circonda: la vita del paese, del quartiere o della frazione, le abitudini della comunità, l'economia e il ruolo che in essa vi hanno i bambini. Siamo dunque di fronte a vere e proprie narrazioni complesse, che rappre-

⁴ Scuola elementare delle Rotte, Comune di Dego (sv), *Registro di scuola unica pluriclasse*, a.s. 1931-32, novembre 1931.

⁵ Scuola elementare Vittorio Veneto di Terni (TR), *Registro di IV classe maschile*, a.s. 1939-40.

sentano e conservano memoria della pedagogia e della didattica in uso ma anche della società in cui sono prodotte.

Il livello di commistione tra scrittura intima e scrittura burocratica varia da scrivente a scrivente e da testo a testo. Documenti più rigidi, fino al questionario solo da compilare con un segno, e documenti che lasciano un margine maggiore alla riflessione incidono sui livelli di soggettività, ma anche le condizioni politiche ed economiche e lo stesso carattere di chi verga quelle righe. Tutto concorre a rendere ogni volta la miscela diversa e inaspettata, e a determinare spazi più o meno ampi in cui cogliere il punto di vista personale di chi scrive. In questo tipo di scritture si instaura una sorta di dialettica tra l'istituzione, fatta di norme, leggi, progetti culturali e politici, e i suoi attori, che quelle norme, leggi e progetti devono realizzare ed adempiere. Lo scarto tra questi due aspetti è l'*interpretazione* che i singoli individui e i gruppi sociali di cui fanno parte danno al loro ruolo e a ciò che devono fare, sia nei contenuti che nei modi. È per questo motivo che la scrittura è *autorappresentazione* di una costruzione culturale. In altri termini, essa è memoria e segno dell'interazione tra la cultura dominante che omologa ed unifica il processo scolastico-educativo e le "culture operative" di chi mette in scena quel processo nelle aule. Da un lato abbiamo la legge che istituisce ordini e gradi, che dà struttura ad un impianto educativo formale; la pedagogia che fornisce strumenti e metodi; il sapere che un paese o una cultura si danno, frutto di una lunga elaborazione in parte intenzionale e in parte no; le finalità politiche e sociali che in un dato periodo sono assegnate alla scuola. Dall'altro gli uomini e le donne che devono tradurre in pratica tutte queste istanze. La scrittura scolastica restituisce questo rapporto quando lascia intravedere le tensioni e le incomprensioni tra il centro e la periferia della macchina amministrativa, tra visioni politiche ed educative contrastanti, tra istanze innovative e resistenze. Essa è il "reperto" di retoriche che si sono sovrapposte e sostituite, entro le quali di volta in volta si è codificato il senso stesso della scuola e dell'istruzione, le sue finalità e i suoi mezzi. È un insieme di punti di vista e di sensibilità che rende possibile descrivere la storia della scuola in maniera più complessa, articolata e approfondita.

Oltre ad essere un complesso burocratico, la scuola è soprattutto luogo dell'acquisizione dell'alfabeto e dell'utilizzo del leggere e dello scrivere al fine di apprendere e comunicare ciò che si è imparato. In essa, dunque, si produce scrittura perché un numero sempre più vasto di studenti ha svolto temi, esercizi ortografici e grammaticali, dettati, pagine di diario, copiature, schede di lettura, problemi matematici ed esercizi geome-

trici, e tutto quanto è frutto della pratica didattica⁶. La scrittura scolastica messa in atto degli alunni si può definire generalmente come un apprendistato, come una *scrittura strumentale*, che viene messa in atto perché richiesta. Essa non scaturisce dalla volontà del singolo scrivente, non è frutto di una esigenza intima, è la risposta ad un dovere didattico e pedagogico. Come ha efficacemente osservato Quinto Antonelli «è una scrittura perlopiù pubblica, dovuta, esposta al controllo e alla correzione degli adulti»⁷. È questa la dimensione dominante della scrittura scolastica, ciò che determina forme e contenuti. L'essere oggetto di controllo, avere una funzione pubblica, dover testimoniare fin dall'organizzazione del testo, dalle forme grafiche, dall'ortografia, di sapersi conformare a delle regole, permette solo raramente che tra le righe venga fuori un uso personale, talvolta intimo, della scrittura. In essa vi è testimonianza del passaggio dall'oralità al testo scritto, dal dialetto all'italiano, è il risultato di una traduzione in cui nuovi grafemi devono rappresentare nuovi e vecchi fonemi. Le parole di casa devono essere scritte, e quelle che appartengono al dialetto vanno appunto tradotte in una lingua di cui i bambini fanno esperienza nel corso della storia d'Italia spesso solo ed esclusivamente a scuola. L'italiano scritto diviene elemento di unificazione, strumento di nazionalizzazione, veicolo di retoriche che trasmettono valori e ideali. La scrittura scolastica dei discenti, degli allievi di ogni ordine e grado è tutto questo e anche di più. Lo studio dei quaderni di scuola, vere e proprie «antologie di scrittura», per esempio, testimonia la complessità e l'articolazione delle scritture maturate a scuola: fonti per lo studio della didattica, per quello dell'immaginario infantile, per quello delle reali pratiche pedagogiche, ma anche dei possibili punti di vista di bambini e ragazzi, della loro vita quotidiana, finanche in alcuni rari casi della loro intimità⁸. Anche dal punto di vista quantitativo i quaderni sono l'espressione più evidente della scrittura realizzata in un contesto educativo, per-

⁶ Per una introduzione generale alle scritture infantili e scolastiche, si veda *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, a cura di Q. Antonelli, E. Becchi, Laterza, Roma-Bari 1995 e, per l'età contemporanea in particolare, D. Montino, *Bambini, penna e calamai. Esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*, Aracne, Roma 2007.

⁷ Q. Antonelli, *Le parole che escono dall'ombra*, in «Materiali di lavoro», X, 1992, 2-3, p. 11.

⁸ Sui quaderni di scuola, si veda D. Montino, *Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento*, in «Contemporanea», IX, 2006, 4 e Id., *Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2006, 13. Per una panoramica generale ed internazionale si vedano gli Atti del Convegno internazionale di studi *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Otto e Novecento*, 2 voll., a cura di R. Sani, J. Meda, D. Montino, Polistampa, Firenze (in corso di stampa).

tanto è a partire da essi che si può rintracciare lo sviluppo e le trasformazioni della scrittura in quanto pratica scolastica.

3. Imparare a scrivere

La scrittura non è semplicemente una tecnica, l'acquisizione di una abilità strumentale. Essa presuppone e rispecchia una complessità ben maggiore, che si può riassumere efficacemente come la capacità «di dare ordine alle conoscenze che si posseggono»⁹. Se questo è un orizzonte ormai acquisito dal punto di vista didattico, uno sguardo ai programmi elementari del passato ci restituisce un altro scenario. Dall'Unità d'Italia e per tutto l'Ottocento la scuola, e con essa l'insegnamento della scrittura, ha un carattere spiccatamente trasmisivo, e l'alunno è inteso in sostanza come un piccolo imitatore. Il primo approccio con la scrittura è per imitazione e grande spazio è dato alla dettatura. Allo stesso modo ha una significativa rilevanza la calligrafia: scrivere bene vuol dire ordinare i caratteri dell'alfabeto e allo stesso tempo formare il carattere dell'individuo. A questo proposito si legge nei Programmi per la scuola elementare del 1888: «la calligrafia ha insieme col disegno la mira indiretta di educare all'attenzione, alla precisione, alla pazienza e all'amore dell'ordine, qualità tanto utili nella vita giornaliera, nelle arti e nei mestieri, in casa, all'officina, in qualsivoglia ufficio, sempre e ovunque»¹⁰. La scrittura ha poi un'altra funzione importante, che è quella di utilizzare correttamente una lingua – si legge nei Programmi del 1894 – «ch'è simbolo di cordia e di amor patrio a tutte le genti italiane»¹¹. Scrivere ha dunque funzioni esterne rispetto alla personalità del bambino in quanto deve conformare il carattere e veicolare un senso di italianità che trova unità e coesione proprio in quell'«idioma gentile» di cui De Amicis si farà difensore e propugnatore nel 1905¹², anno in cui escono anche i nuovi Programmi per la scuola elementare. In quell'occasione per la prima volta l'insegnamento della scrittura viene messo in relazione con quanto l'alunno sa, ossia la scrittura deve esprimere frasi e parole che già sono in possesso dell'alunno e non procedere per imitazione di vocaboli o pe-

⁹ C. Laneve, *Mente, occhi, penna... e la pagina dice*, in «Quaderni di didattica della scrittura», 2005, 4, p. 66.

¹⁰ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 213.

¹¹ Ibidem, p. 225.

¹² Il riferimento è ovviamente a E. De Amicis, *L'idioma gentile*, Treves, Milano 1905.

riodi di cui non si padroneggia il significato. La lingua, pur sempre intesa come un mezzo e uno strumento pratico, è anche espressione e «veicolo delle idee e dei sentimenti»¹³. Ma è solo con i Programmi del 1923 redatti da Giuseppe Lombardo Radice che troviamo una spiccata sensibilità alla scrittura come momento di espressività dello scolaro, anzi come il potenziale grimaldello che apre la strada verso l'intimità del bambino. Scrive infatti il pedagogista catanese in *Lezioni di didattica*: «È necessario dunque che di se stesso l'alunno parli solo quando gliene nasce il desiderio, e nei limiti del concreto interesse per determinati ricordi di sue esperienze. La notazione del diario infantile è sempre spontanea e sobria, se non viene imposta, o guastata in dettature degli adulti»¹⁴. Di più, tutta l'educazione linguistica è «educare alla originalità»¹⁵, laddove per originalità s'intende sincerità, possibilità di dire ciò che si conosce e si vede, ciò che si sente. I concetti di personalità e spontaneità legati alla scrittura li troviamo, in contesti pedagogici e culturali differenti, sia nei Programmi Washburne del 1945 («il fanciullo deve però essere incoraggiato [...] ad un lavoro personale e spontaneo»¹⁶) che in quelli dell'attivismo cattolico del 1955 («la scrittura [...] non sia considerata un fatto meramente meccanico [...] ma una delle espressioni della personalità»¹⁷). Segno che si profila ormai un campo più vasto di significati ed utilità in cui inserire la scrittura, e si coglie una maggiore profondità nell'atto dello scrivere.

Nonostante queste progressive attenzioni per un insegnamento della scrittura più complesso ed articolato, quello che la scuola di base offre, in ultima analisi, è una minima capacità di maneggiare l'alfabeto che non si pone problemi ulteriori, soprattutto nella pratica quotidiana. I tanti quaderni di scuola che sono stati raccolti negli ultimi anni testimoniano proprio questa sostanziale attività di routine, salvo rare eccezioni. Ma ci mostrano anche i caratteri principali di questo apprendimento, visto operativamente nelle incerte grafie di tanti piccoli scolari. Imparare a scrivere significa passare dal detto e dal parlato allo scritto, ma anche dal dialetto, vera lingua madre, all'italiano, la lingua della nazione e come tale costruzione ideale. In questo passaggio si rivelano le difficoltà tipiche di

¹³ Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare*, cit., p. 276.

¹⁴ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1946, p. 252.

¹⁵ Ibidem, pp. 167-8.

¹⁶ Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare*, cit., p. 379.

¹⁷ Ibidem, p. 405.

questo apprendimento: la faticosa separazione delle parole, l'incerto uso dei segni di interpunkzione, la complessità di rendere certi suoni nei corrispettivi e corretti segni grafici, la presenza di dialettismi ed espressioni orali, l'insicuro utilizzo delle maiuscole sono tutti elementi largamente rintracciabili sui quaderni di scuola. In classe, l'alfabetizzazione di base prevista per le scuole popolari si accontenta di smussare quelle asperità senza incidere in profondità. Piuttosto conta di più che la scrittura trasmetta un modello, che dimostri di essersi adeguata a certi contenuti morali ed ideologici. Spesso gli interventi dei maestri vanno preferibilmente in questa direzione: dopo aver tracciato qualche riga rossa e blu sui temi si preoccupano di inserire la giusta morale o la riflessione che l'alunno ha scordato di fare a compimento del proprio lavoro. Questo atteggiamento si vede anche in quei componimenti che vorrebbero essere spontanei, come i temi liberi o le pagine del Diario della vita di scuola introdotte da Lombardo Radice. A fare da discriminante in queste scritture non è tanto un percorso didattico continuativo e coerente, piuttosto esse si dispongono secondo criteri sociali e geografici: se a scrivere sono figli dei ceti abbienti ed urbani si nota un progressivo miglioramento col tempo, e in genere pochi errori e più capacità espressive; se invece gli scrittori appartengono ai ceti subalterni, soprattutto delle campagne, molto minori sono i progressi da una classe all'altra, e le scritture appaiono più difficoltose e meno ricche. Se questa è una tendenza generale e quasi una regola, come ogni regola ha la sua buona eccezione. È il caso di Teonesto, un piccolo scolaro di un borgo piemontese, figlio di contadini, che maneggia una scrittura armoniosa, personale e a tratti quasi poetica, come nel seguente passo:

Oggi è stata una giornata da neve; infatti non ha ancora smesso un minuto.

Tutta la campagna è bianca per colli e per valli. Sembra tutta ricoperta da un manto bianco tappezzato da alberi e ruscelli.

Nelle fonti d'acqua limpida di quest'estate ora sono immerse nella neve e nelle notti fredde col ghiaccio.

La neve ha la forma di piccole stelline tutte ornate di bianchi brillanti.

Mi piace molto vederla scendere; sembra una pioggia di stelle piccoline fatte di burro che appena sentono il caldo si sciolgono.

Le giornate di neve sono come un fastidio perché non si può uscir di casa senza aver freddo¹⁸.

¹⁸ Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP), *Fondo scuola*, Quaderni di Teonesto B. (Saliceto, provincia di Cuneo), 15 gennaio 1933.

Dal XIX al XX secolo, per lungo tempo nella storia d'Italia, la scrittura scolastica è stata considerata per due aspetti: nella sua utilità come strumento e nella sua funzione educativa. Investita, da un lato, di mere valenze meccaniche e, dall'altro, destinata ad inculcare valori, idee, pensieri che si volevano diffusi tra i bambini dell'oggi e i cittadini del domani, essa ha finito per caratterizzarsi prevalentemente in relazione ad una retorica che diveniva il discorso scolastico per eccellenza. Nonostante gli sforzi che pedagogisti e uomini di scuola, prevalentemente di matrice idealista ma non solo, hanno compiuto nei primi del Novecento, concretizzatisi poi nei Programmi Lombardo Radice, i quali hanno introdotto l'attenzione alla libera spontaneità del bambino, alla fine ha prevalso l'adeguamento ai modelli che via via venivano imposti nelle aule. Se nell'Ottocento l'adesione a questi modelli retorici era più evidente, non meno presente è nel corso della prima metà del Novecento, dove altre sono le ideologie e altri i contenuti che si vogliono vedere espressi. Ma la scrittura scolastica non perde quella sua caratteristica fondamentale, di essere cioè il mezzo di una sorta di scambio rituale in cui i bambini dimostrano di essersi adeguati a quanto gli hanno chiesto gli adulti, accettando di conformarsi a ciò che la scuola, l'educazione e la società nel suo complesso si attendono da loro.

4. Da retorica a... retorica

Particolarmente interessante è notare le forme che assumono temi, componimenti e pagine di Diario tra XIX e XX secolo, e con loro seguire il lento percorso che trasforma questo genere di scrittura scolastica nel tempo. È in qualche modo un processo di progressivo "dedisciplinamento formale", che finisce per liberare, almeno esteriormente, l'espressione scritta degli scolari. Il punto di svolta si può individuare nei primi anni del Novecento, soprattutto sotto la spinta dell'idealismo pedagogico e della stagione delle "scuole serene". Prima di questo momento, il tema o componimento scolastico è essenzialmente un esercizio retorico, svolto in base ad una traccia, in cui l'alunno deve riprodurre un modello. Non conta nulla la sua esperienza personale, così come il suo punto di vista, né l'adesione intima ai valori e ai contenuti che scrive sul foglio. L'alunno deve mostrare di avere appreso qual è il modello di comportamento socialmente giustificato e moralmente condiviso, e lo deve restituire sulla carta del quaderno. Indicativo di questo periodo è il titolo del seguente componimento epistolare, affidato a Marietta, alunna elementare di Monticello d'Alba, nel 1895, in cui tutta l'esposizione è già disciplinata,

dettagli compresi, nella traccia: «Scrivete ai vostri cari nonni e dite: Che siete molto contenti, perché? Chi venne lunedì nella vostra scuola? Che cosa faceva? Quale premio avete ricevuto? Come furono i vostri genitori? Che cosa vi promisero? Cosa avete fatto durante l'anno scolastico, ed ora come siete? Perché? Salutateli affettuosamente anche per i vostri genitori»¹⁹. Addirittura, in molte circostanze gli alunni devono comporre storie dove il protagonista ha un nome diverso dallo scrivente. È il caso, per esempio, della scolara genovese Linda, la quale si trova a dover scrivere una lettera sulla seguente traccia: «L'Emma narra per lettera ad una sua amica una bella azione compiuta da una sua compagna: dice come costei si comporta in scuola: manifesta il proponimento d'imitarla, dà sue notizie e saluta affettuosamente». Sempre dai quaderni di Linda abbiamo un bel campionario dei temi assegnati nella sua classe di Scuola complementare tra il 1898 e il 1903: «Linda e Gemma frequentano la stessa scuola, la prima si è sempre distinta per l'ottima condotta e per l'applicazione allo studio; la seconda, svagata e fannullona, è arrivata alla fine dell'anno scolastico senza far profitto in nessuna materia d'insegnamento. Parlate della soddisfazione e delle speranze della Linda all'avvicinarsi dell'esame finale; dei timori, del pentimento, delle rimesse della Gemma», «Costanza vince ignoranza (traccia) Una fanciulla colla fermezza di propositi si liberò dall'ignoranza», «Dopo l'incontro di un'antica compagna di scuola costretta ad esercitare un mestiere. Esponete gli affetti ed i pensieri in voi suscitati dalle sue parole. (traccia) incontro di una mia compagna. Discorsi fatti insieme. Pensieri e affetti che, alle sue parole, sono suscitati in me», «Tutta la notte una macchina da cucire ronza nella stanza sopra alla mia. Me ne infastidii a lungo, ma un giorno mi vergognai del sentimento provato e trovai un'amica»²⁰. Modelli immediati per sviluppare quel tipo di componimenti erano largamente diffusi nelle letture scolastiche e in tutta una vasta serie di volumi di temi e lettere ad uso delle scuole elementari ma non solo, proposti come esercitazioni e da cui pescavano spesso anche gli stessi insegnanti. Il tipo di scrittura che ne poteva venire fuori era dunque altamente retorica, più vicino ad un esercizio di stile che all'espressione di un punto di vista. Erano piccole narra-

¹⁹ ALSP, *Fondo scuola*, Quaderni di Marietta B. (Monticello d'Alba, provincia di Cuneo), a.s. 1894-95.

²⁰ ALSP, *Fondo scuola*, Quaderni di Linda P. (Genova). Per un'analisi completa dei quaderni di Linda si veda D. Montino, «*Sempre obedeceré a mis queridos padres...» Escritos y lecturas educativas de una escolar en la Italia liberal (1898-1903)*», in “Cultura escrita & Sociedad”, I, 2003, 3.

zioni, più o meno formalmente corrette, che mettevano in scena vizi e virtù, di cui il seguente tema di Annunziata del 1898 può essere considerato un esempio tipico:

Eravamo verso la metà del mese di dicembre. Da due giorni non faceva altro che nevicare le strade e i tetti erano ricoperti di un bianco lenzuolo. Era di giovedì ed io non andando a scuola mi misi davanti alla finestra del mio salotto per stare a vedere chi passava. Tutte le persone camminavano frettolose tutte raccolte negli scialli e nei mantelli, ed avevano gli ombrelli tutti ricoperti di bianco. [...] Vidi nella strada un povero vecchio che camminava a stento appoggiandosi sul suo bastone, accompagnato da una turba di ragazzi che gli correvano intorno dandogli delle spinte. Ad un tratto il povero vecchio non potendosi più reggere scivolò e cadde. I monelli quando videro il vecchio per terra se la dettero a gambe per paura che qualche persona li picchiasse. Esso provò ad alzarsi; ma non le riuscì, allora si avvicinò al vecchio un fanciullo e amorosamente lo aiutò ad alzarsi e lo rimise sulla buona via. Che cuore generoso mostrò quel fanciullo nel fare quell'atto così caritatevole.

Non vi è gioia maggiore di quella che si prova quando si può dire: Ho soccorso un infelice!²¹

Di fronte a tale pratica pedagogica e didattica non stupisce trovare un'insegnante di scuole femminili, Amalia Mozzinelli, che su "Rivista pedagogica", nel 1909, si lascia andare ad un lungo sfogo contro quei temi in cui «un ritratto fisico di maniera e un ritratto morale falso fino all'inverosimile sostituiscono ogni tentativo di osservazione». Gli scolari italiani, secondo la maestra, erano costretti a descrivere il mondo secondo la retorica dei giornali per l'infanzia, dei libri di scuola e dei cartelloni didattici, ma quello che gli veniva raccontato non corrispondeva alla realtà. Lei lo poteva constatare con le sue allieve, le quali erano figlie di operai, agricoltori, piccoli borghesi, spesso abituate ad una vita «aspra e triste tra gli stenti, la povertà grande, il sudiciume del natio villaggio», e quando dovevano descrivere le loro case le ritraevano tutte «linde, graziose o bianche, con le finestre verdi e il giardinetto fiorito davanti, dove i mobili rilucono di nettezza e le tele odorano di lavanda»²². Contro la discrepanza insopportabile tra il vissuto e l'espressione del bambino, da un lato, e la retorica di un immaginario libresco, dall'altro, si erano mossi tra Otto e

²¹ ALSP, *Fondo scuola*, Quaderni di Annunziata N. (Marigliano, provincia di Napoli), 19 gennaio 1898.

²² A. Mozzinelli, *Il componimento nella scuola complementare*, in "Rivista Pedagogica", II, VI, 1909, pp. 631-2.

Novecento diversi pedagogisti e uomini di scuola: da Giuseppe Fraccaroli, docente di greco all'Università di Torino ed ispettore scolastico, ad Augusto Monti, da Giuseppe Lombardo Radice a Dino Proenzal, solo per citarne alcuni. Il dibattito non aveva solo risvolti teorici. Dal punto di vista operativo, proprio in quegli anni si stavano diffondendo le "scuole serene", ed anche in Italia iniziarono a prendere corpo esperienze didattiche ed educative differenti: dalla scuola de "La Montesca" di Rovigliano, in Lucchesia, aperta tra il 1902 e il 1903 dalla baronessa Alice Franchetti Hallgarten alla "Casa dei bambini" creata da Maria Montessori nel quartiere romano di San Lorenzo nel 1907, dalle "scuole per contadini", avviate nel 1907 nella campagna intorno a Roma, sotto la spinta del poeta Giovanni Cena e del medico Angelo Celli e di sua moglie Anna Frantzel a "La Rinnovata" di Giuseppina Pizzigoni aperta nel 1911 a Milano, solo per citare gli esempi più noti²³. Se questi sono i casi più famosi e pedagogicamente consapevoli ed avanzati, sono anche il segno di un nuovo clima culturale, in cui si iniziava a determinare «uno stretto rapporto tra scuola e vita – ha scritto Giorgio Chiosso – superando quella barriera, spesso artificiosa, che sovente si frapponeva tra esperienze scolastiche ed esperienze quotidiane. Se scuola e vita dovevano procedere di pari passo, anche l'organizzazione scolastica interna era tenuta, a sua volta, ad essere modificata, ispirandosi alla vita comunitaria sociale. Si trattava [...] di una rottura molto forte con la tradizione che aveva concepito la scuola per lo più al di sopra e al di fuori della società»²⁴. Questo entrare della scuola nel mondo trovò compimento ufficiale nei Programmi del 1923 per la scuola elementare, che possiamo assumere come il punto di approdo della nuova sensibilità maturata a cavallo tra i due secoli. A differenza dei modelli accuratamente riprodotti tipici dell'Ottocento ora si voleva vedere, dietro allo scolaro, il bambino e il suo mondo, la sua vitalità, la sua esperienza. Il cambiamento lo si intuisce fin dalle forme stesse dei componimenti: meno ordinati, con grafie sempre più personalizzate, con disegni e cornici a frammezzare i testi, sembrano cogliere di più la vivacità dello scrivente e paiono rimandare finalmente ad un autore che esprime quello che conosce con le parole che sa. Da un certo punto di vista, quindi, siamo di fronte ad una scrittura formalmente meno disciplinata. L'apertura verso il bambino e la sua intimità, che si sorregge sulla

²³ Per un inquadramento generale su questo tema, si veda Montino, *Bambini, penna e calamaiò*, cit., pp. 65-84.

²⁴ G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 55-6.

necessità di coinvolgerlo psicologicamente nell'atto dell'apprendimento, dove diventa importante interiorizzare valori e modelli, se da una parte apre alla possibilità di una scrittura personale, dall'altra si presta a lasciare spazio a nuove forme retoriche. In un certo senso, se prima si richiedeva una adesione formale ad una retorica "esterna", ora si inizia a richiedere un'adesione interiore ad una retorica che è fatta sempre meno di forme e sempre più di contenuti. Non basta che lo scolaro-bambino riproduca per iscritto, egli deve fare suoi certi valori e certe idee, non deve dimostrare di aver capito *come* si deve essere, ma deve *essere* in un certo modo. Lo si vede bene dai quaderni di epoca fascista. In essi la forma è più libera, trova spazio uno spiccato protagonismo sia maschile che femminile, le narrazioni si riempiono anche di scene di vita quotidiana, di descrizioni veritieri della casa, della famiglia e dei giochi, e la scrittura, seppure più stentata, risulta più viva, ma tutto ciò resta fortemente imbrigliato nell'impianto retorico del regime. Quel bambino che gioca, racconta, si esprime più liberamente deve essere un buon Balilla, deve dimostrare di aver interiorizzato i dettami della propaganda e il modello di socializzazione politica fascista. Ecco ad esempio cosa scrive Domenico, scolaro di Putignano, nel 1937:

Il Duce ha fatto costruire l'edificio con la palestra per fare la ginnastica, e per diventare forti e coraggiosi. Vuole che siamo tutti Balilla ed essere un domani soldati valorosi e forti capace di difendere la Patria. Per essere forti e coraggiosi bisogna che noi ci abituiamo da piccoli a far la ginnastica, a far delle lunghe passeggiate sotto il sole caldo e resistere a tutto, al freddo e al caldo. A me piace tanto fare la ginnastica e voglio che anche altri Balilla piace. Quando saremo grandi e andremo a far il soldato se non sappiamo difendere la Patria cadremo a terra per la dibolezza, e non potremo camminare a lungo e saltare monti. [...] Il Duce vuole che anche le donne devono abituarsi ad essere forti, non fa niente che non vanno soldati ma devono fare i servizi di casa con tanta forza. Io voglio essere un vero Balilla forte e coraggioso e voglio difendere la Patria con tutte le mie forze. Io amo molto il Duce e l'Italia²⁵.

I quaderni di Domenico sono quindici, alcuni meglio conservati, altri meno, e coprono un arco cronologico che va dall'ottobre del 1936 al giugno del 1938, quando frequenta la III e la IV classe elementare. In essi si mescolano toni molto personali, un linguaggio a tratti creativo ed origi-

²⁵ ALSP, *Fondo scuola*, Quaderni di Domenico T. (Putignano, provincia di Bari), 20 novembre 1937.

nale, con pagine in cui ad esprimersi sono le parole di regime²⁶. Allo stesso modo i tanti quaderni del periodo mostrano questa sorta di doppio registro. In realtà, la funzione della scrittura scolastica non è cambiata: essa deve sempre restituire un rapporto di potere tra docente e discente, e deve dimostrare che si è recepito un messaggio, che si è disposti ad accettarlo. Cambiano però i modi di questa funzione: nel Novecento, secolo delle masse e del loro controllo, si mira alle coscienze, si vuole l'adesione, la plebe è divenuta popolo, e ora deve essere inquadrata, indirizzata, educata. Se questo processo è più evidente nei contesti totalitari non è però del tutto escluso da altre realtà. Esso ha a che vedere con lo Stato moderno, con le trasformazioni sociali ed economiche legate all'industrializzazione, con la politica novecentesca e le retoriche con cui essa si descrive e con cui descrive il mondo e i rapporti sociali che lo strutturano. Alla scrittura scolastica è assegnato un ruolo decisivo. Attraverso l'azione linguistica si tratta di plasmare le volontà, all'interno di una scuola che è parte dello Stato e in cui si formano i cittadini del futuro. È chiaro, dunque, che la conformazione ad un insieme di norme e valori agisce ora più in profondità, non si limita alla forma ma bada al contenuto. È per questo che accanto ad un processo di indubbio disciplinamento della scrittura possiamo registrare il passaggio da una retorica ad un'altra. In questo passaggio il bambino non deve più imitare e copiare, ora va accompagnato ma la sua scrittura è più che mai eterodiretta, altrimenti il risultato finale può non essere quello previsto. Per comprendere meglio il mutamento in questione è utile fare riferimento alla tradizione dei volumi di temi e lettere per componimenti. Se tra Otto e Novecento in genere sono repertori abbastanza simili di brevi brani riprodotti uno dopo l'altro su diversi temi morali, in cui personaggi di fantasia (Luigi, Silvestro, Livia, Camillo ecc.) scrivono a parenti o ad amici, oppure narrano di comportamenti virtuosi o deprecano i vizi, negli anni del fascismo si arricchiscono fino a divenire dei racconti che dovrebbero avere la funzione di un esempio di scrittura, ma che in realtà sono vere e proprie storie in cui si delinea un bambino fortemente idealizzato, al quale si dice cosa fare, come pensare, che opinioni avere. Da questo punto di vista è particolarmente significativo *Lettture su argomenti della nuova Italia*, libro per l'insegnamento del comporre di Piero Margara e Albino Muzio ad uso delle scuole medie, professionali e tecniche,

²⁶ Per un'analisi completa dei quaderni di Domenico, si veda D. Montino, *Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura*, in *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, a cura di P. Conti, G. Franchini, A. Gibelli, EIG, Acqui Terme 2002.

uscito proprio sul finire dell'esperienza fascista²⁷. Il testo contiene, ad opera di Muzio, una cronaca scritta come se fosse un vero studente di terza media a comporre il suo Diario della vita di scuola, la quale viene fornita come modello da seguire ed imitare. Non si tratta di copiare perdisseguamente ma di trarre gli spunti e soprattutto i contenuti adatti. Il mondo che si delinea è quello di una società ordinata, patriarcale, con il babbo e il nonno dello studente appassionati cacciatori, il primo proprietario terriero e il secondo impiegato di banca. Una famiglia serena, nonostante la guerra appena accennata per il fatto che ci saranno le vacanze invernali e parte delle lezioni saranno fatte tramite la radio, appartenente a quel ceto borghese impiegatizio che è divenuto, durante il ventennio, l'ossatura del regime. Il ragazzo ama lo sport, in particolare quelli di massa (il ciclismo e il calcio), ha ripetuto un anno ma ha finalmente capito che dovrà impegnarsi, e le sue cronache si distribuiscono tra la commemorazione dei morti del 2 novembre, la Festa degli alberi, gare sportive, la descrizione di una giornata di neve, i giochi, Natale ed Epifania, varie gite, le vicende scolastiche fino alla promozione, i desideri per il futuro e poi segue il Diario delle vacanze estive. Ci sono anche i profili dei parenti e dello stesso scrivente, e i caratteri dei compagni (il presuntuoso, il saputello, la capricciosa, la curiosa, il temerario, il pauroso, il monello, il civile e l'incivile, presi dalle pagine di Giulio Tarra). Il lettore si trova davanti, dunque, un quadro completo di situazioni, pensieri, atteggiamenti e descrizioni (sia fisiche che caratteriali) da cui può trarre spunto e con cui può realizzare i propri componimenti. La scrittura è compassata e ben articolata, alterna momenti più leggeri a serie riflessioni e buoni propositi. Se questo è il "modello letterario" che si offre agli studenti, non meno disciplinati sono i testi autografi degli stessi scolari. Un bell'esempio è il diario di Aldo, scolaro genovese che tra il 9 dicembre 1932 e l'estate del 1933 compila la sua cronaca, che verrà poi rilegata dalla maestra con una copertina rigida con su scritto "Primo diario". Sono 58 puntate di Diario per un totale di 127 pagine. In primo luogo si può notare come, a differenza del modello proposto da Margara e Muzio, la scrittura di Aldo si interrompa al finire della scuola, dedicando ai componimenti estivi appena due puntate senza data e scritte in maniera assai sbrigativa. Finito l'esercizio, il dovere scolastico, la scrittura cede il passo ad altri svaghi. A parte questo, i temi e i contenuti della scrittura dello scolaro di Genova sono molto simili a quelli del libro

²⁷ P. Margara, A. Muzio, *Letture su argomenti della nuova Italia*, Unione Tipografica Botto, Alessio & C., Casale Monferrato 1943, vol. I, *Note di vita dello studente*.

Letture su argomenti della nuova Italia, e sembrano rispondere ad un canovaccio abbastanza diffuso: i giochi, i compiti, le gite, le descrizioni dei familiari, i buoni propositi, i desideri per il futuro (Aldo vuole fare l'ingegnere). D'altra parte, le prime pagine del Diario altro non sono che un dettato, in cui la maestra fa scrivere agli alunni:

Bimbo, è la tua maestra che ti parla: vorrei che questo quaderno fosse il più bello di quanti possiedi. Bello com'è il cuoricino tuo del quale deve rispecchiare i sentimenti.

Non dunque una arida enumerazione delle azioni che giornalmente tu compi. Racconta qui gli avvenimenti della tua giornata di fanciullo e di scolaro, infondi il sorriso delle tue gioie, parla dei tuoi piccoli dolori, racconta con sincerità i tuoi capriccetti, le tue piccole mancanze, con soddisfazione annota le tue vittorie. Hai anche tu un cuoricino che ama, parla dunque dei tuoi affetti, di mamma e babbo, dei fratelli, della tua maestra, dei tuoi compagni.

Hai una mente che osserva, pensa, ragiona; ebbene prova a scrivere i tuoi pensieri, i tuoi progetti, i tuoi desideri. Racconta anche ciò che vedi, che ti commuove, che ti entusiasma.

Forse ti riuscirà difficile dapprima, ma io ti aiuterò. Non preoccuparti di scrivere molto, questo non deve essere per te un compito noioso e difficile, perciò più sovente io ti lascerò libero di scrivere quando tu vorrai. Vorrei però che lo scrivere qui divenisse per te una cara abitudine, quasi una necessità e tu la conservassi anche quando non sarà più lavoro scolastico, anche quando io non sarò più la tua maestra.

Scrivere qui sovente sarà per te sprone a divenire ogni giorno migliore e sarà inoltre utilissimo esercizio di comporre. E conserva questo quaderno; quando sarai adulto proverai piacere nello sfogliare queste pagine che ti richiameranno alla memoria persone e avvenimenti già lontani, forse dimenticati e il tuo viso si illuminerà nella visione radiosa della tua gioconda fanciullezza, sorridrai ritrovando la scrittura incerta della tua manina di bimbo scoprendo qualche piccolo errore, ti commuoverai nel rileggere le tue ingenue espressioni infantili, rivivrai questi giorni, risentirai consigli e ammonimenti di chi ora ti educa al bene e al bello e forse quella voce avrà ancora il potere di toccarti il cuore, di renderti migliore²⁸.

Si confronti il “programma di scrittura” della maestra con gli avvertimenti premessi da Margara e Muzio alle *Note di vita dello studente durante l'anno scolastico*:

La nostra cronaca dev'essere la storia della nostra vita, non solo dei fatti, ma dei sentimenti, degli affetti, delle passioni, dei difetti, delle riflessioni e dei

²⁸ ALSP, *Fondo scuola*, Diario di Aldo C. (Genova), a.s. 1932-33.

giudizi. [...] Bisogna imparare a vedere le cose e a sentirle; si vedono con l'osservazione, si sentono con la riflessione. [...] Tra le moltissime cose che ci capitano nella vita ce ne sono tante comuni e anche banali; queste lasciamole da parte e scegliamo per la nostra cronaca le scene più palpitanti di verità ed affetto, le impressioni più soavi, le più alte aspirazioni²⁹.

Benché le pagine di Aldo a prima vista sembrino personali e spontanee, in realtà si conformano ad un codice che troviamo largamente diffuso sui quaderni di epoca fascista. Alla data del 5 dicembre, quasi sempre, si trova un tema o una pagina di Diario dedicati a Balilla, il 28 ottobre alla Marcia su Roma, a maggio abbiamo il ricordo dell'ingresso italiano nella Grande Guerra e la conquista d'Etiopia, il 4 novembre la Vittoria e così via con le celebrazioni civili e di partito. Ma anche su un versante meno pubblico riscontriamo una serie di coincidenze: nei Diari troviamo spesso il racconto di una giornata sulla neve, dei dispetti fatti ad un anziano, di una bella passeggiata, di una fiera o di una festa patronale, della propria famiglia e della casa, oltre che le varie celebrazioni religiose. Insomma, se è vero che abbiamo di fronte una scrittura più complessa e più ricca, è altrettanto vero che solo in casi eccezionali essa è anche spontanea. In qualche caso è personale, ma il più delle volte si struttura in base a quanto è necessario scrivere per compiacere chi leggerà e dunque si configura anch'essa in base ad una retorica.

La scrittura scolastica, come abbiamo visto, matura secondo un programma che viene dettato e che più o meno esplicitamente guida la mano e l'intelletto di chi scrive. Fin da quando, nella seconda metà del XVIII secolo, la scrittura era anche un modo di stare composti, un ordine che si dava al corpo, e la calligrafia dava bella forma al carattere, nel duplice senso di lettera e personalità, scrivere a scuola ha significato in prima istanza un addestramento che è anche sociale e morale. La scuola, inoltre, e a differenza di altre situazioni (la guerra, le migrazioni), è un luogo di apprendimento e di esercizio alfabetico formale, fatte salve alcune eccezioni come i bigliettini che si possono scambiare gli alunni. Rispetto a questo, la volontà di scrivere, unico e vero spartiacque fra una scrittura disciplinata ed una libera, non era prevista se non come buon auspicio per il futuro. La scelta autonoma di tenere un diario o di comporre una missiva non è contemplata nel contesto educativo, quella sarebbe una scrittura da non esibire se non a chi si è scelto, una scrittura da tenere lontana dagli occhi adulti, da chi può esercitare un con-

²⁹ Margara, Muzio, *Lettture su argomenti della nuova Italia*, cit., pp. 11-2.

trollo. Ciò non toglie che possa essere una fonte preziosa per la storia della didattica e della pedagogia, e soprattutto uno strumento in grado di avvicinare le reali pratiche educative in cui sono stati coinvolti alunni ed insegnanti. Del resto essa, sotto diversi punti di vista, è ciò che rimane di una rete di relazioni, e debitamente incrociata con altri documenti, permette di conoscere ed interpretare quelle culture della scuola che si sono alternate nel tempo e che oggi è sempre più decisivo recuperare nello studio della storia.

5. La scrittura come cronaca di un apprendistato: il diario di tirocinio di un'aspirante maestra

Esiste un documento particolarmente interessante tra quelli prodotti dalla scuola. Si tratta dei Diari di tirocinio prodotti dagli aspiranti maestri e maestre della Scuola normale. Abolito nel 1923 da Giovanni Gentile nel momento della creazione dell'Istituto magistrale, i resoconti del tirocinio sono una forma di scrittura che più di altre manifesta le caratteristiche della scrittura scolastica. Essa è, infatti, al tempo stesso apprendimento, esercizio, relazione. È soggetta al controllo dell'insegnante, che corregge e valuta (sia i contenuti che la forma), è frutto dell'esperienza personale, è documentazione di un lavoro svolto. In essa si riflette, come in uno specchio, la stessa scuola, i suoi valori, i suoi contenuti morali e didattici. Un bell'esempio di scrittura di questo genere è rappresentato dal Diario di tirocinio di Luigina Isetta, allieva della Scuola normale di Savona nei primi anni del Novecento³⁰. Il Diario misura 29 cm per 20 cm e si presenta come una sorta di registro. Con copertina blu, ha una prima pagina interna con l'intestazione Scuola normale pareggiata femminile di Savona e i campi dove inserire nome e cognome, classe, anno scolastico. Lo spazio grafico risulta accuratamente suddiviso. Nella pagina di sinistra vi figura una prima colonna più stretta, con il numero d'ordine della lezione, poi due colonne più larghe, rispettivamente per indicare la data (ulteriormente divisa in due, mese e giorno) e la classe in cui viene svolta la

³⁰ L'arco temporale in cui Luigina frequenta la scuola è tra il 1906 e il 1923. Non è stato possibile datare con più precisione il Diario, anche per l'assenza di rimandi interni a fatti o eventi identificabili con una data precisa. Il Diario è conservato in ALSP, *Fondo scuola*. La trascrizione integrale del Diario si trova in A. Marengo, D. Montino, *Storie magistrali. Maestre e maestri tra Savona e la Valle Bormida nella prima metà del Novecento*, I libri dell'olmo, Collana di studi valbornidesi, Comunità Montana Alta Val Bormida, Millesimo (in corso di stampa).

lezione pratica. Infine, una terza colonna, la più ampia, è fatta per ospitare l'oggetto e il riassunto della lezione. Nella pagina di destra si trovano due colonne, una più ampia dove riportare le osservazioni in merito alla lezione svolta ed una più stretta per le annotazioni dell'insegnante che segue il tirocinio, e che ogni tanto ospita la firma dell'allieva maestra. Le pagine sono tutte attraversate da righe orizzontali. In questa griglia, così precisa, lo spazio viene utilizzato in modo ordinato, secondo una struttura fissa che regola i contenuti e dispone i segni in maniera estremamente definita. Libera è lasciata, invece, la dimensione del testo: Luigina non ha limiti entro cui comprimere le sue annotazioni, ma può utilizzare tutto lo spazio che vuole. Non c'è nemmeno l'obbligo di una relazione di lunghezza fra il riassunto della lezione e le osservazioni. Spesso il primo è breve e le seconde sono molto più estese, oppure viceversa. Tutto ciò genera un testo uniforme e pulito, dove i segni grafici sono vergati in bella grafia con qualche correzione nel mezzo. La scrittura, dal punto di vista della forma, appare sicura, anche se a volte più sbrigativa ed altre più curata.

I criteri didattici che ispirano l'apprendistato di Luigina sono quelli dei programmi del 1905, in cui metodo, scuola di popolo e lingua italiana sembrano i tre elementi più caratteristici, ed infatti li troviamo tutti bene espressi nel Diario di Luigina: in quasi ogni lezione l'allieva maestra dà indicazioni circa il metodo seguito («induttivo», «intuitivo», «forma dialogica» sono termini che ricorrono molto spesso) e si preoccupa di segnalare se si sono compiuti errori di lingua («ha usato una buona lingua», «è stata un po' deficiente nella lingua»). Il popolo, invece, non risulta mai evocato apertamente, se non in una sola occasione, dove si fa esplicito riferimento alle condizioni delle famiglie degli scolari: «[la compagna] ha parlato molto opportunamente della scarabiglia che è il carbone più conosciuto dai bambini perché più usato dalle famiglie povere, a cui la maggior parte di essi appartengono». A fronte di questa unica citazione, l'impressione che si ricava dal Diario è che la scuola dove si svolge il tirocinio sia rappresentata in maniera piuttosto retorica come una scuola frequentata da bambini e bambine avvezzi ai giochi, e quindi appartenenti a ceti piuttosto abbienti, anche se sappiamo che non è così. Ma i ceti popolari, spesso in condizioni economiche precarie, vanno cooptati, a livello di immaginario, dentro una rete di significati e contenuti culturali di tipo borghese ed urbano, per cui tale deve essere lo sfondo in cui si muovono.

In merito ai contenuti delle lezioni, si spazia dalla matematica (la sottrazione con l'imprestito) e la grammatica (i pronomi) alla storia patria

(le cinque giornate di Milano), dalla lettura alle «lezioni di cose» (le più numerose), dall'educazione morale ai lavori pratici (l'agricoltura, i lavori donnechi) e all'igiene. A fianco di ogni lezione ci sono poi le osservazioni di Luigina. In esse l'aspirante maestra scrive se l'attività didattica si è svolta secondo i canoni acquisiti, mostrando anche, per indicare di conoscere la pratica giusta, quali sono gli errori e soprattutto come si sarebbe dovuta svolgere la lezione. Se in alcuni casi la sua analisi è puntuale, altre volte denota la stessa confusione individuata nella collega che ha sostenuto la prova, come nel seguente passo:

[11 febbraio, classe III] La nostra compagna Mora, dato le grandi difficoltà che presentava questa lezione, non ha fatto bene. Ha sbagliato il punto di partenza, parlando di persone che compiono azioni, venendo così a fare la lezione sul verbo anziché sul pronome. Era opportuno invece che cominciasse collo scrivere³¹ una proposizione in cui vi fosse il nome molte volte ripetuto per dire che in luogo del nome si mettono delle pargolette. Per rendere più facile la lezione doveva usare come prima paroletta il *noi* invece dell'*Io*, poiché è essai difficile far vedere che tale paroletta sta invece del nome, il quale infatti in questo³² caso sarebbe ridicolo usarlo, ad esempio: «Maria scrivo» si dirà sempre «Io scrivo» La sig.na di pedagogia e la sig.ra maestra hanno dovuto intervenire in aiuto della povera maestra poiché da sola non riusciva ad orientarsi in quell'intricata selva di *io me mi, tu te ti ecc.*

La lezione presentata sotto un altro aspetto è riuscita assai proficua. È stato seguito il metodo, poiché si è partiti da numerosi esempi portati dalle bambine stesse, infine si è detto che tutte queste parolette che stanno per il nome si chiamano *pronomi* e pronomi *personalì* poiché fanno l'ufficio del nome di persona.

Le osservazioni, dunque, non sono lo spazio di una riflessione personale, né il luogo cui affidare pensieri, desideri ed opinioni privati. Al massimo, in un'ora di tirocinio svolta perché mancava una loro insegnante, ci si può lasciare andare ai commenti seguenti, che tradiscono l'affetto con cui Luigina e le sue compagne di scuola seguono i bambini con cui fanno pratica:

[13 febbraio, I classe] Nell'assenza di un'insegnante abbiamo trascorsa un'ora a tirocinio in prima classe. I bambini hanno progredito nella scrittura e nel-

³¹ Nota a margine dell'insegnante che segue il tirocinio: «Bisogna conoscere molto molto bene la grammatica per poterla insegnare».

³² Nota a margine dell'insegnante che segue il tirocinio: «Per venire al concetto di pronome, che fa le veci del nome, è bene è partire da un esempio di terza persona, prima il nome poi si mette il pronome al posto del nome per non ripeterlo ecc.».

la lettura. Leggono benino le parole del sillabario, alcuni con speditezza compiacendosi anche di dare un saggio di lettura ben fatta dinanzi a noi; altri inciampano ancora, poveri piccini qualche difficoltà debbono superare! Sorrido sentendo trascinare la consonante *r* prima di unirla alla vocale, sembra proprio di sentire il rumore di una ruota. Mi sembra davvero impossibile che fra non molto tempo quei piccini sapranno leggere correttamente e senza difficoltà. Negli esercizi di scrittura parecchi bambini sono stati chiamati alla lavagna a scrivere le parole inverse, Umbertina Giardelli ha scritto un *o* di una forma così bizzarra che ha fatto ridere; la sig. maestra gliene fece fare un altro che riuscì molto bene; ed il piccino allora è ritornato al suo posto guardandoci con quegli occhietti pieni di soddisfazione.

Nella sua semplicità questo documento si presta bene a mostrare le caratteristiche della scrittura scolastica. In esso la scrittura è *relazione* (tra la scrivente e la maestra, in primo luogo, e tra la scrivente e le colleghi in secondo luogo), è *rappresentazione* (della scuola, dei suoi contenuti e della didattica) ed è *memoria* (testimonianza di quella rappresentazione). Inoltre, la scrittura è al tempo stesso il resoconto di un'attività ed un esercizio, narra di un'esperienza personale ma è pubblica ed esposta al controllo dell'insegnante. In altre parole, questo tipo di documento disvela le potenzialità e i diversi intrecci cui rimanda la scrittura scolastica, e mostra quanto sia un elemento imprescindibile della storia delle culture scolastiche, senza il quale è difficile cogliere quella dimensione materiale e quotidiana in cui prendono forma e vita i processi educativi nel tempo.

ABSTRACT

*The early
nineteenth
century's school
writing forms*

This essay proposes a theoretical definition of the kind of writing produced in the school field and illustrates such related features as connection, representation and memory. On this background, the written text stands out as an important source for the history of the school cultures and of the real didactic and pedagogical practices. Moreover, a typological review of such writings is provided in order to tackle the topics of spontaneity and the discipline of early school writings with a particular reference to the exercise books. In order to better understand the history of school from its agents' viewpoint (i.e. students, teachers, parents), the aim is twofold: to show the complexity of those meanings which involve the school writings and to point out some suggestions developing from its use.